

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]

## Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Weinheim : Beltz 1966, 275 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, 275 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234465 - DOI: 10.25656/01:23446

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234465>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23446>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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

### Terms of use

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer  
Bedeutung für das  
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag  
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben  
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages  
und vom Vorstand des  
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwitte Moor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpispitzstraße 8 c.

*Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:* Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinicke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.



# Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache . . . . .	13

## X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion . . . . .	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie . . . . .	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung . . . . .	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

## X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie . . . . .	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie . . . . .	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

## X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

### *Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil*

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie) . . . . .	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik) . . . . .	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

### *Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem*

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie) . . . . .	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie) . . . . .	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat) . . . . .	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204
<i>Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage</i>		
ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage . . . . .	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne . . . . .	217
FRIEDRICH MINSSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen . . . . .	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

✕ *IV. Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte . . . . .	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung . . . . .	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung . . . . .	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

## Geleitwort

Der Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen hat für seinen 6. Pädagogischen Hochschultag im Oktober 1965 Berlin als Tagungsort gewählt. Auf diese Weise konnten die Teilnehmer über ihre fachliche Arbeit hinaus einen Einblick in das politische und kulturelle Leben der Stadt gewinnen und sich von dem Ausbau der Pädagogischen Hochschule Berlin überzeugen. Mir war es eine besondere Freude, die so zahlreich erschienenen Pädagogen aus Westdeutschland und aus dem Ausland zu begrüßen.

Die Diskussionen um die Lehrerbildung, die seit Jahren mit großer Intensität nicht nur in Fachkreisen, sondern auch in der Öffentlichkeit geführt werden, sind noch nicht zum Abschluß gekommen. Erreicht wurde aber, daß wohl niemand mehr an der Bedeutsamkeit dieser Diskussionen zweifelt und daß die Lehrerbildung als ein zentrales Problem unserer Zeit überhaupt angesehen werden muß.

Nicht zuletzt ist es dem Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen zu verdanken, daß das pädagogische Gespräch über die Lehrerbildung lebendig bleibt und daß Fragen der Lehrerbildung unter neuen Aspekten und mit neuen Ergebnissen behandelt werden. Auch der 6. Pädagogische Hochschultag hat sich ein bedeutendes aktuelles Thema, „Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie“, als Aufgabe gestellt und im Rahmen dieses Gesamtthemas auch eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit mit der Frage der Autorität in der Erziehung angesprochen.

Die Ergebnisse des 6. Pädagogischen Hochschultages werden in diesem Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik vorgelegt. Ich gebe der Hoffnung Ausdruck, daß sie dazu beitragen mögen, die Bewältigung der Probleme der Lehrerbildung wesentlich voranzutreiben, und wünsche dem Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen weiterhin einen guten Erfolg in seinen Bemühungen um die Erziehung der Jugend und um die Ausbildung der Jugenderzieher.

Berlin, den 25. November 1965

PROF. DR. WERNER STEIN  
Senator für Wissenschaft und Kunst



## Vorwort

Der Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen publiziert in diesem Beiheft zur „Zeitschrift für Pädagogik“ die Vorträge und, in Berichtsform, die Diskussionen des 6. Pädagogischen Hochschultages Berlin 1965. Die Veröffentlichung rechtfertigt sich für die Teilnehmer des Hochschultages allein schon im Blick auf die Fülle der Referate, die in den Forums- und Plenardiskussionen in ihrem Gehalt nicht ausgeschöpft werden konnten, sondern die nachgelesen werden wollen. Darüber hinaus haben alle am Fortgang des Studiums der Erziehungswissenschaft Interessierten Anspruch darauf, in den Verlauf und die Ergebnisse auch dieses Pädagogischen Hochschultages Einblick zu nehmen.

Es zeigt sich im Rückblick auf den Hochschultag 1965 und sein Generalthema – *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium* – mit aller Deutlichkeit, daß es ein Wagnis war, diese drei wissenschaftlichen Disziplinen einander zuzuordnen und in ein Gespräch zu bringen. Es zeigt sich aber ebenso deutlich, wie notwendig ein solcher Versuch ist, der nur als eine Anregung verstanden werden kann, die sich in konkreter Zusammenarbeit an möglichst vielen Stellen fortsetzen sollte.

Wie in der dem Hochschultag vorangestellten „Einführung in Thema und Aufbau der Tagung“ dargelegt wurde, hat sich aus den Erfahrungen in der Praxis des erziehungswissenschaftlichen Studiums wie aus der Problematik einer Systematik der Erziehungswissenschaft selbst die Frage nach einer sinnvollen und fruchtbaren Bezugnahme zwischen den erziehungswissenschaftlich relevanten Disziplinen zwingend ergeben. Die Situation eines unbewältigten Dialogs der Disziplinen führte zu dem Entschluß, wenigstens partiell die hier und da schon behandelte Problemstellung unter unmittelbarer Beteiligung dieser drei Disziplinen thematisch zu untersuchen. Auch an dieser Stelle darf gesagt werden, daß der Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen sich glücklich schätzen muß, in dem Hochschultag ein Forum für solcherlei fächerübergreifende Diskussion zu besitzen und zur Verfügung stellen zu können.

Die hier gegebene Anordnung der Vorträge und Diskussionen entspricht dem Programm und dem Verlauf des Hochschultages. Einige Erläuterungen zum Aufbau der Tagung, mithin auch dieser Publikation, seien gestattet.

Die wissenschaftstheoretische Fragestellung steht im Zentrum der ganzen Problematik. Das wird im zweiten Abschnitt deutlich, dessen Thema lautet: *Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie*. Das Generalthema, noch allgemeiner gefaßt, erscheint hier zunächst im Spiegel des Selbstverständnisses der Pädagogik, die durch zwei Repräsentanten das erste Wort führt; sie soll zu bestimmen suchen, ob und wie sie ihrerseits ein Angewiesensein auf Psychologie und Soziologie erkennt; sie soll auch zu sagen suchen, was sie von den beiden erwartet und wo sie die Grenzen im Beitrag dieser beiden Disziplinen sieht. Im Podiumsgespräch antworten dann Psychologie und Soziologie darauf. Man durfte nicht mehr erwarten als ein Skizzieren von Fragestellungen, ein Fixie-

ren von Aufgaben. Jede dieser Wissenschaften ist komplex genug, hat ihre verschiedenartigen Richtungen und ihre vielfältig speziellen Bereiche; jede hat eine eigene Wissenschaftsgeschichte, von der aus sie in ihrem Ansatz, in ihrer Methodik, in ihrer Terminologie, vielleicht in ihrer Frontstellung oft weithin zu begreifen ist. Jede hat auch ihre eigenen Voraussetzungen und Vorentscheidungen, eine spekulative Wissenschaft ebenso wie eine Faktenwissenschaft. Jede hat ihre herrschenden Aspekte und ihren besonderen Denkstil; dies kenntlich zu machen, war hier die Aufgabe. Das Wechselgespräch der Disziplinen sollte also eine Selbstinterpretation und zugleich eine wechselseitige Relativierung erbringen. Es war zu vermuten, daß sich angesichts der konkreten Phänomene, um die man sich gemeinsam bemühen wollte, die Einfächerung selbst als fragwürdig und vorläufig erweisen würde. Die Selbstdarstellung von Psychologie und Soziologie sollte jedenfalls nicht Selbstzweck sein, sondern bezogen bleiben auf das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft.

Dieser Grundsatzdebatte ist nun aber ein andersartiger erster Gesprächsgang vorgeschaltet. Er ist einer praktisch-pädagogischen Frage gewidmet, dem *Problem der Autorität in der Erziehung*. Man hat gesagt, über diese Sache ließe sich eine ganze Tagung veranstalten. Dieses eine aktuelle Problem wurde herausgegriffen, um daran das Generalthema und die Grundsatzfrage vorweg zu veranschaulichen und zu erproben. Im Aufbau der Tagung gleicht dieser erste Arbeitsgang einem Experiment. Es galt nicht etwa, das Sachproblem selbst auszuschöpfen, sondern „zum Problem der Autorität“ in der Erziehung von den drei Seiten her zu sprechen. Die Frage geht alle gleichermaßen an, wobei daran zu erinnern ist, daß eigentlich auch der Politologe, der Jurist, der Theologe und möglicherweise noch andere Disziplinen hier einen Beitrag zu geben hätten, ja auch ganz gewiß alle sogenannten Fachdidaktiker; denn die Frage der Autorität ist doch auch eine Frage nach der Verbindlichkeit einer geistigen Überlieferung, nach dem Bildungskanon der Schule usw. Aber auch hier war die Weite der Fragestellungen notwendig einzugrenzen. Das Interesse am Autoritätsproblem war im Zusammenhang der Generalthematik demnach zugleich auf die Sache selbst und auf die wissenschaftstheoretische Frage im Hintergrund gerichtet. Was hier am Modell durchgespielt wurde, sollte dann in der Hauptdiskussion grundsätzlich reflektiert, überprüft und generalisiert werden.

Es folgen in der Wiedergabe des dritten Tages einige weitere *Forschungsbeiträge* der beiden Partner-Disziplinen. Es waren dafür drei erzieherisch und öffentlich bedeutsame Probleme ausgewählt und drei Arbeitsgruppen gebildet worden: *Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil, zum Begabungsproblem, zur Lehrplanfrage*. Die Gruppenreferenten hatten wenigstens ansatzweise miteinander vorgearbeitet und die Reihenfolge ihrer Referate selbst bestimmt; diese Art der Vorbereitung müßte noch intensiviert werden. Damit sollte sich also eine Rückkehr vom Allgemeinen ins Besondere, eine konkrete Kooperation der Forschung ergeben. Die drei Einzelthemen sind insbesondere auch für Didaktiker interessant. Aber man wird schon im Blick auf das Generalthema dieser Tagung hervorheben müssen, daß in jede didaktische Theorie oder Konzeption die psychologische und die soziologische Orientierung hineingehören. Insofern sind auch Schulpädagogik und Fachdidaktik

auf Zusammenarbeit mit den beiden Disziplinen angewiesen. Hier wurde auf diesem Hochschultag die Rückverbindung zu Trier deutlich.

Der letzte Arbeitsgang nimmt dann endlich aus dem Generalthema den Begriff des *Studiums* auf und wendet sich damit der Lehrerbildung zu: *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*. Es war dabei an das Studium nicht nur des Volksschullehrers gedacht. Nach einer historischen Grundlegung wird von Psychologie und Soziologie aus dargestellt, was sich nun für die Aufgabe und die Position dieser Fächer in der Lehrerbildung ergibt. Der Leser möge selbst urteilen, wie weit hier eindeutige Ergebnisse erzielt und wo die Fragen offen geblieben sind.

Allen, die diese Publikation durch ihre Beiträge ermöglicht haben, auch dem Verlag Beltz, sei im Namen des Arbeitskreises gedankt.

Göttingen, im Januar 1966

HANS STOCK



HANS STOCK

## Eröffnungsansprache zum Hochschultag 1965 in Berlin

Hochverehrte Gäste, verehrte Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren!

Eröffnungsreden sollen wohl nicht allzuviel Bedeutsames über das Bevorstehende sagen wollen, denn man weiß nicht, ob solche Aussichten erfüllt werden können. Aber der 6. Pädagogische Hochschultag verdient es nun wirklich, in festlicher Weise und in gehobenem Ton begonnen zu werden. Lassen Sie uns zunächst von der Bedeutung des Ortes sprechen, an dem wir uns versammelt haben. Als wir vor drei Jahren in Trier auseinandergingen, da war es eigentlich schon ausgemacht, daß wir für 1965 *Berlin* wählen sollten. Gegen diesen Vorschlag kam eine andere Möglichkeit nicht recht auf; allenfalls hörte man den bezeichnenden Vorbehalt: Falls die politischen Verhältnisse es dann 1965 zulassen werden. Nun — die politische Situation Berlins ist so problematisch und ungelöst wie je, aber gerade diese Ausnahme-situation mit ihrem Charakter einer Stellvertretung ist es ja vor allem, die uns als Pädagogen und Wissenschaftler auffordert, hierherzukommen. Eine Tagung, welche Fragen der Erziehung und des Studiums der Pädagogik gewidmet ist, in der umschlossenen Hälfte der zweigeteilten Stadt, sieht sich realiter konfrontiert mit der Situation unserer Welt. Das hat für unsere Tagung Bedeutung: Es gilt, die geistigen und politischen Konflikte und Entscheidungen zu erkennen, auf Grund deren sich Westberlin behauptet; jedoch werden wir gerade als Pädagogen hier stets die Tatsache der „zwei Ansichten“, um mit Uwe Johnson zu reden, vor Augen haben und uns davon menschlich und politisch engagieren und beweglich machen lassen. Dies könnte sich doch bis in die Sprache dieser Tage hinein auswirken, uns zu strenger Sachlichkeit und Nüchternheit des Denkens anleiten, in erklärter Abgeneigtheit gegen parteiisches Monologisieren, in lernbegieriger Offenheit für eine undogmatische Diskussion, die nicht auf ein Woher festgelegt ist, sondern auf ein kooperativ noch zu fassendes Ziel hintendiert. Berlin — das besagt für uns: die Pädagogik als Praxis und als Wissenschaft steht in einem aktuellen politisch-gesellschaftlichen Bezug.

Die früheren Hochschultage sind von Jugenheim aus durch einige westdeutsche Länder gewandert — ich verrate sicher kein Geheimnis, wenn ich erwähne, daß die Wahl des Gastlandes und des Tagungsortes auch immer mitbestimmt wurde durch die Absicht, dort Impulse für die Fortentwicklung einer hochschulgerechten Lehrerbildung zu vermitteln. Aber, wie gesagt, dies war nur *ein* Gesichtspunkt der Auswahl, und inzwischen sind in allen westdeutschen Ländern die Dinge sichtbar in Bewegung geraten. Es ging damals die humorvolle Rede um, die Hochschultage fänden in dem pädagogisch jeweils unterentwickelten Lande statt. Daß ich dies hier zitieren kann, zeigt ja völlig klar, daß ein solcher Gedanke für dieses Mal überhaupt nicht aufkommen konnte — jedermann kennt die intensiven, vielfältigen reformerischen Bemühungen Berlins um Erziehung, Bildung und Wissenschaft; wir

haben am Nachmittag dazu bereits die kenntnisreiche Darstellung aus dem Munde des Berliner PROFESSORS DIETRICH GOLDSCHMIDT gehört, für die wir als lebendigen Auftakt und sachlichen Hintergrund unserer Tagung auch hier nochmals danken. Ich kann hier nicht auf seine Gedanken zur Hochschulfrage eingehen, sie werden gewiß an anderer Stelle zu würdigen sein. Wir sind jedenfalls voller Erwartung nach Berlin gekommen, wir erkennen den Ernst der politischen Wirklichkeit und freuen uns zugleich darauf, den weiten geistigen Horizont dieser eingeschlossenen Stadt zu erleben, ihren Aufbauwillen, ihre Kultur, ihre Atmosphäre; wir sind einfach schon deshalb festlich gestimmt, weil wir nach Berlin gekommen sind.

Es wäre keinesfalls möglich gewesen, den Hochschultag hier vorzubereiten und durchzuführen, wenn uns das Land Berlin nicht von Beginn der Vorbereitungen an großzügig unterstützt hätte. Meine Damen und Herren, ich mache mich zu Ihrem Sprecher, wenn ich nunmehr den Repräsentanten des Berliner Senats, den Senator für Wissenschaft und Kunst, Herrn PROFESSOR DR. STEIN, begrüße. Herr Senator, der Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen der Bundesrepublik und dieser Hochschultag danken Ihnen und Ihren Mitarbeitern sowie dem Berliner Senat aufrichtig für das uneingeschränkte Interesse und die vielfältige Förderung. Daß Sie nun auch heute abend selbst unter uns sind und nachher zu uns sprechen werden, freut uns ganz besonders. Wir nehmen Ihre Teilnahme als Zeichen der Würdigung unseres Vorhabens und der Verbundenheit in gleicher Verantwortung für Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Es ist erfreulich, wenn ein Zusammengehen von Regierung und Kultusverwaltung einerseits, Hochschulen und Erziehungswissenschaft andererseits einmal so schön in Erscheinung tritt. Nur im gemeinsamen Denken, Planen und Wirken können heute auch die schwierigen, vielfach noch ungeklärten Fragen gerade der künftigen Lehrerbildung weitergebracht werden.

Jedes Land hat hier seine besonderen Probleme, so auch Berlin, aber auch seine besonderen Chancen. Ein Zurück gibt es nirgends mehr, nur ein Wettfeiern um die produktivste Lösung, den besten Einfall, die sachgerechteste Form. Ganz ausdrücklich aber danken wir noch für zwei Geschenke, die der Berliner Senat uns macht, wie wir sie auf unserer Einladung schon ankündigen durften. Da ist der Empfang, zu dem Sie, Herr Senator, uns heute abend eingeladen haben. Ich möchte meine große Freude darüber ausdrücken, daß Sie uns so gastlich eine Gelegenheit zu geselligem Gespräch geben und daß alle Teilnehmer dieser Tagung dazu eingeladen sind. Das zweite Geschenk ist die Stadtrundfahrt am Mittwochnachmittag, die ein wichtiger Bestandteil unseres Programms ist und ganz gewiß alles andere sein wird als eine bloße Unterhaltung. In diesem Zusammenhang spreche ich aber auch dem Gesamtdeutschen Ministerium unseren Dank aus, das uns mit einem erheblichen Beitrag für die Reisekosten unterstützt hat.

Indem ich den Kreis nun enger ziehe, erwähne ich ein weiteres erfreuliches Kennzeichen dieses Hochschultages. Wir sind in einer Pädagogischen Hochschule versammelt und bewegen uns insofern, räumlich gesehen, in „einheimischen Begriffen“, wie Pädagogen das ja nun einmal gar zu gern tun. Herr REKTOR MICHAELIS, Ihnen als dem Hausherrn, dem Herrn Prorektor sowie dem Lehrkörper

und besonders der Verwaltung dieser Hochschule gebührt unser ganz herzlicher Dank für die freudige, selbstverständliche Bereitschaft, die Mühe der Unterbringung dieser Tagung auf sich zu nehmen; desgleichen danken wir den Musizierenden für die schöne Form des heutigen Abends. Wir Hochschulleute werden diesen interessanten Neubau genau studieren und gewiß Anregungen mitnehmen. Wir werden von Ihnen selbst, Herr Rektor, zur Situation dieser Hochschule nachher noch einiges erfahren.

Ich müßte nun vor Ihnen die Namen der hochwillkommenen *Gäste* ausbreiten, die heute abend zugegen sind, allein dies würde zu viel Zeit erfordern. Wir folgten daher dem neueren Brauch, eine Gästeliste auszulegen, die vollständiger sein kann als eine namentliche Begrüßung. Es entspricht einem legitimen Wunsch, daß wir uns vergegenwärtigen, wer uns die Ehre seiner Anwesenheit gibt und damit sein Interesse für die Sache bekundet. Erlauben Sie also, daß ich dies hier nur summarisch tue, indem ich über den Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen hinausblicke und nun sowohl die Gäste der heutigen Eröffnungsfeier als auch die Teilnehmer der morgen beginnenden Arbeitstagung, die nicht dem Arbeitskreis selbst angehören, im Namen des Vorstandes und des ganzen Arbeitskreises herzlich willkommen heiße: Die Damen und Herren aus den Kultusministerien der Länder, vor allem den Herrn Senator für das Schulwesen EVERS und mit ihm alle Vertreter des gastgebenden Landes Berlin, die Magnifizenzen der Freien Universität und der Technischen Universität Berlin, den Herrn Rektor der Kirchlichen Hochschule Berlin, die Damen und Herren aus benachbarten akademischen und pädagogischen Bereichen und Institutionen, so vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und vom Pädagogischen Zentrum, vom Wissenschaftlichen Landesprüfungsamt Berlin, aus der Leitung der Studienseminare und der Gymnasialpädagogik, aus kirchlichen pädagogischen Instituten, vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände, vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher und vom Berliner Lehrer- und Lehrerinnenverein sowie die Vertreter des Verbandes Deutscher Studentenschaften. Wir begrüßen die Vertreter der Presse und der Verlage, besonders des Verlages JULIUS BELTZ, dem wir für langjährige Zusammenarbeit dankbar sind.

Ich begrüße weiter mit kollegialer Freude die Erziehungswissenschaftler der Universitäten, deren Teilnahme und Mitarbeit uns im Interesse einer unteilbaren Erziehungswissenschaft und einer gemeinsamen Hochschulverantwortung sehr wertvoll ist. Die Namen der Referenten dieser Tagung dokumentieren schon den Wunsch zu einer solchen Zusammenarbeit. Die Erziehungswissenschaft in ihrer Sorge um den pädagogischen Fortschritt in unserer Welt läßt sich ja doch nicht auf Hochschularten und Hochschulgruppen verteilen, etwa nach dem Schema: hier an den Fakultäten und Forschungsinstituten Grundlagenforschung, dort an den Pädagogischen Hochschulen angewandte Erziehungswissenschaft und pädagogische Ausbildung. Wohl aber bedarf es zunehmend einer ergänzenden Zusammenarbeit von verschiedenartigen Traditionen und von unterschiedlichen Aufgabenstellungen her.

Wir erfreuen uns auch der Teilnahme von Kollegen aus dem Ausland: aus Eng-

land, den USA, der Schweiz und dreier Gäste von der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag, die kürzlich schon Gäste der Pädagogischen Hochschule Göttingen waren. Meine Damen und Herren, wir begrüßen Sie hier im Geist einer pädagogischen Einstellung, die auf weltweite Kommunikation drängt und sich nicht so leicht mit trennenden Gegebenheiten abfinden will.

Ich habe der Versammlung Grüße zu übermitteln des unserem Hochschultag verbundenen Vizepräsidenten des International Council on Education for Teaching, Mr. Johnston von der Universität London, Institute of Education.

Der weite Rahmen dieser festlichen Eröffnung läßt sich deuten als Symptom einer positiven Entwicklung. Von Hochschultag zu Hochschultag treten die Institutionen für die Lehrerbildung, die im Arbeitskreis ein wertvolles Instrument der sachlichen Verständigung und selbständiger Weiterbildung besitzen, in Dreijahresschritten stärker ins Licht der Öffentlichkeit. Die Pädagogischen Hochschulen haben sich lange Zeit relativ ungestört aufbauen können, sie waren aber in dieser Zeit auch in einer gewissen Isolierung. Zu Beginn dieses Hochschultages läßt sich aussprechen, was sich in Trier schon anbahnte, daß ein so noch nie vorhandenes Interesse der Öffentlichkeit, der Parteien, der Kirchen, der Presse für die pädagogischen Aufgaben und Einrichtungen wachgeworden ist und sich ganz besonders auch einer modernen Lehrerbildung zugewendet hat. Es spielen dabei offensichtlich auch ganz handfeste politische Motive, ökonomische Berechnungen und Nützlichkeitsabwägungen eine wesentliche Rolle. Das hat gewiß sein gutes Recht. Die Erziehungswissenschaft aber wird in den politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Effektivität von Erziehung und Bildung ihren spezifischen Beitrag zu leisten haben: Die Situation und die Aufgabe umfassender zu verstehen und zu präzisieren, die Grundbegriffe zu klären, die angemessene Sprache zu finden und zu vertreten, die nicht verdeckt, daß es auch heute in der so oft beschworenen pluralistischen Industriegesellschaft im Zusammenhang eines geschichtlichen Erbes um die Frage nach dem Menschen selbst geht, um sein irdisches Heil und Wohl. Diese Frage wird in allen Überlegungen und Gesprächen, welche die Pädagogik mit anderen Wissenschaften und mit der Gesellschaft führt, immer wieder aufbrechen müssen.

Für die Lehrerbildung besagt dies doch, daß sie keinesfalls, auf der Woge des öffentlichen Interesses schwimmend, sich damit begnügen dürfte, sich quantitativ auszubauen, eine formale Geltung nach traditionellen Mustern zu institutionalisieren und zu juridifizieren und dabei die Rücksicht auf gesellschaftliche Attraktivität dieses Studiums und dieses Berufs allem anderen vorzuordnen. Welche Lösungen man auch immer finden wird — die wissenschaftliche und die institutionelle Anhebung der Lehrerbildung kann doch nur den Sinn haben, der Schule und unseren Kindern zugute zu kommen und sich in der pädagogischen Praxis zu bewähren, d. h. für ihre Aufgabe sachlich und menschlich gut vorgebildete künftige Lehrer aus dem Studium zu entlassen. Das ist mit formaler Anpassung an die Tradition der deutschen wissenschaftlichen Hochschule allein nicht zu leisten, erst recht freilich nicht mit einer Rückentwicklung zur Seminar-ähnlichen Fachschule.

Die eigentümliche Mittelform der Pädagogischen Hochschule ist aus Erkenntnissen und Aufgaben entstanden, wie sie heute in die Diskussion über Universitätsreform unwiderstehlich eindringen, das hat neuerdings LUDWIG RAISERS Vortrag über „Das Bildungsziel der heutigen Universität“ dargetan. Eine von pädagogischem Denken geleitete Lehrerbildung, wie immer sie organisatorisch geformt wird, wird sich zweifellos um Verbesserung und Intensivierung der wissenschaftlichen Möglichkeiten bemühen, aber sie wird dabei nicht die Frage nach der Bildung der Person und nach der lebenswichtigen Einheit von Theorie und Praxis preisgeben dürfen.

Das Thema der nächsten Tage hat es in sich. Die Erziehungswissenschaft, eine in sich selbst spannungsreiche und vielgestaltige, schwer definierbare wissenschaftliche Bemühung, beladen und begabt mit großen abendländischen Überlieferungen, sie soll sich hier in ein Verhältnis setzen zu zwei zwar jüngeren, aber gesellschaftlich sehr wirksamen populären wissenschaftlichen Disziplinen, zur Psychologie und zur Soziologie. Wie einschneidend diese beiden Wissenschaften, ihr Weltbild, ihre Denkweise, ihre Methoden heute das allgemeine Leben und Sichverhalten bestimmen, ist jedem geläufig. Es ist ein schwieriger Versuch, jedoch von großer praktischer Tragweite, diese realitätsnahen und gesellschaftlich nützlichen Wissenschaften auf ihre Möglichkeiten wie auf ihre Grenzen hin zu betrachten und mit ihnen selbst zu bedenken, was sie für die Erziehung und für die Erziehungswissenschaft bedeuten, wie sie an unseren Hochschulen betrieben wird. Wenn Vertreter dreier wissenschaftlicher Disziplinen miteinander reden sollen, so ergeben sich im Zeitalter des irreversibel fortschreitenden Spezialistentums zunächst große Sprachschwierigkeiten. Aber die heute so ins Spezielle und ins Partielle gehende wissenschaftliche Erkenntnis nötigt doch zu dem Eingeständnis, daß niemand das Ganze je in Händen hat. Dieses lebendige Ganze der Erziehung in der modernen Gesellschaft ist uns vorgegeben, und es ist unserer Sorge, unserer Reflexion und Phantasie gemeinsam aufgegeben. Dieses Ganze kann nur noch in einer Zuordnung aller beteiligten wissenschaftlichen Gruppen überhaupt zu Gesicht kommen. Ich denke, der Versuch dieses Hochschultages, aus der Fülle der beteiligten Wissenschaften ein Gespräch zwischen diesen dreien zu veranstalten, rechtfertigt sich vielfach: Aus den praktischen Notwendigkeiten der Schule und der Lehrerbildung, aus der Selbstentwicklung der Erziehungswissenschaft, aus Problemen der Hochschulreform, aus allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Erfordernissen.

Zum Schluß begrüße ich die Mitglieder des Arbeitskreises selbst, alle hier erschienenen Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschulen und der anderen Institutionen für die Lehrerbildung, auch ihre Damen. Diese Tagung ist unser aller gemeinsame Sache. Es wird Sprecher und Zuhörer geben, das bedingt hier schon die große Zahl. Aber wir dürfen erwarten, daß wir hier wohl Vorträge, jedoch keine Monologe hören werden; das Podiumsgespräch wird die Szene beherrschen. Wir wollen so selbstkritisch und offen wie möglich miteinander diskutieren, jeder in der ihm zugemessenen Partikularität und in bereitwilliger Partnerschaft.

THEODOR ADORNO wird mit Recht gerade auch uns Pädagogen warnen vor einer antiintellektuellen Sprache, vor dem deutschen „Jargon der Eigentlichkeit“. Die Pädagogik hat wirklich einen Nachholbedarf an Rationalität, Empirie, Faktizität und Exaktheit des Forschens und des Denkens aufzuarbeiten. Es ist zu vermuten, daß uns die Soziologen und Psychologen das in diesen Tagen kräftig vorhalten werden. Jedoch werden wir auch die andere Einsicht nicht verlieren dürfen, die in einigen Sätzen MARTIN BUBERS ausgesprochen ist und auf unsere Tagung anwendbar erscheint: „Die soziologische Bedingtheit des Menschen wächst“ – man müßte hinzusetzen: so auch die psychologische Durchschaubarkeit und Lenkbarkeit. „Aber dieses Wachsen ist das Reifen einer Aufgabe, nicht im Sollen, sondern im Dürfen und Bedürfen, in Sehnsucht und Gnade. Es gilt, der pantechischen Sucht oder Gewöhnung zu entsagen, die mit jeder Situation ‚fertig wird‘: es gilt, jede Situation . . . in die dialogische Gewalt des echten Lebens aufzunehmen. Die Aufgabe wird stets schwerer und stets wesenhafter, die Erfüllung stets gehemmter und stets entscheidungsreicher. All das geregelte Chaos des Zeitalters wartet auf den Durchbruch, und wo immer ein Mensch vernimmt und erwidert, wirkt er daran.“

Der 6. Pädagogische Hochschultag ist eröffnet.

# I

## Zum Problem der Autorität in der Erziehung



## Das Problem der Autorität in der Erziehung

### I

Der Gegenstand des letzten Hochschultages war das Problem der Didaktik, ein intern pädagogischer, ja vorwiegend schulpädagogischer Fragenkreis. Wenn heute das Problem der Autorität thematisch wird, so bewußt als Modellfall eines Problems, das nicht nur von übergreifender, in alle Lebensbereiche hineinreichender Bedeutung ist, sondern an dem auch die gegenseitige Ergänzungsfähigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit der verschiedenartigen wissenschaftlichen Sichtweise und methodischen Zugriffe sichtbar werden kann, denen sich das Problem darbietet: der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, aber in diesem Falle nicht weniger der Philosophie, der Politikwissenschaft und der Geschichte.

1. Wenn nun das pädagogische Problem der Autorität vor dem Problem der Autorität in Soziologie und Psychologie zur Sprache kommen soll, so ließe sich durchaus auch eine umgekehrte Reihenfolge denken.

Ein Recht, die pädagogische Frage an den Anfang zu stellen, ergibt sich weniger aus dem wissenschafts-theoretischen Zusammenhang als ganz einfach aus der Geschichte des Problems selbst. Denn in der Tat ist das Problem der Autorität seinem Ursprung und seiner Herkunft nach nicht eine *quaestio facti*, sondern eine *quaestio juris*, nämlich eine Frage nach der Maßgeblichkeit und Legitimität der Vertretung eines Normanspruchs im geordneten menschlichen Zusammenleben. Als solche Prinzipienfrage ist das Problem der Autorität nicht nur in der Erziehungsphilosophie zuerst formuliert worden, sondern mit ihrer Selbstbegründung zugleich entstanden. Diese Herkunft des Problems erschließt einen sachlichen Zusammenhang. Er führt nämlich auf die gemeinsame Ursprungssituation der Theorie der Erziehung und der Theorie des Staates. Diese geschichtliche Problemdimension, daß Politik und Pädagogik das Problem der Autorität zu einer gemeinsamen Grundfrage haben, ist heute noch oder heute wieder von aufschließender und aktueller Bedeutung. Unter diesem Aspekt möchte ich in mein Thema eintreten.

Die kritische Frage nach der normativen Sicherung des „rechten Lebens“ und des „besten Staates“ hat sich zu gleicher Zeit mit dem Zerfall der antiken Polis erhoben, die durch ihr Gesetz als „das Gemeinsame“ (als die *res publica*) noch zugleich die Garantie des geordneten Zusammenlebens und der menschlichen Freiheit sein konnte. Die Krisis der Polisethik begann mit der in der Sophistik einsetzenden Entzweiung zwischen dem sittlichen Anspruch des Gemeinwesens und dem privaten Eigeninteresse des souveränen Einzelnen. Ihre Überwindung stellte das Problem der Normbegründung und der gesellschaftlichen Integration.

PLATONS „Staat“, nach ROUSSEAU „das schönste Erziehungsbuch, das je geschrieben wurde“<sup>1)</sup>, fragt nach dem, was durch sich selbst Anerkennung findet, nicht als bloße Konvention und nicht als blinder Zwang, sondern als das einsichtig Gute, als das

Maßgebliche, das durch sich selbst zur Herrschaft Bestimmte. Er findet es in der sittlich erleuchteten Vernunft (Staat, 9. Buch, 13. Kapitel): „Nicht als ob wir glaubten, der Untertan müsse zu seinem eigenen Schaden beherrscht werden . . . , sondern weil es für jedermann besser ist, sich vom Göttlichen und Vernünftigen beherrschen zu lassen, am liebsten so, daß es seiner Seele als eigener Besitz angehört, wo nicht, dann so, daß es von außen her als ein Gebieter auftritt, auf daß wir nach Möglichkeit alle einander gleichen und befreundet werden, indem wir unter der nämlichen Leitung stehen“. Das Problem der Autorität ist für PLATON das Problem des rechten Gehorsams und der inneren Ordnung. Er bezieht es daher auch sofort auf „das Verfahren in der Leitung der Kinder<sup>2)</sup>, die wir nicht eher sich selbst überlassen, als bis wir ihnen gleichsam eine Verfassung, wie im Staate, fest gegründet haben und durch sorgsame Pflege des Besten in ihnen als Ersatz für unser eigenes Beste, durch das sie bisher geleitet worden sind, einen gleichen Wächter und Herrscher in ihnen eingesetzt haben; dann erst lassen wir sie frei“. Schon an dieser Stelle, an der meines Wissens das Problem der Autorität zum erstenmal bewußt gestellt wird, wird seine eigentümliche Normstruktur sichtbar: als „Gründung“ innerer Ordnung, als normative Einstimmung, als notwendige Hilfe zum Selbstsein und zur konkreten Freiheit, als Bedingung der personalen und sozialen Integration. In wirklichkeitsnäherer Weiterführung sieht ARISTOTELES dann das Problem der Autorität in der Erziehung vorzüglich unter dem Gesichtspunkt der Trierberziehung, der Haltungsbildung und der Ermächtigung zu zielhaftem Handeln. Die handlungsfähige Natur des Menschen setzt eine spontane Fähigkeit zum „Hinhören“ auf Normansprüche, zur Verinnerlichung von Handlungsmustern, zur gleichsam antizipatorischen Anerkennung von Wertvorzugsregeln und Handlungsvorbildern voraus. Emotionale Wertanerkennung („wie man auf den Vater hört“) geht der eigenen Einsicht voraus und ist Bedingung ihrer Möglichkeit. PLATON wie ARISTOTELES sehen das Problem der Autorität in der Ausbildung von Werthaltungen, in der sozialen Einbeziehung und in der Vorbereitung wertsichtiger Freiheit des handelnden Menschen.

2. Das Problem der Autorität hat aber seitdem eine eigentümliche Geschichte gehabt, in der es sich von seinem erzieherischen Ursprungsort immer weiter entfernt hat, um vielleicht erst heute wieder zu diesem seinem Ursprung zurückzukehren.

Das Wort Auctoritas haben erst die Römer geprägt (im Griechischen gibt es ebensowenig ein Äquivalent wie im Deutschen), und zwar als staatsrechtlichen Begriff<sup>3)</sup>. Sie haben dem Begriff der Autorität den hierarchischen und traditionellen Charakter gegeben. Wenn die Auctoritas der „Väter“ (d. h. des Senats, nicht der Hausväter) neben der potestas, der Verfügungsmacht der Amtsträger des Staates, eine besondere und selbständige Würde erhält, so nicht, weil das Vergangene als solches schon immer gut ist, sondern weil das politische Handeln in der Gegenwart (in der Dialektik von Sinn und Tat) um seiner Richtigkeit willen der ständigen Normenklärung aus der geschichtlichen Tiefe heraus bedarf, des maßgebenden Rats derer, die aus der Rückbezogenheit auf das Gründende der Gemeinschaft die Kontinuität des Handelns und das Heil des Ganzen im Auge haben und verant-

worten. Sie haben die Vollmacht des „Sagens“, sie haben „Ansehensmacht“ (ESCHENBURG), nicht aber Befehlsgewalt. Autorität ist gewaltlos.

Dadurch, daß die christliche Kirche dann den römischen Begriff der Autorität aufgenommen hat, hat er sich aber von Grund auf verwandelt. Er wird jetzt verstanden als Ausfluß der souveränen Herrschaftsautorität Gottes, der Verfügungsmacht des Schöpfers über sein geschaffenes Werk, als gottgewollte Herrschaft, die Menschen übertragen, von Menschen verwaltet wird. Neu ist die unbezweifelbare Vorgegebenheit und Verordnetheit der Autorität, ihre Verbindung mit dem von alters her Bestehenden, ihre Unbezweifelbarkeit, ihre transzendente Begründung.

Gegen diese in der Transzendenz und in der Tradition, auf Vorgegebenheit und auf eine unveränderliche Ordnung begründete Autorität wendet sich dann die ganze Emanzipationsbewegung der Neuzeit. Das Autoritative selbst dagegen erscheint nur in neuer Gestalt. Die Humanisten sehen es (gegenüber den traditionellen Lehrbüchern) in den „Autoren“, mit denen über die Zeiten hinweg ein bildendes Gespräch möglich ist. FRANCIS BACON, der Forscher, nennt Autorität nicht mehr die Vergangenheit, die „Alten“, sondern die Errungenschaften der Gegenwart, den Fortschrittszug der Zeit („Die Zeit ist der Autor der Autoren, ja aller Autorität“). Im „Cogito“ DESCARTES' schließlich entdeckt sich das Urheberische der Autorität als die autonome Vernunft in einer Reflexion des Selbstbewußtseins auf sich selbst<sup>4</sup>). In der Gesellschaft bleibt nur eine „Als-ob-Autorität“ bestehen, instrumental und ökonomisch verstanden, als verhaltensdisziplinierende und stabilisierende Ersatzform und Vorstufe der Vernunft, die diese selbst als für sie unmaßgeblich außer sich läßt.

Es ist aber eine seltsame Erfahrung gewesen, die der moderne Mensch in seiner Auseinandersetzung mit dem Problem der Autorität gemacht hat.

Es zeigte sich auf der einen Seite, daß das Prinzip der Freiheit, allein aus sich selbst heraus, sich nicht zu sichern vermag und nicht automatisch zu immer größerer, umfassenderer, souveränerer Freiheit führt, sondern vielmehr in eigentümlicher Weise abstrakt und formal wird, daß absolute Wahlfreiheit gar nicht ertragen wird und dann in Angleichung, in Konformismus übergeht, daß Innenlenkung in Außenlenkung des Verhaltens umzuschlagen neigt. Es zeigte sich, daß die Demokratie durch das schrankenlose laissez-faire-Prinzip selbst gefährdet wird und also konkrete Freiheit nicht ohne normative Bindung, nicht ohne verpflichtend Gemeinsames, nicht ohne Autorität bestehen kann.

Es zeigte sich aber auf der anderen Seite, daß auch die zur absoluten Autorität erhobene Vernunftautonomie unmenschlich werden und die Freiheit bedrohen kann. Wir erfahren heute, wie der unpersönliche rationale Sachzwang in der wissenschaftlichen Zivilisation die Gefahr mit sich bringt, daß die Freiheitsgrade persönlich (und auch politisch) verantwortbarer Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen eingeschränkt werden und der Mensch schließlich als manipulierbar erscheint<sup>5</sup>). Noch zwingender wirkt die Verabsolutierung des gesellschaftlichen Prozesses zu einem dialektischen Vorgang von geschichtlicher Notwendigkeit, der über die Menschen hin und durch sie hindurch sich realisiert und ihnen Freiheit nur als

Disponibilität, als Rationalisierung des Zwangs, als objektivierter Freiheit übrig läßt, denjenigen aber, in denen sich das Selbstbewußtsein des Prozesses vollzieht (d. h. der Partei), die absolute Autorität als totale Herrschaftsbefugnis zuerkennt. Erst der Autoritarismus, der einen Mechanismus seelischer Nötigung anstelle freier Zustimmung setzt, hat uns die Krisis der Autorität offenbar gemacht.

Es ist die Problematik der Freiheit in der egalitären Demokratie, aber es ist noch mehr die Erfahrung der Möglichkeit des Umschlags des Autoritätsverzichts in Autoritarismus, die unsere Aufmerksamkeit heute wieder auf das Problem der Autorität als einer Kategorie des menschlichen Zusammenlebens gelenkt hat<sup>6)</sup>, in der Gesellschaft nicht minder als in der Erziehung, ja besonders in der Erziehung, in der das rechte Verhältnis von Bindung und Freiheit (in der LITTSCHEN zugespitzten These von „Führen und Wachsenlassen“), von Geltungsanspruch und Zurückhaltung zur Grundlagenfrage selbst gehört. Ich habe es einmal so zu formulieren versucht: „Von der Mächtigkeit der Erziehung hängt ihre bindende, von der Machtlosigkeit der Erziehung hängt ihre befreiende Kraft ab“<sup>7)</sup>.

3. Aber die Frage nach dem pädagogischen Sinn der Autorität steht seit etwa 50 Jahren in besonderem Maße im Feuer des Ideologienkampfes und der gegenseitigen Ideologienkritik. Das begann bereits mit der Ausrufung der „Majestät des Kindes“ und seines souveränen Rechts auf Eigenleben. Eine theologisch fundierte Rehabilitierung der Autorität des „Vateramts“ oder wieder ganz anders eine politisch-dezisionistische Mythisierung des Führerprinzips sah sich dann konfrontiert mit einer psycho-analytischen Entlarvung der „autoritären Persönlichkeit“. Es entstand die Antitypik des „Autoritären“ und des „Vorurteilslosen“<sup>8)</sup>. Im West-Ost-Gegensatz traf auch im Felde der Erziehungsideologie eine progressistische Auflösung aller normativen Bezugssysteme in funktionelle Anpassungsmechanismen auf eine totalitäre Verdinglichung der Gesellschaftsmacht zu einer jede persönliche Entscheidung aufhebenden Objektivierung der Freiheit als Einsicht in die Notwendigkeit; eine Ächtung der Autorität im Interesse des ungehemmten Spiels der Kräfte traf auf eine pädagogische Vorrangstellung der Autorität und der disziplinären Ordnungen im Interesse des kämpfenden oder arbeitenden Kollektivs.

Der Ideologieverdacht, in den schon die Beanspruchung des Wortes Autorität geraten ist, legt die Frage nahe, wie von dem wirklichen Phänomen, das es ausdrücken will, heute überhaupt noch sinnvoll und sachlich gesprochen werden kann. Es wird vielen wie mir gehen, daß ihnen die Verwendung des Terminus Autorität in der Pädagogik heute innere Schwierigkeiten bereitet. Und es gibt dafür, wie ich glaube, verschiedene Gründe:

a) Es läßt sich nicht von pädagogischer Autorität als einem abstrakten Modell sprechen, sondern nur von Autorität als Grundlage und Chance erzieherischer Wirkung. Auch die Autorität des Lehrers, des Erziehers, des Vaters ist nicht in dem Sinne natürlich, daß sie in einem sozial leeren Raum überhaupt denkbar wäre. Sie setzt immer bereits strukturierte Lebensverhältnisse mit einem bestimmten verbindlichen Gehalt in dem gesellschaftlich-kulturellen Raum voraus, in dem sich die Erziehung vollzieht und von deren Geltung sie mitgetragen wird.

b) Die unmittelbare Erfahrbarkeit echter personhafter Autorität ist in der technischen Zivilisation, in der konkrete Ich-Du-Beziehungen und offene Handlungsgefüge immer stärker von unpersönlichem Sachzwang und rational hierarchisierten Ordnungssystemen überdeckt werden, immer seltener geworden.

c) Autorität ist aber auch keine pädagogische Veranstaltung. Sie ist überhaupt nicht direkt intendierbar. Wenn Autorität entsteht, und das ist weder voraussehbar noch planbar, so jedenfalls nur, um ein Wort MAX SCHELERS zu variieren, das er auf das Problem der Persönlichkeit anwandte, gleichsam auf dem Rücken der Akte, die sie konstituieren. Autorität kann man daher gar nicht beabsichtigen und nicht ohne Zustimmung behaupten, man kann sie noch weniger affektieren. Man kann sie nur annehmen und diesem Vertrauen zu entsprechen suchen.

d) Auf der anderen Seite muß gerade die Erziehungswissenschaft in ihren pädagogischen Argumentationen zum Problem der Autorität sorgfältig darauf achten, unerkannte Implikationen zu vermeiden, die mit Herrschaftsansprüchen, disziplinären Bedürfnissen oder romantischen und restaurativen Vorstellungen von überlebten Sozialstrukturen zusammenhängen, in denen vielleicht die Glaubwürdigkeit und die Vollmacht von Autorität sich viel fragloser und überzeugender als heute begründen und verstehen ließ, die aber in der heutigen pluralistischen Gesellschaft entweder keine soziale Realität haben oder über deren Legitimitätsanspruch sich jedenfalls kein Consensus erzielen läßt.

e) Hier ist die Soziologie heute der Pädagogik eine unentbehrliche Hilfe. Sie hilft, sozial irrealer Implikationen aufzulösen. Sie erschließt uns in funktionaler Analyse die der Autoritätsbildung zugrunde liegenden oder sie begleitenden gesellschaftlichen Prozesse. Sie schärft uns den Blick für die Unterscheidung verschiedener Strukturformen und Typen autoritativen Verhaltens und der ihnen zugrunde liegenden sozialen Konstellationen<sup>9)</sup>. Sie trägt zur Entmythologisierung des Autoritätsbegriffs bei. Sie sagt uns aber nichts über die Qualität, die Werthaftigkeit, die Normativität dieser Beziehungen. Das Autoritätsverhältnis in der Erziehung wird ein pädagogisches Problem aber erst durch seine spezifische Sinnstruktur, durch seine pädagogische Normrelevanz. Darum können wir es wiederum pädagogisch nicht bei dem funktionalen Begriff der Autorität belassen. Wir müssen seinen Ort im pädagogischen Sinnzusammenhang zu verstehen suchen, d. h. zugleich mit seiner strukturellen Analyse seiner pädagogischen Wertstruktur nachgehen. Es ist weder Aufgabe noch Sinn der Erziehungswissenschaft Autorität nur zu postulieren, aber wohl, anthropologische Phänomene daraufhin zu befragen, was an ihnen Erziehungsbedingung ist und wie sie sich erzieherisch auswirken.

## II

Der schlichte Tatbestand eines Autoritätsverhältnisses ist doch der: Es verbindet Menschen zu einem nicht auf Vertrag (Nutzen, Interesse, Berechnung), sondern auf ganzheitliche, gewissermaßen antizipatorische Anerkennung, auf positives Vorurteil (also auf Vertrauen) gegründeten und daher relativ dauerhaften Lebensver-

hältnis, in dem der eine „etwas zu sagen hat“, der andere „sich etwas sagen läßt“. Dieses Verhältnis als solches beruht weder auf einer vorgängigen rationalen Diskussion der Gründe des Für und Wider noch auf einer nur tatsächlichen, vorgegebenen Machtüberlegenheit bzw. Abhängigkeit. Es ist weder einfach „gegeben“, noch wird es „gemacht“. Es ist weder eine Naturtatsache noch künstlich hergestellt. Es hat ein Moment eigentümlicher Spontaneität und lebendiger Entwicklungsfähigkeit in sich, die es wachsen und reifen läßt und doch zugleich normiert und in Ordnung hält. Es hat die Eigentümlichkeit an sich, daß es nur je in konkreter Situation gegenwärtig und wirklich ist, darin aber zugleich den Charakter der Unterschiedenheit und der Aufgegebenheit trägt.

1. Nun ist die erzieherische Situation derart, daß wir uns in ihr dem Anspruch der Autorität an uns gar nicht entziehen können. Erziehend sind wir schon immer in eine Situation eindeutiger Zuordnung gestellt, als Vater und Mutter, Lehrer, Meister und Jugendführer, die uns nicht nur eine reale Wirkungschance im Handlungsumgang eröffnet, sondern uns auch durch die an uns gestellte Erwartung unausweichlich fordert, das pädagogische Wohl der uns Anvertrauten vor Gewissen und Öffentlichkeit zu verantworten<sup>10</sup>). Solcher Auftrag wird uns aber auch gerade von den zu Erziehenden zugemutet, die unser Voraufsein an Reife, Wertfähigkeit, Weisungskraft für sich selbst als ihr Recht auf Erzogenwerden fordern (eine oft schwere Zumutung) und uns daraufhin ihr Vertrauen als ihren Erziehern schenken. „Wir können eben nicht erziehen, ohne Vertrauen vorauszusetzen, d. h. Autorität zu akzeptieren. Wer uns vertraut, schreibt uns zu, daß wir Autorität besitzen, gegebenenfalls besitzen können“<sup>11</sup>). Nicht also erst aus der faktischen (charismatischen oder traditionsbegründeten) Herrschaft über die Seele des Zöglings, die der Erzieher zu erreichen vermag (vielleicht aber auch niemals erreicht), kann sich Autorität herleiten. Darin vermag ich MARTIN RANGS<sup>12</sup>) charismatischer Deutung auch der pädagogischen Autorität nicht zu folgen. Sondern ihr Bezugscharakter muß bereits gegeben sein in dem „sittlichen Lebensverhältnis“ (WILHELM FLITNER), das dadurch begründet wird, daß der Erzieher den Anspruch, den er in dieser Situation an sich selbst erfährt, als seine Verantwortlichkeit für andere in seine Handlungsmotivation und in seinen Handlungsentwurf mit hineingenommen hat. Denn Autorität ist sittliche Handlungslegitimation und nicht psychische Virtuosität. Sie ist nicht ein Anspruch, den ich erhebe, den ich auf Grund eines Amtes, einer Stellung, einer unpersönlichen sachlichen Qualität „behaupte“, sondern durch den ich in einer existentiellen Verantwortung beansprucht bin. Ich glaube daher, daß WILHELM FLITNER den Ort der Autorität im Erziehungsverhältnis mit Recht so bezeichnet: „In der Verantwortung wird die erzieherische Intention als eine Notwendigkeit jenseits aller Willkür empfangen. Und von da aus wirkt die gleiche Intention auch auf den Erzieher zurück und fordert von ihm, daß er zu dem steht, was ihm erzieherische Autorität verschafft hat, zur Verwirklichung des Geistes, dem er im Zögling Anerkennung schaffen soll. Indem sich der Erzieher selbst unter die Forderung des echten erzieherischen Gehaltes stellt, repräsentiert er ihn und wird echte Autorität“<sup>13</sup>).

2. Ist dieses festgestellt, daß Autorität in der Erziehung nicht so sehr eine

persönliche Gabe als vielmehr eine Zumutung ist, so ist die Frage nach ihrer Genese im Erziehungsverhältnis und ihrer Leistung im Erziehungsprozeß zu stellen. Die Frage nach dem Ursprung der erzieherischen Autorität ist berechtigt. Geht man von dem soziologischen Modell aus, so wird man sich idealtypisch an dem bewußten und strukturierten Nachfolgeverhältnis orientieren wollen. Sucht man jedoch die anthropologische Wurzel des Autoritätsverhältnisses, so sieht man sich in jedem Fall auf seinen Ursprung im Umgang von Erwachsenen mit Kindern verwiesen. Hier ist das existentielle Verhältnis qualitativ Ungleicher nicht Widerspruch, sondern genetische Bedingung und jedenfalls die psychologische und pädagogische Voraussetzung der Entstehung eines personal verinnerlichten Autoritätsbezuges zwischen qualitativ Gleichen. Die analytische Psychologie hat uns in empirischer Forschung den Zusammenhang zwischen Frustration und Aggression (bzw. Regression), zwischen Vater-Mutterbild und dem Streben nach Selbstidentifizierung, zwischen den frühkindlichen Erfahrungen der Geborgenheit in Gefühlsicherheit und in tragenden Ordnungen und der Entstehung von Selbstkraft und Bindungsfähigkeit erkennen lassen. Die Vorgabe des Autoritätsverhältnisses, noch keineswegs dieses selbst, ist das Urvertrauen, das, ich möchte sagen, kreatürliche Vertrauen des Kindes, daß ihm von Menschen Gutes kommt. Und ihm korrespondiert das gewiß nicht mehr naturhafte, sondern sozial und kulturell an sehr bestimmte Voraussetzungen gebundene Zutrauen, das ihm als künftigem Glied der Gemeinschaft entgegengebracht wird (als „auch Einer“, dessen einstige Partnerschaft und Selbständigkeit erwartet wird). Dem Kind, das sich niemand zugehörig, „zu eigen“ fühlen darf, das sich selbst überlassen bleibt, wie dem Kind, das in sentimentaler Verwöhnung und Distanzlosigkeit zum „Eigentum“ gemacht und damit außerhalb seines Kindseins gesetzt wird, muß diese Lebenssicherheit fehlen, die erst den Aufbau eines normmotivierten Hörens, eines im Bejahtwerden Gebundenseins, einer Kraft zur Verinnerlichung von Ansprüchen an Verzicht und Ich-einschränkungen möglich macht. In seinem Buch von der „Pädagogischen Atmosphäre“ deutet BOLLNOW die erzieherische Bedeutung des Vertrauens dahin, „daß in ihm der Mensch auf seinen sittlichen Kern hin beansprucht ist“<sup>14</sup>). Im Vertrauen liegt in der Tat die Voraussetzung des „ethischen Grundkönnens“, der Keim der erzieherischen Autorität, insofern in ihr das Sollen noch in der Geborgenheit des persönlichen Bezugs, das Können in der Ermächtigung des Dürfens erfahren wird. LANGEVELD zeigt, wie daher „die Autorität unter einer doppelten Spannung steht, der Spannung zwischen Gehorsamsforderung und Selbständigkeitspflicht einerseits und zwischen Selbständigkeitsforderung und Selbständigseinkönnen andererseits. Der Erzieher fordert Gehorsam gegenüber seiner Autorität, anerkennt jedoch die Selbständigkeitspflicht des Zöglings und fordert also *mit* Gehorsam *zugleich* Selbständigkeit (d. h. Übernahme von Verantwortung); diese jedoch steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Selbständigseinkönnen des Kindes. Hier also wird ganz deutlich sichtbar, wie sehr die Autorität auf einem Vertrauensverhältnis beruht. Der Erzieher muß Vertrauen schenken, da er Selbständigkeit fordern muß. Das Kind muß sein Vertrauen schenken, weil es das Wagnis eingehen muß, etwas zu befolgen, was es selbst nicht zu beurteilen ver-

mag“<sup>15</sup>). Dies spannungsvolle Verhältnis, in dem sich das Phänomen Autorität konstituiert, hat also einen dialogischen Charakter. Es ist nicht vorgegeben, es bildet sich, wenn das Kind zur personalen Ich-Du-Beziehung reif geworden ist, zu jenem Ineinander von Nähe und Distanz, von Gegenseitigkeit und Getragensein, das MARTIN BUBER als ein Verhältnis der Umfassung beschrieben hat. Es setzt andererseits Aufgabenverständnis und daher die Möglichkeit von geistiger Kommunikation, von Einverständnishandeln voraus. Erst das sprachlich entwickelte Kind, das in dem persönlichen Anspruch des Erziehers ein motiviertes Wollen und eine, wenn auch elementare Begegnung in einem Dritten, einem geistigen Band, zu erfahren vermag, und wohl auch erst das Kind, das in der Erfahrung eines ziellosen Wollenkönnens an seiner Verunsicherung zu leiden begonnen hat, ist für die Erfahrung von Autorität aufgeschlossen.

Wir fragten, welchem anthropologischen Bedürfnis die Erfahrung von Autorität korrespondiert. Auf Autorität angewiesen ist der Mensch als ein auf Handlungsfähigkeit in offener Welt angelegtes, zum Handelnkönnen aber erst zu befreiendes Wesen, der Mensch in seiner Berufung zu geschichtlicher Existenz. In der Grunderfahrung des Kindes ist Wertempfänglichkeit und Bindungsfähigkeit an das im konkreten menschlichen Bezug erfahrene Weltvertrauen gebunden. Intentionales und rechenschaftsfähiges Handeln aber bedarf schon immer geschichtlicher Vermittlung, der sprachlichen Auslegung und Deutung, der Selbstvergewisserung in Situationen, auf die kein angepaßtes Verhalten, sondern ein normbestimmtes Antworten erwartet wird. Das ist für das Kind Autorität, was ihm Ansprüche an sein Gutseinwollen motiviert, was es in den Augen derer, die es liebt, gut sein läßt, was ihm darin Sicherheit gibt, worin es in gemeinsamer Welt selbst sein kann. Dazu autorisiert Autorität als stellvertretende Hilfe zur Ausbildung von Werthaltungen, zu Bindungsfähigkeit und Engagement, zu Sozialität und Personalität. Als normative Einstimmung und eben nicht als anpassende Gewöhnung (diesen Sinn erhält Gewohnheitsbildung erst im 18. Jahrhundert) hat schon ARISTOTELES die Erziehungshilfe zur Handlungsfähigkeit, zur echten sozialen und ethischen Praxis begriffen.

3. Eine neue Dimension hat dann das pädagogische Problem der Autorität indessen mit der Reflexion auf den Zwiespalt zwischen Lebenswelt und Erziehungswelt, mit dem Zweifel an der Selbstverständlichkeit des geschichtlich tradierten Normengefüges für das Leben des Individuums, mit der naturrechtlichen Kritik an Staat und Gesellschaft, mit der neuzeitlichen Wendung zum Subjekt bekommen. In dieser Dimension erst erscheint Autorität auch als pädagogische Aufgabe. Jetzt wird das Problem der Autorität zeit- und gesellschaftskritisch, ein Problem der erzieherisch wirksamen Welt (ein pädagogisches Reformmotiv). In dieser stets von der Gefahr des Pädagogismus bedrohten Gestalt (das hat niemand deutlicher als THEODOR LITZ gesehen) ist es uns heute zu einer Frage unserer erzieherischen Verantwortung geworden. Es erscheint doch dies heute als das dringende Problem der Autorität, ob und wie das Normvertrauen, wenn es in den Ordnungen des Zusammenlebens erschüttert ist, ob und wie die Vergewisserung maßgeblicher Prinzipien der Weltinterpretation und der Gesittung im Medium der erzieheri-

schen Begegnung wiederherzustellen sind. Schon auf dem Höhepunkt der pädagogischen Bewegung, als der Autoritätsverzicht des Erwachsenen mit der Entfaltung der schöpferischen kindlichen Kräfte begründet wurde, erkannte MARTIN BUBER die erzieherische Verantwortung im Aufbau neuer Autorität: „Was wir Erziehung nennen, die gewußte und gewollte, bedeutet der Auslese der Welt, gesammelt und dargelegt im Erzieher, die entscheidende Wirkungsmacht verleihen<sup>16)</sup>. Und eine Generation später führt HANNAH ARENDT die Krise einer autoritätsverzichtenden laissez-faire-Pädagogik auf die Abdankung der Erwachsenen zurück, „die sich als Eltern und Erzieher gewissermaßen weigern, eine der elementarsten Funktionen in jedem Gemeinwesen, das Hineinleiten derer, die durch Geburt neu in die Welt gekommen und daher in ihr notwendigerweise Fremdlinge sind, zu übernehmen und so die Kontinuität dieser gemeinsamen Welt zu sichern“<sup>17)</sup>.

### III

Das Problem der Autorität in der Erziehung muß daher wohl in einer doppelten Weise angegangen werden:

1. in der Weise einer pädagogischen Kategorialanalyse,
2. in der Weise einer pädagogischen Situationsanalyse.

Beide Aspekte eröffnen einen weiten Horizont von Fragestellungen, die noch keineswegs hinreichend ausgearbeitet worden sind. Zu einer konkreten Analyse des ersten Fragenkreises hat die Psychologie, zum zweiten die Soziologie wesentliche Beiträge zu leisten. Ich möchte mich zu dem ersten Problemkreis hier darauf beschränken, die Frage nach der Normstruktur des Autoritätsverhältnisses zu exponieren und die konkreten Fragen, die sich daraus für die Erziehungssituation in unserer Zeit ergeben, im Anschluß daran nur anzudeuten versuchen.

1. Wir können uns der Frage nicht entziehen, was Autorität als Phänomen der geistigen Wirklichkeit eigentlich sagen will, welches der Sinn des Maßgeblichen im Autoritätsverhältnis sein mag, welcher Bezug zum Erziehungsproblem sich von daher ergibt.

a) Die erste Frage ergibt sich aus dem Beziehungscharakter der Autorität. Autorität „ist“ man nicht von selbst, wie man Mutter, Vater und Lehrer „ist“, kraft Natur, Verfügungsmacht oder Amt. Man „hat“ sie nicht für sich, wie einen Besitz, eine Begabung, eine erworbene Eigenschaft (Klugheit oder Willensstärke, Wissen und Bildung). Sondern Autorität hat man immer nur für andere, Autorität kann man nur für andere „werden“<sup>18)</sup>. Wer für einen anderen Autorität wird, wird damit von ihm als maßgeblich anerkannt, als jemand, zu dem man aufschaut, dessen Wort gilt, nach dem man sich richten muß, weil er ein Wertvertrauen rechtfertigt, und zwar ein solches, das im Eindruck nicht nur seiner Überlegenheit, sondern seiner Wertgarantie seine Wurzeln hat (. . . „daß es diesen Menschen gibt“). Autorität ist daher auch nicht ohne Resonanz, ohne gegenseitige Offenheit. Sie ist ein gegenseitiges Verpflichtungsverhältnis wie der pädagogische Bezug. Autorität beruht immer auf Anerkenntnis derer, die an einem Menschen Autorität erfahren.

Daher begründet der einseitige Anspruch auf Autorität noch keineswegs ein Autoritätsverhältnis. Daher läßt sich Autorität überhaupt nicht „durchsetzen“ oder erzwingen. Die Aufgeschlossenheit für ihre Erfahrung kann allerdings zeit- und personengebundenen Widerstände und Sperrungen unterliegen, die nur Geduld überwindet. Autorität ist kein Dauerzustand; aber sie hat etwas eigentümlich Übergreifendes, Großmütiges, Zwingendes an sich. Denn diese Zuerkennung verleiht andererseits ja nicht erst Autorität, sie ist selbst schon Wirkung des Autoritativen, das sich Geltung verschafft, das zu einer inneren Anerkennung, zu Glauben, Vertrauen, Gehorsam fast wider Willen nötigt. Der Labilität des individuellen Verhältnisses steht also ein eigentümliches Moment der Verweisung von der Person fort auf eine höhere Wertinstanz hin in der Selbstlegitimierung der Autorität gegenüber, der Verweis auf eine überpersönliche Wertinstanz jenseits aller Willkür, die beide übergreift, den Autoritätsträger und den Autoritätsgetragenen. Ein normativer Gehalt durchwaltet dieses persönliche Verhältnis wie ein Medium, das die Ansprache ermöglicht, wie ein geistiges Band, das zusammenhält, wie ein bonum commune, das, wenn auch nicht als solches Umgreifendes schon erkannt, dennoch das eigentlich Verbindende und Verbindliche in diesem Verhältnis darstellt, dasjenige, das dieses Verhältnis ebenso trägt, wie es von ihm getragen wird.

b) Damit hängt das eigentümliche Ineinander von Personbindung und Sachbindung im Autoritätsverhältnis zusammen. Es läßt sich seinem Wesen nach nicht auf Triebmotivationen zurückführen oder beziehen. Es hat nichts zu tun mit den psychologischen Mechanismen der Ich-Dominanz und der Ich-Projektion<sup>19)</sup>. Es würde sich bei solcher Loslösung aus seinem Sinnzusammenhang notwendig in sein Gegenteil verkehren, in ein „autoritäres Syndrom“ (ADORNO). Autorität hat nie ein Mensch schon als diese individuelle psychische Persönlichkeit, sondern erst durch einen übergeordneten Lebensbezug und einen höheren Lebensgehalt, der durch ihn hindurch anschaulich wird und existentiell in Erscheinung tritt, „als“ dessen Repräsentant er Vater, Mutter, Lehrer, Meister, Jugendführer ist. „Der Sache nach“ ist daher in der Tat wohl die institutionalisierte Autorität der „sittlichen Lebensordnungen“ — wie sie SCHLEIERMACHER genannt hat — früher als die persönliche Autorität. Aber eben ihr Autoritätsgehalt ist es, der durch ihre zunehmende Abstraktheit, ihre bürokratische Apparatur und die Professionalisierung ihrer Träger immer unsichtbarer und ungreifbarer geworden ist. Die Folgen für die Würdestellung des Lehrers, der ein Berufstyp geworden ist, hat uns ALOYS FISCHER<sup>20)</sup> an dem Beispiel „Erziehung als Beruf“ deutlich gemacht. Seine Amtsstellung gibt dem Lehrer heute nicht mehr eine institutionelle Sicherung für die Behauptung einer Autorität, die er sich nicht erst selbst erworben hat, durch persönliche Verinnerlichung des Anspruchs seines Auftrags, die nicht durch ihn hindurch erst sichtbar wird als Mittler zwischen Person und Sache.

Ein pädagogisches Thema ist das Problem der Autorität erst in dieser Verunsicherung der institutionalisierten Normen geworden, das Problem ihrer Vermittlung. Das, was einem Menschen autoritativ wird, ist ihm von Menschen vermittelt, vorgelebt, dargestellt, bildhaft und nachvollziehbar gemacht worden. Es ist nicht personunabhängige, ich-neutrale Sachlichkeit. Es hat immer (wie das Ethos der

Berufe, wie die Gewissensdimension des wissenschaftlichen, sozialen, politischen Handelns, wie das Kategoriale des wahrhaft Verstandenen und Eingesehenen) bindend-verpflichtenden, Verantwortung weckenden und herausfordernden Normcharakter. Dieser existentielle Bezug bleibt in der Autoritätserfahrung auch dann erhalten, wenn diese sich vom Kind zum jungen Menschen grundlegend wandelt, wenn sie sich löst von der gefühlhaften Identifizierung mit der Person des Erziehers, wenn der Reifende die persönliche Autorität des Erziehers gerade um der Autorität der Normen willen kritisch in Frage zu stellen beginnt. Eben dann ist es die große Chance des Erziehers, das Autoritative als das erfahren zu lassen, unter dessen Gesetz und Anspruch Erzieher und Zögling gemeinsam stehen, als die Autorität der Wahrheit, der im Gewissen erfahrenen sittlichen, religiösen und Wahrheitsnormen selbst. Diesen Weg hat PLATON beschrieben als den Weg aus der Selbstverborgenheit in die Freiheit des Selbstseins unter der Zucht der Sache, als einen Weg, auf dem in der Gemeinsamkeit des Strebens ein Licht in der Seele entzündet wird, „das sich nun selber nährt und mehrt“<sup>21)</sup>. Ganz loslösbar von menschlichem Grunderlebnis, von Vater-, Lehrer-, Meistererfahrung ist indessen nie, was mir Autorität geworden ist. Es geht nie restlos im Rationalen, in dem nur logisch Zwingenden, im abstrakten Anspruch auf. Selbst wenn wir von der Autorität eines Gelehrten sprechen, meinen wir die wissenschaftliche Persönlichkeit, nicht nur ihre Leistung.

Durch ihren Normbezug und ihre persönliche Hafttiefe unterscheidet sich die Maßgeblichkeit der Autorität von derjenigen der sachlichen Kompetenz, die ihrem Wesen nach zur entpersönlichten Information, zur rein sachhaften Exaktheit tendiert. Ihre äußerste Form ist der Computer<sup>22)</sup>. Sie unterscheidet sich durch ihren sachlichen Gehalt und ihre Situationsbezogenheit jedoch auch wieder von dem einseitigen Wahlverhältnis zu dem Wertvorbild einer Person<sup>23)</sup>. Sie geht in ihrer Nachbildung jedenfalls nicht auf. Ebenso wenig, wie Autorität notwendigerweise mit einem Ich-Ideal verbunden ist, ist Autorität ohne weiteres mit einem sozialen Führungsanspruch identisch. Dann jedenfalls nicht, wenn wir mit TH. GEIGER Führung als „Nachfolge eines Wir gegenüber seinem Organ“ aufzufassen haben. Die Nachfolge eines Menschen gegenüber einem anderen ist nicht Führung. Aber in der Tat sind Vorbild und Führung wohl die primären und unmittelbarsten Realisierungen der Autorität.

c) Führen oder Wachsenlassen ist in der Erziehung keine Alternative. Auch Autorität und Partnerschaft braucht es nicht zu sein. Die kritische Frage aber ist diejenige nach dem Verhältnis der Autorität zur Macht. Im Erziehungskollektiv MAKARENKOS zeigt sich vielleicht am deutlichsten die Ambivalenz des Autoritätsproblems<sup>24)</sup>. Eigentlich autoritativ sind für MAKARENKO die „Perspektiven“ des Kollektivs, die für den Menschen zu persönlichen Perspektiven werden sollen. Aber sie müssen erst organisiert werden. Und indem das Kollektiv diese Wirklichkeit erst schafft, muß es Unterordnung unter den Willen der Führenden verlangen und Zwang zur Durchführung dieses Führungsanspruchs bereitstellen. Die Führung aber wird damit autoritär. Autorität begründet sich nämlich jetzt nur noch mit dem imperativen Mandat, mit der Vorrechtsstellung und der Befehlsgewalt von

Diensthabenden und Funktionären, die die „Stärke und Macht des gesamten Kollektivs“ repräsentieren und in dessen Dienst – so heißt es jetzt – ihrem Verhalten „die nötige Autorität verleihen“. Entscheidend scheint mir dabei der technische Gebrauch von Autorität, der diese als selbstwirksame geistige Mächtigkeit, als eine solche, die eine gewaltlose Führung möglich macht, tatsächlich ausschließt. Hier liegt die Gefahr. Autorität schafft die Versuchung der Machtausübung, in der sie sich korrumpiert. Machtkonstellationen haben die Neigung in sich, sich durch Autoritätsanspruch zu rechtfertigen. Jede Autorität ist riskant, weil sie immer die Gefahr des Machtmißbrauchs in sich schließt. Gleichwohl ist sie – wo sie rein ist – durch sich selbst Mächtigkeit. Aber diese Mächtigkeit ist nicht Unterdrückung, sondern im Gegenteil Urheberschaft (auctoritas kommt von auctor esse), durch das, was sie bewirkt, durch die Möglichkeiten, die sie aufschließt, durch die Kräfte, die sie weckt und mobilisiert, eine Mächtigkeit, die ihrerseits ermächtigt, die denjenigen, den sie bestimmt, nicht überwältigt oder lähmt, sondern gerade autorisiert, zur Freiheit autorisiert und aufruft, die ihn bindet, um ihn freizumachen, die seinen Eigenwillen einschränkt, um ihn über sich zu erheben, die ihm Möglichkeiten konkreter Freiheit erschließt, die er ohne die Eröffnung solcher Perspektiven, die ihn für höhere Aufgaben und Ziele in Anspruch nehmen, nicht haben würde. In einem Handbuchartikel zum Begriff der Macht<sup>25)</sup> lesen wir (A. GEHLEN): „Auctor ist, wer etwas ins Dasein fördert, wer eine Wirklichkeit denkend und handelnd neu definiert und aufschließt, derart, daß für andere Menschen neue Tätigkeitssphären geöffnet und neue Freiheitsgrade gesetzt werden. Diese Qualität kann Machtkonstellationen zukommen oder fehlen“. Ist diese Qualität der Vollmacht überhaupt an Machtkonstellationen gebunden? Verwandelt sie nicht vielmehr gerade diese von innen heraus?

Die andere Seite der Autorität ist, – gegenüber der garantierten Macht –, daß sie stets den Träger der Autorität ebenso bindet wie den, der ihr gehorcht. Darin liegt ihre Verantwortungsstruktur, daß sie eine Verantwortlichkeit ist, die ihrerseits Verantwortungsbereitschaft weckt. Denn „die Maßgeblichkeit der Autorität besteht in einem Anspruch, der freie Antwort erwartet und die Angeredeten insofern ‚verantwortlich‘ macht. Die Freiheit ist hier so wenig entbehrlich, daß sie gerade durch das Autoritätsverhältnis in die Lage kommt, sich durch ‚angemessenes‘ oder ‚unangemessenes‘ Verhalten als gut oder schlecht zu qualifizieren<sup>26)</sup>.“

Wenn wir also von dem erzieherischen Sinn der Autorität sprechen, so müssen wir uns die breite Skala der Möglichkeiten und Situationen vor Augen halten, in denen er sich erfüllen kann.

Autorität kann in einem Nachfolgeverhältnis sichtbar werden, das auf persönlicher Bindung beruht, auf einer fordernden Freundschaft, deren erzieherische Kraft in der polaren Spannung von Autorität und Freiheit vielleicht die Jugendbewegung erst wieder neu entdecken mußte.

Autorität kann sich aber auch verwirklichen, wo es gelingt, im partnerschaftlichen Zusammenwirken den fordernden Gehalt eines sachorientierten Arbeitens an einer gemeinsamen Aufgabe erzieherisch lebendig zu machen.

Autorität spricht in dem „liebenden Kampf“ (KARL JASPERS), wenn Lehrer und Schüler unter Verzicht auf Rechthabenwollen sich an einem gemeinsamen Problem der Offenheit der Wahrheit stellen (*amicus Plato, magis amica veritas*), oder wenn in einer pluralistischen Wertwelt das Verbindliche gemeinsamer Überzeugungen aufleuchtet.

Autorität wird aber auch ebenso in der Gruppe und in der Polis erfahren, wenn die Normen des Zusammenlebens, wenn der Geist der Gesetze dem Einzelnen als Anspruch an sein Selbstsein, als Herausforderung seiner persönlichen Verantwortungsbereitschaft begegnen.

2. Ich habe nicht mehr als einige struktur- und werttheoretische Erwägungen zu dem pädagogischen Problem der Autorität anzubieten gehabt. Können sie beitragen, Fragen und Aufgaben der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit und des gegenwärtigen Erziehungsverständnisses *sub specie auctoritatis* neu zu sehen? Vielleicht können sie nicht mehr als auf die prinzipiellen Schwierigkeiten aufmerksam machen, vor denen die erziehungswissenschaftliche Problematik hier steht. Es handelt sich bei dem Problem der Autorität einerseits um eine Prinzipienfrage der Erziehungsphilosophie. Andererseits aber um ein sehr konkretes Strukturproblem der heutigen geistigen, sozialen und politischen Wirklichkeit. Besonders die Verflechtung der pädagogischen und der politischen Dimension ist bei diesem Problem nicht zu übersehen. Damit werden empirische, soziologische und psychologische Erhebungen und Analysen als Unterlagen der Urteilsbildung unerlässlich. Rein quantifizierende Methoden können dabei wohl in die Gefahr geraten, qualitativ Ungleichartiges zu egalisieren und sich durch die Rationalisierung des Irrationalen mit ihrem Ziel in Widerspruch zu bringen. Sie bedürfen, um erziehungswissenschaftliche Aussagen begründen zu helfen, der Ergänzung durch hermeneutische Methoden einer kritischen und differenzierten Normenanalyse und Strukturtheorie<sup>27</sup>). Denn aus dem Problem der Autorität läßt sich das Problem der Normrelevanz und Normenbildung nicht ausscheiden. Ebenso wenig allerdings auch das Problem des Wandels der Erscheinungsformen, der Begründungsweisen und der Mitteilungsmodelle von Autorität.

Lassen Sie mich zum Schluß einige der vielfältigen Anlässe und Fragen wenigstens andeuten, bei denen sich die Erziehungswissenschaft heute auf diese Problematik hingewiesen findet.

a) Die Problematik der Autorität setzte ein in der Situation des Generationenkonflikts („Väter und Söhne“) in der spätbürgerlichen Gesellschaft. Sie kam der theoretischen Pädagogik eigentlich erst unter dem Eindruck des Suchens der Jugendbewegung nach „neuer Autorität“ zum Bewußtsein. Sie tritt uns nach dem Kriege unter dem Eindruck der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, des Lebensraums, der Arbeitswelt, des Sicherheitsbedürfnisses junger Menschen, der Wandlungen auch in der Basisstruktur der Gesellschaft, in der Familie nahe<sup>28</sup>). Der emotionalen Bindungskraft der Familie entspricht nicht mehr ihre objektive normproduzierende und sozialintegrierende Potenz. Ihre Privatisierung und Selbstreservierung gegenüber der Großgesellschaft zeigt ihre erzieherische Ergänzungs-

bedürftigkeit durch soziale und politische Ordnungsbilder an, die nur im öffentlichen Erziehungsraum, in Schule und Jugendführung gewonnen werden können. Die Autoritätskonflikte aus der Generationenspannung sind zurückgetreten (wenn auch, besonders in den noch erhaltenen patriarchalisch-autoritären Familienstrukturen nicht verschwunden). Dafür sind neue Autoritätsprobleme entstanden: Nun aus der Spannungslosigkeit und dem Autoritätsverzicht der Erwachsenen ebenso wie aus der Rollenverschiebung von Vater und Mutter, der „Unsichtbarkeit des Vaters“<sup>29)</sup> und dem psychischen Druck der mütterlichen Dominanz<sup>30)</sup>, aus der Labilität, der Normunsicherheit, der ängstlichen Erziehungssorge und Leistungsstimulanz auch in der partnerschaftlichen Familie mit verinnerlichter Autoritätsstruktur, aus der inhaltlichen Entleerung des Familienlebens im Zusammenhang mit der Außensteuerung des Konsumverhaltens.

b) In den Diskussionen zur Jugendfrage<sup>31)</sup> hat die radikale These von der konkretistischen, angepaßten, erwachsenen Jugend ohne Eigenleben, Normensuche und Leitbild einer differenzierteren Auffassung Platz gemacht, aber doch auch Fragen aufgeworfen: Nach der Echtheit der von angeblich 55 Prozent der Jugendlichen geäußerten Autoritätsbejahung in ihrer Erziehung, nach der Korrespondenz von Ich-Schwäche und autoritären Verhaltensweisen bei der auffälligen Jugend, nach neurotischen Hintergründen des Anpassungszwangs, nach der Hafttiefe der Wertorientierung und der Normeninternalisierung auch da, wo eine erstaunliche Konstanz der jugendlichen Suchleitbilder und Orientierungsleitbilder wohl einen weitgehend unbewußten Wunsch nach einem von der Erwachsenenwelt akzeptierten Verhaltensstil und die offene Bereitschaft zur Anerkennung nicht nur von Leistung, sondern auch von übergreifenden Zielen und Normbildern erkennen läßt.

c) Es ist nicht Zufall, daß das Autoritätsproblem heute nirgends pädagogisch so ernst genommen und so umfassend reflektiert zu werden scheint wie in den erzieherischen Bemühungen der pädagogischen (sozialen und politischen) Jugendarbeit<sup>32)</sup>. SCHEFF nennt es mit Recht die „Antwort auf ein neues, erst mit der egalitären Gesellschaft gegebenes und in gewisser Weise bisher unbekanntes Erziehungsbedürfnis“. Wurde die Freiheit ehemals durch die Herrschaft von Menschen über Menschen bedroht und in diesem Zusammenhang der Autorität abgesagt, so wird sie es heute viel mehr durch die undurchsichtige und unkontrollierbare Machtstruktur indirekt wirkender Einflußkräfte, die in dem technokratischen Charakter der Gesellschaft ihre Wurzeln haben und denen die Jugend besonders hilflos ausgeliefert ist, je weniger sie sich von ihnen distanzieren kann: von den Suggestionen der Massenmedien und der Reklame, von der Reizüberflutung, von dem Konsumzwang, von der oft nur funktionalen Einspannung in anonym bleibende Produktionsprozesse. Die weithin beobachtete Passivität der Jugend in ihrem Freizeitverhalten ist ebenso nur ein Symptom wie die Feststellung des Jugendberichts der Bundesregierung<sup>33)</sup>, daß zwar 60 Prozent der deutschen Jugend formal „demokratisch“ eingestellt ist, aber nur ein Drittel davon ihrer aktiven Verpflichtung daraus auch bewußt ist (ebensoviel, 20 Prozent, sind „intensiv“ demokratisch wie autokratisch!). Eine demokratische Erziehung, die ein freies Sozialverhalten, eine sinnvolle und auswählende Kulturteilnahme, geistige Selbst-

beanspruchung und selbständige Verantwortungsbereitschaft ermöglichen will, sieht sich heute in den verschiedensten Formen dem Problem der Autorität konfrontiert: Sei es die Forderung nach der Ermöglichung einer Kulturpubertät; sei es das Problem der „Personalisation“ und der Werterziehung in der offenen Jugendsituation des Freizeitraums; sei es die experimentierende Verwirklichung indirekter Führungsformen und neuer Ordnungsvorstellungen, die sich aus der Einsicht in die Verschränkung von Einzelwohl und Gruppenwohl, d. h. „von unten“ legitimieren, die das Bedürfnis wecken, die Mittel der Verständigung zu vervielfältigen und sozialaktiv eigene Initiative und Verantwortung zu übernehmen; sei es das grundsätzliche Problem der Erziehung zur Verantwortung selbst in der Zuspitzung zu der Frage nach dem dialektischen Verhältnis von „Engagement und Reflexion“ in Situationen der Ernstbeanspruchung und der Bewährung<sup>34</sup>). Die Frage nach dem „Grund“ der Autorität, nach der Maßgeblichkeit, nach der Möglichkeit konkreter Freiheit ist implizit oder offen in allen diesen Erziehungsbemühungen gestellt.

d) In den Fragen, die der Schulunterricht heute stellt, erkennen wir die Bedeutung des Autoritätsproblems nur dann, wenn wir es nicht zuerst und vordergründig auf dem Randgebiet der Sicherung von Disziplin und Ordnung sehen<sup>35</sup>), sondern im Zentrum des geistigen Auftrags der Schule selbst. Wir erkennen auch dann erst, in welchen inneren Zusammenhang das Autoritätsproblem alle Felder der erzieherischen Verantwortung heute rückt. Vielleicht hat ADOLF REICHWEIN diese Aufgabe einer „neuen Ordnung“, einer „Bereitschaft für das Kommende“ zuerst und am klarsten gesehen, wenn er das Problem zeitgemäßer Autorität in seinem „schaffenden Schulvolk“ so zur Sprache brachte<sup>36</sup>): „Die achtungsvolle fragende Hinneigung des strebenden Kindes und die liebevolle, helfende Hingabe des erfahrenen Erziehers schließen einen geheimen Bund, der die Grenze zwischen beiden nie in einer verlogenen ‚Gleichheit‘ verwischt, aber, im Gegensatz zu der tödlichen stockbewehrten ‚Distanz‘ von vorgestern, aus dem Abstand des Könnens und der Erfahrung, aus ihrer Spannung Kraft entbindet und Leben schafft.“

Demgegenüber vermittelt unsere Schule weitgehend wohl noch eher die Erfahrung des autoritären Zwangs, nicht nur in ihren Unterrichtsmethoden, sondern mehr noch durch ihre Reglementierung, durch ihre bürokratisierten Formen, durch die Auflage einer sozialen Siebungsfunktion, durch den Leistungsdruck des „forcierten Lernens“, unter den sie geraten ist<sup>37</sup>), durch ihre stoffliche, nur verbal verarbeitete Überlastung, durch ihr Ausweichen in Fachlichkeit. Es gibt die Gefahr des Ausweichens vor der pädagogischen Autorität in die des Fachmannes, in der sich die persönliche erzieherische Verantwortung hinter der unpersönlichen sachlichen Kompetenz und dem Ansehen einer Wissenschaft versteckt; sie liegt dem Selbstbewußtsein des Fachlehrers sehr nahe.

Wir verengen das Problem andererseits aber, wenn wir es mit der Entgegensetzung von schüler-orientiertem und lehrer-orientiertem Unterrichtsverhalten schon für gelöst halten. Die Einmischung politischer Wertungen (autoritär-demokratisch) kann hier die pädagogische Situation auch verfälschen. Nicht nur wegen ihrer inneren Komplexität, sondern weil die geistige Mobilisierung des Schülers

nur gelingen kann, wenn er auch die Erfahrung der inneren Grenze macht, des Nichtverfügbaren. Hier wird ihm *der* Lehrer zur Hilfe, den er selbst als Fragenden erlebt, der nicht vorgibt, alles zu können und alles zu wissen, der zeigt, „daß dasjenige, dessen Mittler er ist, auch für ihn selbst Autorität besitzt“<sup>38</sup>).

Es ist, wenn ich es richtig sehe, ein Grundanliegen der heutigen didaktischen Reflexion, die nun seit Jahren im Vordergrund steht, solchen echten befreienden geistigen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler einerseits, zwischen Sache und Person andererseits wieder möglich zu machen, in dem die bildenden Gehalte „exemplarisch“, d. h. aber als sie selbst in ihrer Verbindlichkeit und in ihrer aufschließenden Kraft am Problem begegnen und einsichtig werden können. „Ergriffenes Ergreifen“ (M. WAGENSCHNEIDER), das ist meiner Meinung nach auch eine Formel für die Erfahrung von echter Autorität.

Schließlich steht die Schule heute in einer besonderen Situation der Selbstbehauptung gegenüber dem immer stärkeren Eindringen technisierter und entpersonalisierter Unterrichtsmodelle in einen Bezirk persönlicher geistiger Verantwortung, gegenüber einer Inflation der Orientierungsmittel, die es mit sich bringt, daß die Schule mit ihrem Anteil am Aufbau der Weltsicht des jungen Menschen längst nicht mehr an erster Stelle steht, gegenüber dem Zwang zu einer dauernden Auseinandersetzung mit der Macht des Diffusen in ihrer Umwelt und mit ihr unerprobt zudiktierten Fächeransprüchen und überzogenen Stoffzielen im eigenen Bereich. Es scheint, daß wir heute an einem Punkt sind, an dem die Autorität der Schule selbst, nicht als gesellschaftliches Instrument („Schule im Regelkreis“), nicht als Informationsanstalt, nicht als Ausbildungsstätte, sondern als Ort geistiger Begegnung und bildender Auseinandersetzung zum Problem geworden ist<sup>39</sup>). Eine Reihe von Veröffentlichungen sieht diese Krisenerscheinungen<sup>40</sup>). Das Problem der Autorität wird auch in diesen Diskussionen zur Bildungssituation in der Schule zumindest als Hintergrundproblematik sichtbar: angesichts der Diskrepanz zwischen der Kapazität von Schule und den Bildungsbedürfnissen unserer Zeit, zwischen der Forderung nach Anpassung und dem Anspruch des geistig Normativen, zwischen dem geistigen Auftrag des Lehrers und seiner Berufssituation.

Es stehen gründlichere Untersuchungen noch aus, die die interpersonale, soziale, inhaltliche und methodische Struktur der Schule einmal systematisch auf ihre Bildungswirkung hin, auf die Bedingungen und Chancen ihrer maßgeblichen Wirkung auf geistige Haltung und Lebensorientierung hin zum Gegenstand machen. Sie müßten die Zeugnisse Erzogener über ihre Erziehung literarisch, biographisch, phänomenologisch durchleuchten. Sie müßten die Kernerfahrungen geistiger Resonanz, bildender Begegnung, geistiger Autorität im sozialen Umgang, existentieller Erweckung struktur- und werttheoretisch analysieren. Bildungsökonomische und bildungssoziologische Gegenwartsanalysen sind nötig; aber sie genügen nicht, die Frage nach dem Maßgeblichen und Verbindlichen in einem für unsere Zeit gültigen Schulverständnis zu beantworten. Vielleicht kann für dieses WENIGERS Kategorie der „Vorwegnahme“ hilfreich sein<sup>41</sup>), die er dem Traditionalismus in unserem Schulverständnis entgegenstellt und in der er die Maßgeblichkeit der Schule be-

gründet sieht: „Die Vorwegnahme nimmt das Bild der Zukunft als Realität in das gegenwärtige Bildungsleben hinein und läßt es, mag es sonst noch nicht gelten, hier das Leben der Schule, die Formen der Begegnung und ihre Inhalte gestalten und so den Beweis des Geistes und der Kraft geben.“

Ich wollte in meinen Ausführungen zu einer Entkrampfung und Entideologisierung des Autoritätsverständnisses in der Pädagogik beitragen. Es ist aufschlußreich, daß sich die Frage nach Wesen und Aufgabe der Autorität gerade in der demokratischen Gesellschaft heute in fast allen Feldern der Erziehungswirklichkeit zu stellen beginnt, wenn auch unter sehr verschiedenem Namen und in anderen als soziologischen Zusammenhängen. Es geschieht dies weder unter dem Zeichen einer ohnmächtigen Kulturkritik noch einer restaurativen Ideologie, sondern aus der Verantwortung für die Offenheit der Zukunft heraus und aus der Sorge für die konkrete Freiheit des Menschen innerhalb der technischen Zivilisation und des Anpassungszwangs ihrer sekundären Systeme.

#### *Anmerkungen*

- 1 ÉMILE, deutsch hrsg. v. M. RANG, Stuttgart 1963, S. 114.
- 2 PLATON: Der Staat 590 Cf.
- 3 Vgl. R. HEINZE: Auctoritas, in Hermes XVI, 1925; HANNAH ARENDT: Was ist Autorität? in Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart, Frankfurt 1957, S. 117 ff.
- 4 Vgl. J. KOPPER: Autorität und Selbstbewußtsein, Studium Generale 1964, 12.
- 5 Vgl. H. SCHELSKY: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation; H. LÜBBE: Zur politischen Theorie der Technokratie. In: Staat I, 1, 1962.
- 6 Vgl. KARL MANNHEIM: Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus, Darmstadt 1958; Diagnose unserer Zeit, Zürich 1951, über die Probleme der Wertungskrise in einer Laissez-faire-Gesellschaft.
- 7 Macht und Erziehung. In: Von der Macht, Niedersächs. Zentrale für Heimatdienst, Hannover 1962.
- 8 Vgl. FR. GOGARTEN: Wider die Ächtung der Autorität, 1930; H. ARENDT: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, Frankfurt 1954; Die Krise in der Erziehung, Bremen 1958; HANS-JOCHEN GAMM: Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964; TH. ADORNO u. a.: The Authoritarian Personality, New York 1950; PETER ROEDER: Untersuchungen zum Problem der Autorität, ein Literaturbericht, Deutsche Schule 1961, 4.
- 9 Vgl. W. STRZELEWICZ: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, in: Kölner Zeitschrift f. Soziologie 1959, 2; Der Autoritätswandel in Gesellschaft und Erziehung, in: Deutsche Schule 1961, 4; M. HORKHEIMER Hrsg.: Studien über Autorität und Familie, 1963.
- 10 E. LICHTENSTEIN: Vom Sinn der erzieherischen Situation, in: Bildungsgeschichtliche Perspektiven, Ratingen, 1962; Das Problem der Autorität in der Pädagogik, Ratingen 1952.
- 11 MARTIN J. LANGEVELD: Einführung in die theoretische Pädagogik, 1965<sup>5</sup>, S. 54.
- 12 M. RANG: Das Problem der pädagogischen Autorität, Zeitschrift für Pädagogik 1958, 4, S. 104.
- 13 WILH. FLITNER: Allgemeine Pädagogik, 1950<sup>2</sup>, S. 77 ff.

- 14 OTTO FR. BOLLNOW: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, Heidelberg 1964, S. 48.
- 15 M. LANGEVELD, a.a.O. S. 55.
- 16 MARTIN BUBER: Reden über Erziehung, Heidelberg 1956, S. 23.
- 17 H. ARENDT: Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart, Frankfurt o. J., S. 124; Die Krise in der Erziehung, Bremen 1958, S. 19.
- 18 Vgl. E. LICHTENSTEIN: Das Problem der Autorität in der Erziehung, Ratingen 1952; Rang a.a.O.; R. STROHAL: Autorität, ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Freiburg 1955; HORNEY-MÜLLER: Schule und Disziplin, Gütersloh 1964.
- 19 Etwa mit H. ZULLIGER: Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Stuttgart 1953.
- 20 AL. FISCHER: Erziehung als Beruf, Leben und Werk, Hrsg. KREITMAIR II, München 1950, S. 31 ff.; Der Lehrer als pädagogischer Berufstyp, ebd. V/VI, München 1957, S. 303 ff.
- 21 Im Höhlengleichnis des Staates, 514 A ff.; im VII. Brief 341 D.
- 22 Vgl. JEAN AMERY: Vom kommenden Ende der Autorität, in: Autorität — was ist das heute?, München 1965, S. 166 ff.
- 23 Vgl. MAX SCHELER: Vorbilder und Führer, in: Schriften aus dem Nachlaß I, Ges. Werke Bd. X, 1957, S. 255 ff., dazu auch H. BOKELMANN: Die Pädagogik MAX SCHELERS, in: Zeitschrift für Pädagogik 1958, 1; vgl. MARCEL MÜLLER: Untersuchungen über das Vorbild, Bern 1949.
- 24 A. S. MAKARENKO, Werke Bd. V, Allgemeine Fragen der pädagogischen Theorie (Ak. d. Päd. Wiss. der RSFSR, deutsch Berlin 1956), S. 79 ff., 102 f., 190.
- 25 ARNOLD GEHLEN s. v. Macht im Handwörterbuch der Sozialwissenschaften VII, Göttingen 1961, S. 77 ff.
- 26 GERH. KRÜGER: Das Problem der Autorität, in: Offene Horizonte, Festschrift für K. JASPERS, München 1953, S. 4; KARL JASPERS selbst zur Autorität in: Von der Wahrheit, München 1947, S. 766 ff.
- 27 Vgl. z. B. H. J. LIEBER: Der Erfahrungsbegriff in der empirischen Sozialforschung, in: Philosophie, Soziologie, Gesellschaft, Berlin 1956; zur Thematik normwissenschaftlicher Untersuchungen H. BOKELMANN: Das Normproblem in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, V. Beiheft: Einsichten und Impulse, Festschrift für W. FLITNER, Weinheim 1964, S. 60 ff.
- 28 In den familiensoziologischen Untersuchungen von W. WURZBACHER, H. SCHELSKY, R. KÖNIG u. a.
- 29 Zum Vaterproblem etwa: E. MICHEL: Das Vaterproblem heute in soziologischer Sicht, in: Zs. Psyche VIII 1954, S. 161 ff.; W. BITTER Hrsg.: Vorträge über das Vaterproblem in Psychotherapie, Religion und Gesellschaft, 1954; A. MITSCHERLICH: Der unsichtbare Vater, in: Kölner Zs. f. Soziol. u. Sozialpsychol. VII, 1955, S. 188 ff.; Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft; H. STOCK: Väter und Söhne, in: Westermanns Päd. Beitr. 1956, S. 451 ff.; M. STALLMANN: Väter und Söhne, 1957; MART. LANGEVELD: Einen Vater haben, in: Zeitschrift für Pädagogik 1963, 1.
- 30 Etwa in den vergleichenden Untersuchungen v. E. C. DEVEREUX JR., U. BRONFENBRENNER u. G. J. SUCI: Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik, deutsch in: Jugend in der modernen Gesellschaft, Hrsg. L. v. FRIEDEBURG, Köln/Berlin 1965, S. 335 ff.
- 31 Vgl. die Überblicke zur wissenschaftl. Jugendkunde des deutschen Jugenddienstes, z. B. A. FLITNER/H. BITTNER: Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte, 1965; H. THOMAE: Vorbilder und Leitbilder der Jugend, 1965; Jugendbericht der Bundesregierung, Bundestags-Drucksache Nr. IV/3515 (4 Milliarden Taschengeld für Teenager!).

- 32 Vgl. TENBRUCK: Jugend und Gesellschaft, Freiburg 1962; HEINZ-HERM. SCHEPP: Jugendarbeit in der egalitären Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 1964, 5; ders.: Offene Jugendarbeit, Weinheim 1963; H. KENTLER: Jugendarbeit in der Industrielwelt, München 1962<sup>2</sup>; H. DIETZ: Jugend von heute — Gesellschaft von morgen, Berlin 1963; GERH. WURZBACHER: Gesellungsformen der Jugend, München 1965.
- 33 Bundestags-Drucksache IV/3515 S. 28 ff.
- 34 Vgl. W. KLAFKI: Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 46 ff.; bes. auch das Problem der „asketischen Erziehung“, soziologisch (A. GEHLEN, H. SCHELSKY) und pädagogisch: K. HAHN, ERICH MEISSNER, W. BREZINKA, vgl. G. RICHTER u. H. MÜNCH: Kurzschule und Charakterbildung, München 1960.
- 35 Aber vgl. die umfassende Argumentation in HORNEY-MÜLLER: Schule und Disziplin, Gütersloh 1964.
- 36 AD. REICHWEIN: Schaffendes Schulvolk, Westermann 1964<sup>3</sup>, S. 184.
- 37 CARL-LUDWIG FURCK: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim 1961.
- 38 ADOLF REICHWEIN a.a.O., S. 63 f., M. LANGEVELD a.a.O., S. 48 f.
- 39 FR. H. TENBRUCK in: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft (Wissenschaftliche Politik, hrsg. v. OBERNDÖRFER, Freiburg 1961, S. 413): „In dem fugenlosen Ineinandergreifen organisierter Lebensbereiche hat die Gesellschaft eine anscheinend genugsame Stabilität gefunden, die die personale Bildung weithin objektiv und subjektiv als verzichtbar erscheinen läßt . . . Bildung findet in dieser Welt organisierter Einzelleistung und Fachkompetenz keine verantwortlichen Zuhörer wie ihre in diese Welt hineingepreßten Träger keinen Ausdruck.“
- 40 H. DIETZ: Autorität und Ordnung in Schule und Gesellschaft, Frankfurt 1960; ders.: Schule ohne Resonanz? Die Schulverdrossenheit moderner Jugend und ihre Folgen, Berlin 1965; H. HEISE: Die entscholastisierte Schule, Stuttgart 1964<sup>2</sup>; ALFONS OTTO SCHORB: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart 1962; H. BOHNENKAMP: Die soziale Resonanz des Lehrers, in: Frankfurter Hefte 1958; MARTIN WAGENSCHNEIN: Vertrauen und Distanz, in: Neue Sammlung 1961, 3; W. REST: Über einige Formen der Mitteilung im Spannungsverhältnis von Autorität und Freiheit, in: Pädagogische Rundschau 1964, 2.
- 41 ERICH WENIGER: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1963<sup>5</sup>, S. 72 f.

## Die Autorität in der Erziehung Formen, Fundierung, Funktion

Aus dem Problemkomplex „Autorität in der Erziehung“ greife ich sieben Teilprobleme heraus und weise dabei auf die Formen, die Fundierung und die Funktion der Autorität hin.

Ich gehe in meinem Vortrag nicht auf das Problem einer *metasozialologischen bzw. metapsychologischen Fundierung der Autorität* in einer materiellen Wertethik ein. Allein die Begründung einer solchen Position würde die Zeit des Vortrags beanspruchen. Im übrigen müßte das *Problem einer allgemeingültigen Wertorientierung* mit zwei weiteren Fragestellungen behandelt werden, dem *Problem einer objektiven Wahrheitserkenntnis* und der *Hypothese einer allen Menschen gemeinsamen seelisch-geistigen Natur*. Bei einer kritischen Reflexion unseres erkennenden und handelnden Bemühens kommt man zu dem Ergebnis, daß die heute vor allem von soziologischer Seite vorgebrachte Kritik nicht ausreicht, diesen Problemkomplex — der in seiner dreifachen Thematik im engen Bezug zum Autoritätsproblem steht — zu liquidieren.

### I Die Autorität als gesellschaftliches Ordnungsprinzip

Überall, wo Menschen leben, stehen sie bezüglich ihrer Rechte und Pflichten in einem je spezifisch gearteten *Beziehungsverhältnis der Über- und Unterordnung*. In der Sozialpsychologie kennzeichnen wir diesen Sachverhalt durch die Begriffe *Status* und *Rolle*. Während mit dem Begriff „Status“ der Rang im Sinne der Über-, Neben- und Unterordnung, die Position, die eine Persönlichkeit in der Gruppe innehat, erfaßt wird, also ausgedrückt wird, *wieviele* einer „zu sagen“ hat, verweist der Begriff der „Rolle“ auf das, *was* einer „zu sagen“ hat, und zwar im Doppelsinne der ihm zukommenden Rechte und der ihn beanspruchenden Pflichten. Für den Begriff der Rolle ist — worauf LERSCH hinweist — eigentümlich, „daß in ihm... das Menschlich-Psychische mitgedacht wird, soweit es sich realisiert als inneres Erleben und äußeres Verhalten bei der Wahrnehmung der Rechte und der Erfüllung der Pflichten, die mit einer Gliedfunktion innerhalb eines sozialen Gebildes verbunden sind“<sup>1</sup>).

Autorität hat es, wie schon angedeutet, mit der im gesellschaftlichen Leben stets gegebenen Über- und Unterordnung zu tun. Sie ist — als Ausdruck der Hierarchie der Statuswerte und der Rollenfunktionen — *universelles Ordnungsprinzip der menschlichen Gesellschaft*.

Die Grundlage der Autorität ist die *Ungleichheit der Menschen*. Mit dieser Feststellung ist ein Problem angedeutet. Wir sprechen doch auch von der *Gleichheit aller Menschen*. Wie kann doch Autorität möglich sein? Diese Gleichheit bezieht

sich auf die allgemeinste und zugleich zentralste Bestimmung des Menschen. In seinem individuellen Selbstsein und in seinem metaphysischen Wesen ist „der Mensch als Person“ einzigartig und damit unvergleichbar. In dieser Hinsicht – aber auch im juristischen und staatsbürgerlichen Sinne – ist die Gleichheit aller Faktizität und Postulat demokratischer Ordnungsvorstellungen. Als Person in unserer Einmaligkeit stehen wir uns als Gleiche gegenüber, ohne Über- und Unterordnung. Aber hinsichtlich der *faktisch nachweisbaren besonderen Qualitäten* sind die Menschen sehr verschieden. Sie sind, um nur zwei wichtige Dimensionen anzuführen, verschieden in ihrer biopsychischen Reife und in ihrer sozial-kulturellen Tüchtigkeit.

## II Die Persönlichkeitsautorität und die Amtsautorität

Durch die unterschiedlichen Persönlichkeitsqualitäten gibt es in jeder Gesellschaft Anrechte und Vorrechte. Zum Teil wird der Mehrwert einer Persönlichkeit von der Gesellschaft prämiert und der so zum Ausdruck gebrachte Vorrang institutionalisiert, d. h. in Richtlinien der Legitimation und Kompetenz satzungsgemäß festgelegt. Diese institutionalisierte Autorität ist also in bestimmten Wertüberlegenheiten fundiert.

Diese Feststellung deutet auf ein weiteres Problem hin. Wir erfassen es in der üblichen und treffenden Unterscheidung von Autorität-sein (to be an authority, être l'autorité) und Autorität-haben (to have authority, avoir de l'autorité). Das Autorität-sein ist Tatsache; die Autorität gründet hier in der höheren oder höherwertigen psychischen Ausstattung. Wir bezeichnen diese Autorität daher auch als „natürliche Autorität“ oder besser Persönlichkeitsautorität. Das Autorität-haben ist eine Setzung. Diese Autorität wird dem Autoritätsträger durch die Gesellschaft bzw. ihre Stellvertreter zugewiesen oder verliehen. Wir bezeichnen sie daher als Amtsautorität. Ohne hier auf die mit der Unterscheidung nahegelegte Spannungsmöglichkeit einzugehen, sollte beachtet werden, daß die Amtsautorität ihre eigentliche Legitimation durch die Persönlichkeitsautorität erhält. Dies gilt im ganz besonderen Maße für die erzieherische Autorität.

Wie bereits NELIS in seiner Arbeit „Die Autorität als pädagogisches Problem“<sup>2)</sup> aufweist, hat die Unterscheidung von Autorität-sein und Autorität-haben eine lange Geschichte. Sie spiegelt sich in den lateinischen Begriffen auctoritas und potestas. Die auctoritas ist dort gegeben, wo ein Mensch durch seine psychischen, sittlichen und pädagogischen Qualitäten zur Ausübung der Autorität geeignet ist. Der betreffende Mensch ist mit Werten ausgestattet. Er gilt bei anderen etwas, ist für sie Beispiel und Vorbild auf Grund seiner Persönlichkeitsqualitäten und bewirkt bei ihnen etwas, entfaltet, fördert, mehrt ihr seelisch-geistiges Leben. Über die Wirkung innerer Mittel – erkenntnismäßiges Überzeugen, willensmäßiges Motivieren, wertmäßiges Appellieren – bereichert er andere an Wertgehalt. Die potestas zeigt an, daß der Autoritätsträger innerhalb einer Gruppe einen Status erhalten hat, mit gewissen Rechten, Pflichten und vor allem bestimmten Befugnissen – also äußeren Mitteln der Wirkung – ausgestattet ist.

Die *auctoritas* spielte im römischen Leben und Denken eine große Rolle. Der mit dieser Eigenschaft ausgestattete *auctor* ist eine Persönlichkeit, welche die von anderen auszuführenden Handlungen (oder den Entschluß dazu) maßgeblich und wirkungsvoll gutheißt. Dabei bereichert der Gutheißende durch seinen Rat den Handelnden in seinen Fähigkeiten und nimmt eine gewisse Verantwortung auf sich. Ein klassisches Dokument finden wir bei Kaiser AUGUSTUS. Dieser berichtet in seinen *Res gestae* (Kap. 34), daß er in seinem 6. und 7. Konsulat, also in den Jahren 28 und 27, nach Beendigung der Bürgerkriege die *res publica*, die in seiner Hand lag, an Senat und Volk zurückgegeben habe. Er schreibt: „An zwingender Machtbefugnis habe ich nie mehr besessen, als mir jeweils, innerhalb der durch die Kollegialität gezogenen Schranken, kraft der mir übertragenen Ämter zustand; meine Vorrangstellung beruhte auf dem Einfluß, den man mir, mehr als irgendeinem anderen, als dem in politischen Fragen maßgeblichen Führer freiwillig einräumte.“ Diese authentische Erklärung des AUGUSTUS über seine Auffassung des „Prinzipats“ war von eminenter geschichtlicher Bedeutung. Wir haben hier das Musterbeispiel einer Integration von Persönlichkeitsautorität und Amtsauctorität. Die *auctoritas* ist in dem hervorragenden Persönlichkeitsformat begründet; und sie wirkt nur dort, wo man sich ihr freiwillig unterordnet.

„Die *auctoritas* ist tief im Handeln und Denken der Römer verankert. Die überragende Geltung der *auctoritas* setzt erstens voraus, daß die weitaus größere Zahl der Volksgenossen Neigung hat, sich der *auctoritas* der wenigen Überragenden zu fügen . . . Das ganze private und öffentliche Leben des Römers ist von dem Grundsatz beherrscht, daß er keine wichtige Entscheidung trifft, ohne vorher den Rat derer eingeholt zu haben, die ihm dazu berufen erscheinen. Die Tatsache steht außer Frage, und ebenso ihre nahe Beziehung zur Geltung der *auctoritas*. Was liegt ihr zugrunde? Ich denke, das Gefühl, daß nicht jeder alles, und besonders nicht alles allein versteht; der Respekt vor einer Persönlichkeit, in der überlegene Erfahrung, Sachkunde und Verantwortungsgefühl verkörpert sind, verbunden mit dem Wunsche, immer möglichst sicher zu gehen; das Mißtrauen gegen jede ‚Eingebung‘; letzten Endes der nüchterne und klare, illusionsfreie Sinn des Römers für Zweckmäßigkeit des Handelns.

Das ist das eine. Aber es darf das Korrelat hierzu nicht fehlen, nämlich, daß eine genügende Anzahl von Menschen dazu disponiert ist, *auctoritas* auszuüben und die dazu erforderlichen Opfer zu bringen. Wir wissen ja, daß ein Mann, der nach seinen geistigen und moralischen Eigenschaften durchaus berechtigt wäre, weitreichenden und tiefgehenden Einfluß auf andere auszuüben, hierzu doch nicht gelangt, wenn er es gar nicht anstrebt, wenn er keine Neigung hat, mit seiner Person hervorzutreten, auch keine Befriedigung darin findet, als Führer zu gelten, wohl gar eine Abneigung dagegen verspürt, andere in die Bahnen seines Geistes und seines Willens zu leiten: sei es, daß er die Verantwortung scheut, die er damit übernehmen würde, sei es, daß er von aller allgemein gültigen Richtigkeit seiner Gedanken und Strebungen nicht fest genug überzeugt ist.“<sup>3)</sup>

Der in der Persönlichkeitsautorität gegebene Mehrwert einer Persönlichkeit gegenüber anderen Menschen kann empirisch diagnostiziert bzw. bestätigt werden. Die Werte, die wir hier erfassen, sind psychische Tatsachen, wie Begabungen, Fähigkeiten oder komplexere Eigenschaften wie sozial-emotionale Reife oder kultureller Leistungsbeitrag.

Der Wert der psychischen Qualitäten ist sozial-kulturell bedingt, d. h. Aus-

druck der einer bestimmten Gesellschaft eigenen milieu- und rollenspezifischen Normen.

In der philosophischen Besinnung erscheinen die Persönlichkeitsqualitäten im Lichte einer materialen Wertethik. Die Autorität wird hier zum Träger allgemein und objektiv-geltender, d. h. metasozilogischer normativer Werte. Erst durch diese Trägerschaft wird eine Autorität zureichend befähigt und berechtigt zur normsetzenden Instanz.

Die Normen als die der Gruppe eigenen Prägungsmächte bzw. „Verhaltensformen mit gruppenverbindlichem Weisungscharakter“ haben — wie LERSCH in seiner „Einführung in die Sozialpsychologie“ zeigt — verschiedene Grade der Gültigkeit. Neben den speziellen *strukturspezifischen Normen* (Rollenforderungen und -erwartungen) stehen die mehr generellen *milieuspezifischen Normen* (konventionelle Vorbildnormen, institutionelle Vorschriftnormen) und die jenseits der persönlichen Bezüge gegebenen *ideellen Normen* (Sinnwerte, wie etwa Freiheit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Güte). Über die Eigenart, Funktion und Bedeutung der ersten beiden Normtypen ist — da die kulturspezifischen Maßstäbe und Orientierungen empirisch feststellbar sind — eine Verständigung innerhalb der Wissenschaften vom Menschen und auf wissenschaftlicher Ebene möglich. Über die Existenz der ideellen Normen ist — da diese Normen nicht rational beweisbar, sondern in ihrer Appellfunktion unmittelbar im Gewissen erlebt und im Handeln riskiert werden — schwerlich eine Übereinkunft zu erreichen. Die von soziologischer Seite vorgebrachte Kritik, daß diese Normen recht häufig von gesellschaftlichen Gruppen umfina- liert, als Deckmantel für eigennützige Herrschaftsansprüche benutzt werden, ist noch kein zureichender Grund, die Existenz ideeller allgemeinverbindlicher Normen zu leugnen.

### III Die theoretische Legitimation und die praktische Wirksamkeit

Für die *tatsächliche Autorität* reicht ihre theoretische Legitimation nicht aus, sie bedarf der Anerkennung, Zustimmung und der Gefolgschaft der anderen, um praktisch als psychische und soziale Realität wirksam zu sein. Die tatsächliche Autorität gründet somit in der sozialpsychologischen Kategorie der Gegenseitigkeit, sie ist Ausdruck der das soziale Leben bestimmenden Interdependenzverhältnisse.

Damit die objektive Legitimation wirksam wird, sind beim Autoritätsträger außer den die Autorität legitimierenden Persönlichkeitswerten noch andere Faktoren erforderlich. Da die konkreten Autoritätsbeziehungen sehr verschiedenartig sind, gibt es hier keinen allgemein gültigen Kanon. Erschwerend für eine Aufstellung ist, daß Einfluß wie Anerkennung der Autorität auch stark von irrationalen Faktoren bestimmt werden. Im Rahmen dieser Faktoren kommt der *psychotelen Qualität einer Persönlichkeit* (MORENO)<sup>4)</sup>, der Beliebtheit eine große Bedeutung zu. Ihre konkrete Bestimmung entzieht sich jedoch auch jeder Systematik.

Die Kennzeichnung der seelischen Eigenart einer als Autorität anerkannten Persönlichkeit wäre Gegenstand einer *Charakterologie der Autorität*. Hinweise hierfür finden wir im militärischen, industriellen und pädagogischen Bereich. Bei allen Aufstellungen der Führungseigenschaften zeigt sich, daß noch ein Faktor x mit einbezogen werden muß. Dieser Faktor ist als gestaltqualitatives Merkmal nicht

näher zu definieren. Ein solches  $x$  ist auch das von MAX WEBER<sup>5)</sup> als zentrales Autoritätsmerkmal historisch bedeutsamer Persönlichkeiten erkannte „Charisma“.

NELIS spricht hier von Strukturwerten der Autorität. Als strukturierende Gesinungswerte kennzeichnen sie die reife Persönlichkeit und ihre Autorität. In der Literatur werden am meisten die Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit genannt, weiter Festigkeit, Konsequenz, Beharrlichkeit des Wollens und letztlich auch Selbstbeherrschung, Zurückhaltung, Maß.

#### IV Die Autorität und das Gewissen

Autorität ist nicht nur eine gesellschaftlich gegebene Ordnungsmacht, sie wird auch von den einzelnen Menschen gesucht. *Der Mensch braucht Autoritäten zur Entfaltung seiner Kräfte.* In dem Satz, den Pylades in GOETHES Iphigenie zu Orest spricht, als sich beide an ihre Jugendzeit erinnern, ist dies treffend angedeutet: „Ein jeglicher muß seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet.“ Der Mensch braucht zu seiner Lebensorientierung wegweisende und ihn anleitende Autoritäten.

Der Mensch bedarf — weil er keine Instinkte zur Verfügung hat — der sozialen Führung und Vorbildwirkung. In der Sozialpsychologie wird dieser Vorgang als Sozialisation näher beschrieben. Diese Kultivierung des Menschen — wie wir auch sagen können — vollzieht sich zunächst weitgehend unbewußt. Schon sehr früh identifiziert sich das kleine Kind mit den es umgebenden Erziehungspersonen. Es übernimmt auf diese Weise die in der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft vorgelebten Verhaltensweisen.

Aber nicht nur die Verhaltensweisen übernimmt das Kind. Es bildet über die Aneignung der Gebote und Verbote — ein Vorgang, den wir als Introzeption bezeichnen — auch die zentrale *Steuerungsinstanz des Gewissens* aus. Es lassen sich vier Bedingungen der Gewissensbildung nachweisen. Erste Bedingung ist, daß das Kleinkind sich in der Äußerung und der Realisierung seiner Lebensbedürfnisse über *Verbote und Gebote* an gewisse Ordnungen gewöhnen muß. Innerseelisch kommt diesen äußeren Ordnungs- und Lenkungseingriffen die *Identifikation* (zweite Bedingung) und *Introzeption* oder Internalisierung (dritte Bedingung) entgegen. Von entscheidender Bedeutung für eine Gewissensbildung ist weiter, daß das Kind sich bei allen Frustrationen, denen es notwendiger Weise ausgesetzt ist, akzeptiert und darüber hinaus geliebt weiß (vierte Bedingung).<sup>6)</sup>

Nur bei dieser Gewißheit kann sich der Identifikationsdrang voll und ungebrochen entfalten. Um die erfahrene Liebeszuwendung aufrechtzuerhalten, nimmt der kleine Mensch die gebotenen Beschränkungen seiner Freiheit fraglos an. Die introzeptierten Gebote, Verbote und Verhaltensnormen bilden als *Vorbildautorität* die Keimzone der Gewissensinstanz. Erst mit der weiteren Persönlichkeitsreife und Differenzierung des Wertbewußtseins bildet sich die Kernzone des Gewissens aus, die man als *ideelle Wertautorität* bezeichnen kann. Damit ist ausgedrückt, daß der

Mensch — zumindest der in einer differenzierteren Kultur lebende und an ihr teilhabende Mensch — keineswegs im vollen Sinne sozial-kulturell oder pointierter gesagt, ethnozentrisch determiniert ist.

### V Die Autorität und die Freiheit

Ziel der erzieherischen Autorität ist die Freiheit des Reifenden im Sinne einer Befreiung vom Antriebsdruck und einer selbstbewußten Lebensführung. Ziel ist also die über die Selbstbeherrschung zu erreichende und aufzubauende Normorientierung. Dies ist, wie JONAS COHN in seiner Schrift „Befreien und Binden“<sup>7)</sup> ausführt, ein Vorgang des Befreiens von der bloßen Naturgebundenheit und des Bindens durch Wertbestimmtheit. Die Rechtfertigung der erzieherischen Autorität ist dadurch gegeben, daß der Erzieher selbst Vertreter einer überpersönlichen Autorität, der er sich unterordnet, ist. In dieser Hinsicht steht der Erzieher grundsätzlich auf gleicher Stufe mit dem Reifenden. Die faktische Überordnung ist auf seine erzieherische Funktion begrenzt, die in der Überlegenheitsqualität seiner Persönlichkeit und in der gesellschaftlichen Verpflichtung gründet.

Mit der Position des Erziehers sind zunächst zwei Gefahren gegeben: *die Anmaßung einer Überordnung* und die *Heuchelei der Gleichstellung*. Hinzu kommt noch eine dritte erzieherische Fehlhaltung, die allerdings selten anzutreffen ist, die *Unterordnung des Erziehers in seiner Beziehung zum Reifenden*.

Der *Machtabsolutismus* als Ausdruck eines hypertrophierten Machtbedürfnisses gründet in einer Persönlichkeitsschwäche. Die innere Unsicherheit wird durch eine mehr oder weniger eindrucksvolle Machtdemonstration „kompensiert“. Diese angstsetzende Gängelung und Zwangs„erziehung“ führt notwendigerweise zur Unselbständigkeit, Gefügigkeit oder Auflehnung.

In der *Kameradschaft und Freundschaft* ist die für die Erziehung und Autorität eigentümliche Distanz aufgehoben. In einer solchen „Erziehung“ fehlt die für jede echte Erziehung notwendige Spannung. Sie befriedigt zumeist — und darin liegt ihr struktureller Fehler — gewisse sentimentale Bedürfnisse des Erziehers, bietet aber für den Zögling keinen Anreiz zur „reifenden Identifikation“.

Der *Freiheitsabsolutismus* ist fast durchgängig eine Rationalisierung, d. h. Verbrämung des beruflichen Versagens, Desinteresses, der Erziehungsapathie. Es sind — wie JOHANN PETER RUPPERT in seiner neuesten Arbeit „Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung“ schreibt — „Menschen ohne erzieherischen Impetus, mit unkontrolliertem Optimismus oder unbedachtem Pessimismus, oft aber auch verantwortungsschwache, verantwortungsscheue, vitalschwache, überforderte oder verbrauchte Erzieher. In dieser Haltung bilden sich kein Ordnungsgefüge, kaum ein Antriebssystem, keine Zielvorstellungen des Handelns, kein ‚Muß‘ und kein ‚Will‘. Die Kinder werden zu einem ungeordneten Haufen, untereinander meist auch aggressiv, reizbar . . . Weil Unordnung nicht orientiert, werden sie unsicher, ungeduldig, unzufrieden mit sich und anderen, oder faul, träge, gleichgültig.“<sup>8)</sup>

Diese sogenannte „*Laissez-faire-Erziehung*“, wie auch die rein *autoritäre Erziehung*, fallen, wie RUPPERT bemerkt – nicht unter das, was wir Erziehung nennen; es sind „*Stile der Unerziehung*“.

Das in unserer gegenwärtigen Situation gegebene Problem ist nicht der Machtabsolutismus, die Überbetonung oder der Mißbrauch der Autorität, also die Bedrohung der menschlichen Freiheit, sondern die Unterbewertung der Autorität, also das Schwinden der gebotenen Disziplin. Die Gefahr ist das Mißverständnis der Freiheit, ihre Loslösung von der Autorität. Auf den konstitutiven Zusammenhang von Autorität und Freiheit hat JASPERS in seinem großen Werk „*Von der Wahrheit*“ hingewiesen. „Die eine wird wahrer, reiner, tiefer nur mit der anderen, Gegner werden sie erst, wenn Freiheit zur Willkür, wenn Autorität zur Gewalt wird. In dem Maße als sie Gegner werden, verlieren beide ihr Wesen . . . Daher gilt: Wer wirklich frei wird, lebt in Autorität – wer wahrer Autorität folgt, wird frei. Freiheit wird durch Autorität gehaltvoll.“<sup>9)</sup>

#### VI Die Krise der Autorität in der Gegenwart

Mit Recht spricht man heute von einer *Krise der Autorität*. Sie ist zwar nicht erst in der jüngsten Zeit sichtbar geworden. Wir können sie seit Beginn unseres Jahrhunderts erkennen. Gewisse Anzeichen deuten darauf hin, daß sie heute besonders akut geworden ist. Mit welchem Sachverhalten ist diese Krise in Zusammenhang zu bringen?

Wir leben in einer Zeit des beschleunigten sozialen Wandels. Er zeigt sich u. a. in einer beachtlichen *Verkürzung des zeitlichen Abstandes der Generationen*. „Nicht mehr alle dreißig Jahre“, so führt SCHÖEPS aus, „ergreift eine neue Generation das Wort, sondern offenbar ist das jetzt schon alle zehn Jahre der Fall, da die Umwelt, in der junge Menschen rund mit zwanzig Jahren ihre innere Kulmination erleben, nach einem Dezenium jedesmal bis zur Unkenntlichkeit verändert ist. Man braucht sich nur die Jahre 1913, 1923, 1933, 1943 und 1953 (kann man heute noch 1963 hinzufügen?) vor Augen führen, um zu verstehen, daß die Kulmination jedes Jahrzehnts in eine total verwandelte Wirklichkeit hineinfällt, daher Lebensgefühl und Umweltverhältnisse so anders werden, daß jedesmal auch eine neue Generation auf den Plan der Geschichte tritt.“<sup>10)</sup>

Die Geltung der Autorität im Erziehungsbereich hängt unter anderem auch von der Größe des Generationenabstandes ab. Die Älteren unterscheiden sich im allgemeinen von den Jüngeren durch ihre höhere geistig-sittliche Reife und ihre Überlegenheit in Erfahrung und Wissen. Durch die rasche Ablösung der bestehenden Konstellation „veraltet“ die Autorität ebenfalls schnell. Es kommt zu einem *Nivelllement der sozialen Altersrollen*. Durch die rapide Veränderung der technisch-kulturellen Umwelt werden von den fortschrittssicheren Jugendlichen die älteren Leute als altmodisch, unwissend und rückständig angesehen. Hinzu kommt, daß die Nachkriegsjugend der Bundesrepublik die Autorität in der Form des staats-

politischen Mißbrauchs kennengelernt hat und dafür die Väter verantwortlich macht. *Der Zusammenbruch des Vaterbildes spielt bei dem heute oft beklagten Autoritätsschwund eine große Rolle.*

Der Vater war und ist bis zu einem gewissen Grade auch heute noch in unserer Gesellschaft primäre Autorität, Urbild der Autorität. Wo der Mensch später anderen Autoritäten begegnet (Lehrern, Vorgesetzten u. a.) kommt es zur Reaktivierung des Vaterbildes. In unserer industrialisierten Massengesellschaft verliert das Vaterbild zunehmend an Wert. Nach MITSCHERLICH sind wir „Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft“. „Die technische Entwicklung vollzog und vollzieht weiter die Auflösung jahrhundertlang tradierter Handwerksformen und ‚Lebensstile‘. Der an sie geknüpfte Konservatismus der Lebensformen kann nicht aufrecht erhalten werden. Wo man sich dem erfindungsbeschleunigten Fortschritt der technischen Zivilisation anvertraut, dort zerfällt die Hierarchie der alten Sozialordnungen bis in die Aufbauelemente der Familie hinein.“<sup>11)</sup>

Das Vorbild, als „anschauliche Gegenwart eines selbsterzogenen Menschen“<sup>12)</sup>, ist einer der wirkungsvollsten Erziehungsfaktoren. In der Gegenwart sieht das Kind meist nichts von der Leistung des Vaters. „In der Familie alten Typs lernte der Knabe allmählich die Aufgaben eines Erwachsenen kennen, in dem er sie unter den Augen und der Anleitung des Vaters oder Bruders selbst ausführte, so wie das Mädchen sie von der Mutter lernte. Die emotionalen Beziehungen waren auf lang andauernde und mit anderen geteilte Tätigkeiten gegründet. Heute sind die Söhne gegenüber der Autorität des Vaters viel empfindlicher als früher, und das, obwohl die väterliche Autorität abgenommen hat. Das ist kein Paradox, sondern die beiden Tatsachen folgen auseinander. Autorität wird immer übel genommen, wenn sie selten und unter Umständen ausgeübt wird, in denen ihre Notwendigkeit nicht offenbar ist.“<sup>13)</sup>

Die Lebens- und Berufsleistung des Vaters wird nicht mehr unmittelbar erfahren. Der Beruf ist in seiner Art heute den Kindern zumeist auch nicht mehr verständlich und einsichtig. Diese beiden Momente bewirken, daß die Lebens- und Berufsleistung des Vaters nicht mehr erzieherisch wirksam wird. Die spezialisierten und komplizierten beruflichen Tätigkeiten übersteigen den Erfahrungshorizont der Kinder.

Sobald die heranwachsenden Kinder ihre Berufsausbildung erhalten, kommen nun ihrerseits die Eltern nicht mehr mit. Auf diese Weise ist der Vater nicht oder doch nur auf kurze Zeit die Quelle eines höheren Wissens. Für den Vater erschwerend kommt hinzu, daß er in seinem Beruf immer mehr zum auswechselbaren Funktionsträger wird, ihm also von dieser Seite keine autoritätsbegründende Kraft, die er eventuell auf die Familie übertragen könnte, zuwächst. „Der Berufsmensch von heute wird immer stärker und umfassender funktionalisiert, die Überstrukturen des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und gesetzlichen Autorität ihren Funktionären die konkrete menschliche Erfahrungsbasis.“<sup>14)</sup> Die Rolle des Vaters verliert zunehmend an sozialer Bedeutsamkeit.

Wir müssen aber noch auf eine vielfach beschriebene *Grundsituation unserer Gesellschaft und Kultur* hinweisen, um die besonderen Schwierigkeiten der Autoritätsorientierung in unserer Zeit zu verstehen.

KURT LEWIN untersuchte bei Kindergruppen verschiedenen Alters den Zusammenhang von Autorität und Frustration.<sup>15)</sup> Die Kinder wurden jeweils von zwei Erwachsenen zum Spielen aufgefordert. Die Erwachsenen widersprachen sich z. T. bei ihren Anordnungen. Es zeigte sich deutlich eine destruktive Wirkung der widersprechenden Autoritäten (conflicting authorities). Die Kinder wurden *in ihrem Verhalten unsicher*; sie *verminderten ihre Aktivität* und *mißachteten die Anordnungen*. Wir erkennen, daß der Autorität ein rationales Moment inhärent ist, das logische Prinzip der Widerspruchsfreiheit. Wo diese Einhelligkeit gestört ist, kann sich schwerlich Autoritätsorientierung bilden.

Das Verhalten der einzelnen Menschen ist keineswegs allein eine *Variable der Persönlichkeit*, sondern zugleich auch *der Situation*. Die Situation ist als komplexer Sachverhalt abhängig von der augenblicklichen sozialen Konstellation, dem jeweils herrschenden kulturellen Wertsystem und dem geschichtlichen Zeitpunkt. So gesehen sind *autoritatives Verhalten und Einstellung zur Autorität* vierdimensional determiniert: durch die seelische Eigenart des einzelnen Menschen (psychologischer Aspekt), durch die jeweilige gesellschaftliche Konfiguration (soziologischer Aspekt), durch das tonangebende Wertsystem (kultursoziologischer Aspekt) und durch den geschichtlichen Standort (historischer Aspekt). Das Spektrum der Autoritäten ist nur in einer typologischen Reduktion überschaubar zu machen.

*Der Variations- und Differenzierungsgrad einer Kultur korreliert mit der Anzahl der Autoritätskonflikte.*<sup>16)</sup> Unsere moderne hochdifferenzierte „pluralistische“ Gesellschaft und Kultur befinden sich in einem beschleunigten Wandlungsprozeß, in dem die einzelnen Gruppen und Instanzen in offenkundiger Konkurrenz und Rivalität zueinander stehen. Das Lewinsche Experiment spiegelt also in seiner Mikrodynamik die Makrodynamik unserer Gesellschaft, Kultur und unserer krisenhaften Autoritätsbeziehungen.

Wir dürfen aber in unserer Analyse nicht bei dieser Feststellung stehenbleiben. Konflikte haben sowohl im einzelmenschlichen<sup>17)</sup> als auch im gesellschaftlichen Leben<sup>18)</sup> grundsätzlich auch eine positive Funktion. Sie evozieren und fördern durch die mit ihnen gegebene Strukturlockerung des Systems die Entfaltung weiterführender, d. h. produktiver Kräfte.

## VII Die funktionale Autorität oder die Expertenautorität

In der Gegenwart tritt zunehmend eine Form der Autorität in den Vordergrund, die NELIS als *Gewährsautorität* bezeichnet. Da wir grundsätzlich, aber besonders bei dem gegenwärtigen rapiden Fortschritt der Wissenschaften, nicht alles Wissen auf eigene unmittelbare Einsicht beschränken können, sind wir auf die Übermittlung von Kenntnissen durch „Autoritäten“ angewiesen. *Autorität ist hier Erkennt-*

*nisquelle*.<sup>19)</sup> Die Masse des Wissens steigt — wie schon angedeutet — in der Gegenwart rasant an. Man spricht geradezu von einer „Explosion des Wissens“.

In der Soziologie verwendet man statt des Begriffs der Gewährsautorität den der *funktionalen Autorität*. Hierüber ist vor kurzem eine inhalts- und aufschlußreiche Monographie von HARTMANN<sup>20)</sup> erschienen, auf die ich mich bei den jetzigen Ausführungen stütze. Zunehmend wird in unserer Gesellschaft — in militärischer, politischer, wirtschaftlicher und pädagogischer Hinsicht — eine Spannung zwischen zwei Autoritäten sichtbar, zwischen der *eingesessenen hierarchischen Amtsauctorität* und der *neu aufkommenden Expertenautorität*, zwischen den — wie PARSONS<sup>21)</sup> sagt — ‚executives‘ und ‚experts at the professional level‘. Unter funktionaler Autorität verstehen wir also mit HARTMANN die „Chance, auf Grund persönlicher Sachverständigkeit das zukünftige Handeln bzw. die zukünftige Einstellung anderer zu ändern“. Diese Chance, auf Grund einer Sachverständigkeit Einfluß ausüben zu können, ist Funktion einer Vielzahl von Veränderlichen, z. B. von Wissen und Können, von der Gelegenheit zur Demonstration dieser Sachverständigkeit, von der Bedeutung, die Wissen und Können im System sozial-kultureller Werte haben, von der Definition der Situation durch die zu beeinflussende Gruppe oder Partei.

HARTMANN gibt zunächst fünf Bedingungen an, die das Aufkommen der *funktionalen Autorität* in unserer Gegenwart verständlich machen, d. h. bedingen.

(1) *Die allgemeine Rationalisierung des sozialen Lebens*

Mit der wachsenden Zweckmäßigkeit und Rechenhaftigkeit des sozialen Handelns wird Wissen als Wahrnehmung und Bewältigung zu einer primären Verbindung mit der Wirklichkeit.

(2) *Der Statuserwerb*

In der modernen Gesellschaft verliert der ererbte soziale Status immer mehr an Bedeutung. Durch Lernen und Leisten kann jeder eine Spitzenposition erreichen. Diese Aufwertung des erworbenen Status bildet einen wichtigen Anreiz zur Aneignung von Wissen und Können.

(3) *Die Bürokratisierung sozialer Verhältnisse*

In der bürokratischen Organisation erfolgt die Anstellung nach Fachqualitäten. Sie wird durch Prüfungen ermittelt und durch Diplome beglaubigt. Fachwissen legitimiert zum Eintritt in eine entsprechende Position, es wird durch persönliche Amtserfahrung (Dienstwissen) erweitert.

(4) *Die Professionalisierung der sozialen Gruppen*

Sie läuft der Bürokratisierung parallel und bewirkt, daß sich die einzelnen Gruppen immer mehr den kennzeichnenden Merkmalen akademischer Berufe annähern, d. h. es bilden sich bestimmte qualifizierte Berufsgruppen mit spezialisierter Fachkenntnis und einer je besonderen Berufsethik.

(5) *Die Verwissenschaftlichung der Lebenstätigkeiten*

Die Lebenstätigkeiten werden, um den Zufall auszuschalten, wissenschaftlich analysiert. Es werden die Prinzipien des erfolgreichen Handelns herausgestellt und systematisch zusammengefaßt. Dadurch werden die Kenntnisse lehrbar.

Neben diesen für das Aufkommen der funktionalen Autorität grundlegenden Bedingungen sind noch zwei Situationen für den *Aufstieg der Experten* von besonderer Bedeutung.

(6) *Die Extremsituation*

Wenn eine Gesellschaft in Schwierigkeiten, in einen Notstand gerät, besteht eine „Neigung zur Zulassung unkonventioneller Mittel zur Lösung der Situation“. Für die Dauer des Notstandes zählt nur der unmittelbare und offensichtliche Erfolg.

(7) *Der Ideologiekonflikt*

Durch die verschiedenen Wirklichkeits- und Wertvorstellungen der einzelnen Gruppen kann es zu Spannungen kommen, die den sozialen Zusammenhalt und die Produktivität gefährden. In solchen Situationen ist es zweckmäßig, von der Höhe der normativen Integration auf die Tiefebene der funktionalen Integration, der technischen Kontakte und praxeologischen Erfordernisse, herabzusteigen. Jede Entideologisierung bildet — wie HARTMANN ausführt — einen fruchtbaren Boden für das Wachstum der funktionalen Autorität, bzw. für die Herrschaft der Experten.

In dieser Entwicklung liegen für den Lehrer und die Lehrerbildung große Chancen. Durch den Bildungsnotstand, der nicht mehr übersehen oder gar wegdiskutiert werden kann, entschärfen sich die divergierenden Wert- und Kräftekonstellationen konfessioneller Art. Man beginnt sich darauf zu besinnen, daß die Schule in erster Linie eine *Stätte des Unterrichts, der Wissensvermittlung, der Einübung des Lernens und der Förderung produktiven Denkens* ist.

Die *pädagogische Tatsachenforschung* trägt durch ihr empirisch gesichertes Wissen zur Verbesserung der Unterrichtsarbeit und damit auch zur gesellschaftlichen Aufwertung des Lehrerberufs bei. Neue Methoden — Schulfunk, Schul- und Bildungfernsehen, Sprachlabor und Programmierter Unterricht — finden Eingang in die Lehrerbildung und Schulpraxis.

Es werden aber auch *Rangunterschiede* zwischen den Lehrern der höheren Schule und der Volksschule abgebaut. Man erkennt bei den Philologen zunehmend den *Mangel an psychodidaktischer Grundausbildung* und bei den Volksschullehrern *das Dilemma der All-round-Ausbildung*. Der Gedanke eines Studiums aller Lehrer innerhalb einer *Pädagogischen Fakultät der Universität* gewinnt immer mehr Zustimmung. Es darf erwartet werden, daß durch den *Aufbau einer Unterrichtswissenschaft* und durch die *weitere Akademisierung der Volksschullehrer*, die eine Abkehr von dem Allroundlehrer und die Ausbildung des Fachgruppenlehrers bringen wird, der *Expertenstatus* auch für diese Berufsgruppe erreicht wird.

*Persönlichkeitsautorität, Amtsbautorität und Expertenautorität* sind drei Grundformen der Autorität. Je nach den Strukturdominanten der Gesellschaft, Kultur und speziellen Situation tritt eine dieser Formen mehr in den Vordergrund. Wie in keinem anderen Lebensbereich ergibt sich im pädagogischen Raum die Notwendigkeit, jene Formen als *Aspekte der besonderen Lebensform des Lehrerseins und der Lehrertätigkeit* zu betrachten.

Damit ist also gesagt, daß wir den *Expertenstatus des Lehrers*, der sich bei dem Stand der Pädagogik vorerst nur auf den Unterricht beziehen kann, grundsätzlich befürworten, unterstützen und fördern. Andererseits hat aber der Lehrer *auch einen Erziehungsauftrag* zu erfüllen. In diesem Bereich sind wir von einer wissenschaftlichen Fundierung noch weit entfernt. Ich weiß nicht, ob dieser Rückstand grundsätzlicher Art ist; ich weiß nur, daß wir bis heute (abgesehen von einigen Grundeinsichten und Prinzipien) hier noch *dem freien Spiel der Kräfte* vieles anvertrauen und anvertrauen müssen.

Ich weiß weiter aus vielfältiger Beobachtung und persönlicher Erfahrung, daß die Erziehung zur intelligenten und verantwortungsbewußten Persönlichkeit am besten und wirkungsvollsten in einer *Lernschule modernen Stils* gewährleistet ist. Über die Lerntugenden der Selbstbeanspruchung, Selbstdisziplin, Selbstkritik, Sachzuwendung und Ausdauer gelangen unsere Schüler am sichersten auch zu einer höheren Stufe der Selbstbildung. Persönlichkeitserziehung kann in der Schule zumeist nicht in direkter Weise, sondern viel eher vermittelt, gleichsam als Nebenprodukt über die *Einübung einer produktiven Lern- und Arbeitshaltung* erreicht werden. So gesehen kommt der *psychodidaktischen Ausbildung und der wissenschaftlich fundierten Praxis des Lehrers* eine grundlegende Bedeutung zu.

#### Literaturhinweise

- 1 LERSCH, PH.: Der Mensch als soziales Wesen. Einführung in die Sozialpsychologie, München 1964, S. 159.
- 2 NELIS, H. J.: Die Autorität als pädagogisches Problem, Frankfurt 1934.
- 3 HEINZE, R.: Vom Geist des Römertums. Ausgewählte Aufsätze, Darmstadt 1960, S. 57 ff.
- 4 MORENO, J. L.: Die Grundlagen der Soziometrie, Köln, Opladen 1954, S. 167 ff.
- 5 WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1922, S. 140 ff.
- 6 Vgl. LÜCKERT, H.-R.: Konfliktpsychologie. Einführung und Grundlegung, München, Basel 1965 <sup>4/5</sup>, S. 376 ff.
- 7 COHN, J.: Befreien und Binden, Leipzig 1926, S. 14.
- 8 RUPPERT, J. P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Weinheim 1965, S. 34.
- 9 JASPERS, K.: Von der Wahrheit. Philos. Logik Bd. I, München 1947, S. 348 f.
- 10 SCHOEPS, H. J.: Die letzten dreißig Jahre. Stuttgart 1956, S. 162.
- 11 MITSCHERLICH, A.: Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963, S. 230.
- 12 FISCHER, A.: Vater und Kind, in: A. FISCHER, Leben und Werk, Bd. 1, München o. J., S. 291.
- 13 HOMANS, G. C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln-Opladen 1960, S. 268. Vgl. auch GROH, CAROLYNE SUE, Autorität und Partnerschaft. Eine vergleichende Untersuchung der Familie und Schule in den Vereinigten Staaten von Amerika und in der Bundesrepublik Deutschland. Philos. Diss. München 1960 (Dieser Studie verdankt der Ref. verschiedene Anregungen und Literaturhinweise).
- 14 MICHEL, E.: Das Vaterproblem in soziologischer Sicht; in: Vorträge über das Vaterproblem in der Psychotherapie, Religion und Gesellschaft, Stuttgart 1954, S. 67.
- 15 LEWIN, K.: Authority and Frustration. Studies in Topological and Vector Psychology III. Iowa 1944.

- 16 LERSCH, PH.: Der Mensch als soziales Wesen, S. 180 ff.  
 17 LÜCKERT, H.-R.: Konfliktpsychologie, S. 559 f.  
 18 DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Freiheit. Eine soziologische Analyse der Gegenwart, München 1961, S. 112 ff.  
 19 BUDDE, F.: Die Autorität als Erkenntnisquelle. Diss., Bonn 1908, S. 14 ff.  
 20 HARTMANN, H.: Funktionale Autorität, Stuttgart 1964.  
 21 PARSONS, T.: Structure and Process in Modern Societies. Glencoe, III. 1960, S. 4 ff.

Zum Gesamtproblem vgl. noch:

- LICHTENSTEIN, E.: Das Problem der Autorität in der Pädagogik, Ratingen 1951.  
 ROEDER, P.: Untersuchungen zum Problem der Autorität; in: Deutsche Schule 53, 1961, S. 187 ff. (zusammenfassender Literaturbericht).  
 ROTH, H.: Autoritär oder demokratisch erziehen; in: Bedrohte Jugend — Drohende Jugend, H. 42, Stuttgart 1955.  
 STRZELEWICZ, W.: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie; in: Kölner Zs. f. Soziologie und Sozialpsychologie 11, 1959, S. 198 ff. Der Autoritätswandel in Gesellschaft und Erziehung; in: Die Deutsche Schule 53, 1961, S. 154 ff.  
 Autorität — was ist das heute? thema Bd. 7, München 1965.

## Zum Problem der Autorität in der Erziehung

### *Aspekte der Soziologie*

Die Aktualität des Autoritätsproblems auch im Bereich der Erziehung, der Familie und Schule beruht nicht allein auf pädagogischen Fragestellungen. Sie hängt mit den Veränderungen unserer ganzen gesellschaftlichen Ordnung zusammen. Wenn man sie in diesem Zusammenhang sieht, dann wird man auch sofort mit bestimmten Anschauungen in unserer Gegenwart konfrontiert, deren Argumente zu überprüfen für die Klärung einiger Sachfragen besonders förderlich zu sein scheint.

Zunächst ist es keineswegs für alle selbstverständlich, daß erzieherische Autoritätsprobleme im Zusammenhang mit den Vorgängen der ganzen Gesellschaft gesehen werden. Sowohl HANNAH ARENDT wie SCHELSKY haben den Sinn einer solchen Verbindung in Frage gestellt<sup>1)</sup>. Auch im pädagogischen Bereich gibt es Strömungen, die die pädagogische Autorität von den Autoritätsfragen der ganzen Gesellschaft ablösen wollen. Sie streben danach, pädagogische Autorität in einer Weise darzustellen, die eine sinnvolle Verbindung mit den großen Wandlungsprozessen unserer Gesellschaft nur schwer zuläßt<sup>2)</sup>. Ich möchte also zu zeigen versuchen, daß es bestimmte Beschreibungen der pädagogischen Autorität gibt, die die in der Gesellschaft vorhandenen Vorgänge in bezug auf die Autoritätsstruktur für den erzieherischen Bereich irrelevant erscheinen und untergehen lassen, und wieso und weshalb gerade diese Tendenzen als unzulänglich anzusehen sind. In Reflexionen dieser Art scheint meiner Ansicht nach der spezifische Beitrag der Soziologie zum Autoritätsproblem in der Erziehung gesucht werden zu müssen.

Die Tendenz, erzieherische Autorität möglichst abgetrennt von den gesellschaftlichen Ordnungsfragen zu betrachten, scheint vor allem zwei Motiven zu entspringen. Zunächst erinnern die Vertreter dieser Richtung an die Unterschiede zwischen den Bereichen der Erziehung, der Schule oder auch der Familie und denen der großen Gesellschaft. Diese Erinnerung besteht zu Recht. Jeder Versuch, das Verhältnis zwischen Erwachsenen oder Mündigen und noch nicht mündigen Kindern oder Heranwachsenden mit den Relationen zwischen Erwachsenen völlig zu identifizieren, muß scheitern. So wenig man aber die Unterschiede in den verschiedenen Dimensionen der Gesellschaft<sup>3)</sup> vernachlässigen darf, so unzutreffend scheint es doch andererseits zu sein, daraus den Schluß zu ziehen, als ob zwischen diesen Bereichen überhaupt kein struktureller Zusammenhang gesucht werden könne und müsse.

Aber es besteht möglicherweise auch noch ein anderes Motiv zu diesem Vorgehen. In der großen Gesellschaft und im politischen Bereich ist heute der Zweifel laut geworden, ob denn für die moderne Welt überhaupt noch so etwas wie Auto-

rität erfahrbar sei<sup>4)</sup> Sehr häufig tritt dieser Zweifel im Zusammenhang mit den heute so vordringenden kulturpessimistischen Strömungen in Erscheinung. Vielleicht schwankt man bei der Frage, ob die erwachsene Welt nicht ohne Autorität auskommen müssen oder können. Die Kulturpessimisten verbinden das allerdings meistens mit einer Untergangsprognose. Aber andererseits kann man sich eine Erziehung ohne das Element der Autorität nicht vorstellen und hält sie hier für etwas, wie HANNAH ARENDT sich ausdrückte, was anscheinend von der Natur selbst vorgezeichnet sei<sup>5)</sup>. Auch SCHELSKY hat von einer sogenannten natürlichen Autorität in diesem Sinne gesprochen<sup>6)</sup>. Je mehr man sie als ein naturwüchsiges Phänomen in der Erziehung ansieht, um so weniger wird sie dann von den turbulenten Auseinandersetzungen und Gefahren berührt, die sich in der Gesellschaft begeben. Manche mögen dann die heimliche Hoffnung hegen, daß unsere „vom Untergang bedrohte Welt“ von hier aus, von der Erziehung her, wieder geheilt werden könne, und das um so mehr, je mehr man Autorität in der Erziehung als eine in sich heile, nicht von den Problemen unserer Gegenwart betroffene Sache begreift. Diese zweite Reihe von mehr oder minder bewußten Motivationen drängt uns daher, auch die Autoritätsprobleme der größeren Gesellschaft und die Frage zu überprüfen, ob wir es hier mit einem Autoritätsverlust oder einem Ordnungswandel eventuell in einer kritischen Phase zu tun haben und welche Verbindungen zwischen diesen Vorgängen und den Ereignissen im erzieherischen Bereich bestehen.

Ganz allgemein scheint es zunächst wissenschaftlich problematisch zu sein, das gleiche Wort Autorität in verschiedenen Bereichen in völlig verschiedenem Sinne anzuwenden, so daß nicht die mindeste Verbindung gesehen werden kann. Das erschwert jede Verständigung, statt sie zu erleichtern. Es erschwert daher außerdem die Überprüfung der in dieser Terminologie formulierten Behauptungen. Aber es ist auch von der Sache her schwierig, weil sich im Sprachgebrauch bei allen Differenzen doch immer wieder gemeinsame Züge aufweisen lassen, ohne die eine Erläuterung des Wortes Autorität selten ganz auszukommen scheint. Der Sprachgebrauch ist selbst eine geschichtliche und sozialgeschichtliche Erscheinung, die etwas von den Problemen aussagt, um die es den Menschen geht. Er sollte zwar nicht als alleinige Richtschnur in der Begriffsfestlegung, aber doch immerhin als Orientierungsmaßstab berücksichtigt werden, wenn man menschliche Angelegenheiten begreifen und beschreiben will. Deshalb scheint es angemessen zu sein, zunächst das im verbreiteten Sprachgebrauch Gemeinsame an den Autoritätsbezeichnungen hervorzuheben, um dann die Variationen eines bestimmten Sachzusammenhanges begreifen zu können. Das gilt auch für die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen der Gesellschaft, wie etwa zwischen Erziehung und gesellschaftlicher Großorganisation.

Der Sprachgebrauch hat sich als eine geschichtliche Erscheinung mannigfaltig gewandelt und erweitert. Wie vielfältig er auch geworden sein mag: Man sieht nicht, warum an bestimmten Gemeinsamkeiten in diesem Sprachgebrauch gezweifelt werden müßte. So wird immer wieder nahegelegt, beim Wort Autorität an ein

in bestimmten Strukturen festgelegtes und insofern dauerhafteres Nachfolgeverhältnis zu denken, in dem die Nachfolge niemals allein oder in erster Linie auf physischer Gewaltandrohung beruht. Man findet also schwerlich eine Darstellung, die Autorität als ein Nachfolgeverhältnis ganz ohne das Element auch der inneren Anerkennung als Voraussetzung der Nachfolge beschreiben würde. Das gilt, wie man leicht erkennt, für das Nachfolgeverhältnis in der Erziehung nicht anders als für das in der großen Gesellschaft. Wo von einer Anweisungsbefolgung oder der Befolgung eines Ratschlages allein aus Angst vor Gewaltdrohung und nicht auch aus innerer Anerkennung der für die Anweisung maßgebenden Personen und Normen die Rede ist — sprechen wir selten noch von Autorität.

Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich bereits einige wichtige Schlußfolgerungen. Die Beschreibung der Autorität als ein strukturiertes Nachfolgeverhältnis<sup>7)</sup> auf Grund innerer Anerkennung weist die Versuche zurück, Autorität nur als ein personal-psychologisch zu beschreibendes Phänomen oder als Vollmacht von einer oberen Instanz her zu sehen, wie es gelegentlich geschehen ist. Die rein personal-psychologische Beschreibung der Autorität etwa als personeller Strahlungskraft denkt zu wenig an die Zweiseitigkeit jeder Relation, ganz abgesehen davon, daß sie, wie die Untersuchungen von GIBB<sup>8)</sup> gezeigt haben, in Schwierigkeiten gerät, eine widerspruchslose Tabelle von persönlichen Eigenschaften aufzustellen, die für jede Autorität Geltung hätte. Wer das Nachfolgeverhältnis in der Realität zwischen Menschen meint, muß auch immer an die Wechselbeziehungen zwischen den Eigenarten der führenden Personen und Gruppen und den Erwartungen und der Nachfrage der Nachfolgegruppen oder Individuen denken. Nur in dieser Interrelation ist das Nachfolgeverhältnis zureichend zu beschreiben<sup>9)</sup>. Daher bleibt auch der Versuch unzulänglich, Autorität als Vollmacht von oben aufzufassen<sup>10)</sup>. Damit werden höchstens bestimmte Ansprüche gekennzeichnet, als Autorität anerkannt zu werden, jedoch nicht die Realisierung dieser Ansprüche durch den anderen Part in der Relation beschrieben. Es sind sicherlich schon viele mit der Berufung auf eine Vollmacht von oben aufgetreten, aber ebenso viele sind auch als falsche Propheten untergegangen, ohne Nachfolge gefunden zu haben. Ich halte es jedenfalls für unzulänglich und unbrauchbar, diese einseitige Tragik bereits als zureichende Charakterisierung der Autorität anzusehen, wenn man damit Erscheinungen in der von uns gemeinsam beobachtbaren Realität begreifen will. Es bedarf nach unseren Überlegungen kaum noch eines Hinweises darauf, daß wir bei der Beschreibung des Autoritätsphänomens von einem Sachverhalt sprechen, der primär zu den Gegenständen der Soziologie und auch der Sozialpsychologie gerechnet wird: Von zwischenmenschlichen Relationen oder sozialen Beziehungen. Ohne die Analyse hier im einzelnen fortzuführen, wollen wir vorschlagen, im optimalen Anschluß an den Sprachgebrauch, bei Autorität an eine zwischenmenschliche Beziehung zu denken, in der eine Part für den anderen Führungs- und Vorbildrolle spielt und in der Erfüllung dieser Rolle meistens entscheidungsbestimmend eine bestimmte Ordnung des Zusammenlebens oder ein Normensystem repräsentiert und garantiert<sup>11)</sup>. In den Worten Führung und Vorbild wird auf das Element der inneren Anerkennung in dieser Relation verwiesen und jedes reine Gewaltverhältnis aus-

geschlossen. In der Beziehung auf Ordnungen und Normensysteme wird an die strukturierte Verfestigung der Führungsverhältnisse gedacht und jede nur situationelle und flüchtige Führerscheinung ausgeschlossen<sup>12)</sup>. Bei dem Wort Rolle wird an die Fülle der in einem strukturierten Nachfolgeverhältnis vorhandenen, an Positionen geknüpften gegenseitigen Verhaltenserwartungen gedacht, denen in der Erfüllung der Rolle entsprochen werden muß, wenn anders sich nicht die Relation auflösen soll<sup>13)</sup>. Damit wird jede rein personal-psychologische oder jede sich rein auf Rechtfertigung und Normenbegründung beschränkende Beschreibung der Autorität abgewiesen.

Es sei zur Erläuterung noch hinzugefügt, daß eine solche Interpretation keineswegs etwa nur die institutionalisierten Nachfolgeverhältnisse berücksichtigt<sup>14)</sup>. Hier ist an alle Variationen gedacht: An die mehr auf personellen und spontanen Begegnungen informeller Art beruhenden wie auch an die durch Satzung geregelten und in diesem Sinne institutionalisierten Formen des Nachfolgeverhältnisses, wie sie etwa in der Amtsautorität vorliegen<sup>15)</sup>. Hier ist aber auch an die Nachfolgerelationen in der Erziehung wie in der Politik gedacht. Insofern kann man keinen zureichenden Grund dafür entdecken, zwischen der Autorität im erzieherischen Bereich und in der gesellschaftlichen Großorganisation überhaupt keine strukturellen Verbindungen sehen zu wollen.

Aber in unserem Vorschlag ist auch nicht nur an eine von einer bestimmten Gesinnung aus zu billigende Ordnung oder Normeneinheit gedacht. Unser Vorschlag sagt zunächst nichts über die Billigung oder Mißbilligung einer bestimmten Normenordnung aus. Das ist wissenschaftlich auch dann durchaus legitim, wenn man das Zustandekommen und die Haltbarkeit eventuell einer vom jeweiligen Beobachter nicht gebilligten Ordnung so begreifen will, daß man in die Lage versetzt wird, sie zu verändern oder ihr vorzubeugen. Wenn man allein die in einer aus verschiedenen Gründen zu billigenden Ordnung vorkommende Nachfolgerelation als Autorität oder gar als „echte Autorität“ bezeichnen will, so mag man das tun. Das jedoch ist zunächst für eine wissenschaftlich empirische Beschreibung und Interpretation beobachtbarer Relationen irrelevant und gehört zu einer anderen Intention als der, der wir hier nachgehen. Im übrigen fürchte ich, daß man sich mit diesem Vorgehen die Möglichkeit verbaut, das Zustandekommen und die Haltbarkeit auch solcher Ordnungen vollauf zu begreifen, denen man feindlich gesonnen ist<sup>16)</sup>.

Mit diesen Gedanken aber halten wir bereits bei einer anderen aus unserem Vorschlag hervorgehenden Schlußfolgerung. Beziehe ich Autorität auf verschiedene Ordnungsformen und Ordnungstypen, dann wird nahegelegt, auch verschiedene Typen von strukturierten Nachfolgeverhältnissen, also von Autorität zu unterscheiden. Hier sind wir bei einem der Kernpunkte unserer Betrachtung. Einige Strömungen aus unserer Gegenwart denken bei dem Wort Autorität nur an *bestimmte* Ordnungsformen. So verbindet z. B. HANNAH ARENDT auch im Anschluß an Interpretationen altrömischer Überlieferungen Autorität mit der Anerkennung einer vorgegebenen, sich an heilige Gründung anschließenden Hierarchie, in der

jedem ein bestimmter Platz in der Rangordnung zugewiesen ist und die von jedem auch innerlich als verbindlich angesehen wird<sup>17</sup>). Man kann in einer solchen Autoritätsbeschreibung leicht die Nachfolgeverhältnisse z. B. in der verfestigten mittelalterlichen ständischen Gesellschaft wiederfinden. Diese ständische Ordnung erschien als vorgegebene Hierarchie, in der die Über- und Unterordnung von großen Gruppen wie ein von Gott gewollter oder auch naturwüchsiger Zustand innerlich anerkannt wurde.

Es ist keinem ein Widerspruch oder ein Verstoß gegen anders gesicherte Einsichten nachzuweisen, der den Anwendungsbereich des Wortes Autorität auf diese Ordnungsform und diesen Typus von Nachfolgerelation beschränken möchte, wie es etwa auch HANNAH ARENDT tut. Aber das hat seinerseits einige wissenschaftliche Konsequenzen, die nicht mehr beliebig genannt werden können.

Zunächst ist man bei einem solchen Vorgehen gezwungen, einen Teil des modernen Sprachgebrauchs abzuschneiden, in dem z. B. von der Autorität in der Wissenschaft oder der eines Fachmannes gesprochen wird<sup>18</sup>). Zum anderen wird man genötigt, die sich demokratisierende Ordnung der Gesellschaft als eine Ordnung der Autoritätsauflösung darzustellen. Diese Schlußfolgerung hat jedoch noch eine andere Seite. Wenn man, wie es verschiedene Überlegungen HANNAH ARENDTS nahelegen, Autorität für eine der wichtigsten Kategorien menschlichen Zusammenlebens hält<sup>19</sup>), dann wird man veranlaßt, in der Demokratisierung die Gefahr einer Ordnungsauflösung und Existenzgefährdung der Gesellschaft zu erblicken. Eine solche Schlußfolgerung ist jedoch mit Rücksicht auf den nunmehr fast hundertjährigen Demokratisierungsprozeß in unserer westlichen Welt kaum noch als eine zureichend gestützte Wirklichkeitbeschreibung anzusehen. Hier also wird man vor eine Alternative gestellt, in der man wählen muß. Entweder hält man an der verengenden Festlegung des Anwendungsbereiches für das Wort Autorität im autoritären Sinne fest. Dann kann man Autorität nicht mehr als eine der wichtigsten Kategorien aller menschlichen Ordnungen ansehen. Oder aber man sieht in der Autorität weiterhin auf absehbare Zeit einen sehr entscheidenden Strukturfaktor jeder menschlichen Ordnung, dann muß man die Bedeutung des Autoritätsbegriffes dahingehend erweitern, daß man ihn auch auf die sich demokratisierende Ordnung anwenden kann. Uns scheint dieses zweite Vorgehen wirklichkeitsgetreuer und angemessener zu sein.

Unter diesen Voraussetzungen ist die für die ständisch autoritäre Ordnung geltende Autorität nur *ein* Typus der Autorität und nicht mit Autorität überhaupt gleichzusetzen. In dieser normengemäß hierarchischen, meist ständischen Ordnung ruht Autorität auf Vorrechten der Geburt, des Besitzes, auf der Tradition oder der Glaubensvorstellung – und meist auf allen diesen Elementen in entsprechender Verbindung zusammengenommen. Die mit innerer Anerkennung verbundene Nachfolge der meist nichtadligen Gruppen gegenüber den bevorrechtigten Schichten der Gesellschaft bestand in einer innerlich gebilligten, aber auch als unkündbar angesehenen Unterwerfung unter die Führungsschichten. Diese Autoritätsstruktur charakterisiert die Nachfolgerelation als ein Herrschaftsverhältnis im

engeren und genaueren Sinne dieses Wortes, als ein Verhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten, das von den Unterworfenen nicht freiwillig aufgekündigt werden konnte<sup>20</sup>). Deswegen waren die die Führungspositionen besetzenden Gruppen oder Personen von der anderen Seite her nicht auswechselbar; ihre Vorrechte waren nicht diskutierbar, weil sie als Stufen einer vorgegebenen Rangordnung angesehen wurden.

Die Demokratisierung hat nicht alle Formen solcher Herrschaftsautorität bereits beseitigt, sie aber doch schrittweise abgebaut oder verändert. Der Abbau dieser Herrschaftsstruktur bedeutete jedoch nicht Abbau jeder Autorität, d. h. jedes strukturierten Nachfolgeverhältnisses in der Gesellschaft. Es schiebt sich vielmehr eine Nachfolgestruktur immer mehr in den Vordergrund, in der Führungs- und Vorbildrolle bestimmter Personen und Gruppen nicht mehr auf vorgegebenen Vorrechten, sondern auf dem Auftrag der Nachfolgenden beruht und sich durch die an diesem Auftrag zu messende Leistung auszuweisen hat. Hier wird die Besetzung der Führungspositionen prinzipiell auswechselbar, unterliegt der Diskussion und der Kritik. Damit wird Autorität zum Typus der Auftragsautorität im Gegensatz zur Herrschaftsautorität<sup>21</sup>). Von diesem Ausgangspunkt her läßt sich der Demokratisierungsprozeß unserer Gegenwart als ein Übergang von dem einen zu dem anderen Typus der Autorität begreifen, der zwischenmenschlich geltende Wertungen und Verhaltensformen tiefgehend verändert, aber nicht Autoritätsauflösung bedeuten muß. Dieser Vorgang hat nicht nur die politische Sphäre, sondern alle Sektoren der Gesellschaft, auch die der Erziehung, Schule und Familie ergriffen. Daher scheint es uns angebracht zu sein, das Autoritätsproblem in der Erziehung in dieser sozialhistorischen Perspektive eines Wandels im Autoritätstypus größerer Ordnungen zu sehen.

Dieser Hinweis auf den inneren Zusammenhang bedeutet nicht die Identifikation der Strukturen in dem einen und dem anderen Bereich. In der Gesellschaft geht es um die Relation zwischen Erwachsenen, in der Erziehung um die zwischen Erwachsenen und noch nicht Mündigen. Das haben wir bereits hervorgehoben. Diese Unterschiede dürfen nicht vergessen werden. Daher ist es auch nicht möglich, die Veränderungen etwa in der modernen Erziehung, in Schule und Familie mit denselben Worten als Übergang von der Herrschafts- zur Auftragsautorität zu beschreiben. Es ist z. B. unreal, Unmündige ihre Erzieher wählen oder beauftragen zu lassen. Und dennoch besteht ein Zusammenhang, wenn er auch verwickelter ist, als eine vereinfachende Polemik es manchmal wahrhaben möchte.

Um Zusammenhang und Unterschied auch im Hinblick auf das Autoritätsproblem genauer zu verstehen, ist es notwendig, sich die Bedeutung der Erziehung in Verbindung mit dem Sozialisationsprozeß vor Augen zu führen. Man kann Erziehung im engeren Sinne vielleicht verschieden umschreiben. Wahrscheinlich werden hier Elemente wie bewußte Reflexion auf Normen und Ziele, Verantwortung und vorgegreifender Entwurf eine bedeutende Rolle spielen. In dieser Weise verstanden sind Erziehung und Sozialisation nicht zu identifizieren, weil im gesamten Vergesellschaftungsprozeß immer auch andere, in diesem Sinne nicht mit päd-

agogischer Verantwortung verbundene Faktoren ihren Einfluß ausüben. Dennoch ist auch Erziehung ein Teil der Sozialisation. Wenn die wissenschaftliche Behandlung der Erziehung nicht nur Utopie und Traum bedeuten soll, dann wird sie immer auch auf diese Bedingungen des Sozialisationsprozesses reflektieren müssen.

Wie immer man jedoch Erziehung und Sozialisation beschreiben oder unterscheiden möchte, — sie sind ohne eine strukturierte Führungsrolle von Erwachsenen gegenüber den noch nicht Mündigen, d. h. ohne Autorität schwer zu verstehen<sup>22)</sup>. Aber die Autorität hat hier doch noch eine zusätzliche Bedeutung, die mit der Eigenart der Sozialisation zusammenhängt. Die Sozialisation bedeutet Einführung oder Einfügung in eine jeweilige geschichtliche Ordnung von Normen und Verhaltensformen der erwachsenen Welt, wobei die Einführung zum Teil auch kritische Auseinandersetzung mit den Normen in sich begreifen kann und nicht mit einfacher „Anpassung“ zu verwechseln ist. Sie ist, wie unsere bisherige Beobachtung lehrt, immer mit Normeninternalisierung und Lernprozessen verbunden, in denen Heranwachsende zu Personen in Kultur- und Sozialordnungen werden. Vergleiche zwischen der menschlichen Gattung und dem Verhalten vieler Tierarten haben die Annahme gestützt, daß Lernprozesse und Normeninternalisierung Geschehnisse darstellen, in denen durch Erfahrung angeeignet werden muß, was nicht angeboren wurde. Die relativ geringfügige Instinktausrüstung der menschlichen Lebewesen steht in umgekehrter Proportion zur Bedeutung der Lernvorgänge und der Normeninternalisierung. Sie sichern das biologische Überleben, sind aber auch Teile in dem Prozeß, in dem die Strukturen der Personen ausgebildet werden<sup>23)</sup>.

Daraus wird zum Teil auch die Besonderheit der Autorität in Sozialisation und Erziehung deutlich. Hier müssen Wertungen, Normen und Verhaltensformen so repräsentiert werden, daß sie zur Internalisierung führen, anders gelingt die Sozialisation, aber auch ihr bewußt reflektierender Teil, die Erziehung, nicht. Autorität als Medium der Lernprozesse und Internalisierungsvorgänge bezeichnet die für die Erziehungssphäre spezifische Bedeutung der Autorität als einer strukturierten Nachfolgerelation. In diesem Zusammenhang wird vielleicht auch erklärlich, weshalb Autorität besonders in der menschlichen Gesellschaft eine für die Kontinuität der strukturierenden Prozesse so entscheidende Rolle spielt.

Aber diese Reflexion macht andererseits ebenso deutlich, daß auch hier nicht jede Autorität jeder Autorität gleicht. Sie muß vielmehr je nach dem Normensystem, dem Wertungszusammenhang und der Verhaltensregulierung verschieden geltend gemacht werden, wenn die jeweilig verschiedene Intention erfüllt werden soll. Hieraus wird verständlich, daß das Geltendmachen der Autorität je verschieden sein muß, wenn es sich darum handelt, Kinder auf eine autoritäre Herrschaftsordnung vorzubereiten oder sie den Anforderungen einer sich demokratisierenden Auftragssituation gewachsen zu machen. Insofern existiert bei allen Differenzen der gesellschaftlichen Dimension doch eine strukturelle Verbindung auch im Hinblick auf den heute beobachtbaren Autoritätswandel.

Wenn man in diesem Sinne zwischen einer autoritären Erziehung und einer nichtautoritären, oder auf Demokratisierung vorbereitenden Erziehung sprechen

will, dann ist es von entscheidender Bedeutung, die Unterschiede zwischen den Verhaltensformen und Wertungen auch genau erkennen zu lassen. Hier ist es wichtig, einigen möglichen Mißverständnissen vorzubeugen.

Zunächst sollte man eine nichtautoritäre Erziehung nicht mit Partnerschaft zwischen Mündigen verwechseln. Auch in der nichtautoritären Erziehung wird die durch andere Faktoren bestimmte Differenz zwischen Mündigen und noch nicht Mündigen nicht aufgehoben. Es handelt sich hier vielmehr um eine schrittweise Vorbereitung auf Partnerschaft, im autoritären Falle um eine Vorbereitung auf eine Herrschaftsordnung. Auch die auf Demokratisierung tendierende Erziehung muß Verbote und Gebote aussprechen, Einschränkungen machen und das Kind — wenn man will — Frustrationen aussetzen. Dennoch ist die Perspektive in dem einen und dem anderen Falle verschieden. Wer die heranwachsende Generation fähig machen will, einmal den Anforderungen gewachsen zu sein, Aufträge zu erteilen und Auftragsdurchführung beurteilen zu müssen, ist gehalten alles zu tun, um die Kräfte des optimal angstlosen Selbstvertrauens, der kritischen Urteilsfähigkeit, aber auch des kooperierenden Verständigungswillens zu stärken. Je nach den Individuen, dem Alter oder der Gruppenart käme es also dann darauf an, jede Versagung auch als Leistung erleben zu lassen und jede Leistung mit einem das persönliche Selbstgefühl stärkenden Lustgewinn zu verbinden und nicht zu verschüchtern, mutlos zu machen oder zu überfordern. In der Vorbereitung auf eine Herrschaftsordnung sind die Intentionen andere. Hier liegt alles daran, den Zögling an Unterordnung nach oben und Herrschaft nach unten zu gewöhnen. Selbständigkeit und kritische Urteilskraft graduell zu drosseln und zu kanalisieren und Selbstwertbewußtsein nur im Rahmen einer Rangabstufung zuzulassen. Hierbei spielen auch die Mittel der Bedrohung und Angst eine bedeutsame Rolle.

Dennoch sollte man den Fehler vermeiden, die in der autoritären Erziehung geltende Autoritätsstruktur zu verzeichnen. Sie ist nicht mit bloßer Gewaltdrohung identisch, denn dann bestünde kein Anlaß, noch von Autorität zu sprechen<sup>24</sup>). Sie wäre auch wirkungslos geblieben, wenn es darauf ankam, die der Herrschaftsordnung angemessenen Normen zu internalisieren und die Persönlichkeitsstruktur entsprechend zu formen. Wie in der Erwachsenenwelt ist auch im Erziehungsbereich die mit der Herrschaftsautorität verbundene Nachfolgerelation ohne das Element der inneren Bindung, des Vertrauens und der Anerkennung nicht denkbar. Ich glaube, daß man sich die Differenzierung zu leicht macht, wenn man den autoritären Erzieher nur als einen sadistischen Tyrannen schildert. Den gab es und gibt es auch. Aber er ist nicht der typische Repräsentant der autoritären Erziehung, der seinen Zögling auch zu faszinieren in der Lage ist. Man spricht häufig und nicht umsonst davon, daß Anhänger, Kinder oder Schüler für autoritäre Führergestalten, Väter oder Lehrer durchs Feuer gehen würden. Das soll doch wohl besagen, daß es der autoritären Führungsgestalt gelungen ist, Anhänger oder Kinder so weit an sich zu binden, daß sie auch die ihr maßgebenden Normen internalisieren, d. h. die Wertungen der hierarchischen Ordnung: Unterwerfung, Gehorsam und Bewunderung von Kraft und Stärke des Mächtigen, dessen Schutz man sich

anvertraut und dem man um den Preis der kritischen Distanz und Selbständigkeit sein Schicksal in die Hände gibt. Die Autorität in dieser Erziehungsstruktur fasziniert die Kinder also zur inneren Unterwerfung, zur Drosselung ihrer Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und zu einer auch emotionalen Unterordnung im Rahmen der vorgegebenen Hierarchie.

Wenn man die Differenzen in der Wirklichkeit begreifen will, so sollte man die realen Unterscheidungen zwischen verschiedenen Autoritätsstrukturen auch in der Erziehung nicht verzeichnen, aber auch nicht verwischen. Deswegen erheben sich Bedenken gegen alle Darstellungen der Autorität in der Erziehung, die entweder bereits dort haltmachen, wo man die Differenzen noch nicht zu sehen bekommt, oder die geeignet sind, diese Differenzen überhaupt zu verhüllen, oder die nur an einen Autoritätstypus denken, ohne die Beziehung zur Autoritätsstruktur der großen Gesellschaft offen zu reflektieren. Ich nenne hier nur zweierlei, um diese Bedenken zu erläutern. Man kann selbstverständlich für die Nachfolgenerwartungen gegenüber den Kindern in beiden Fällen das Wort Gehorsam anwenden, wenn man es entsprechend interpretiert<sup>25</sup>). Dennoch besteht hier das Risiko, daß dadurch die Unterschiede nicht deutlich beachtet werden. Mir scheinen die Überlegungen ganz anders ausfallen zu müssen, wenn man bei dem Aussprechen von Geboten oder Verboten daran denkt, die Kinder zu ermutigen, Selbstvertrauen zu gewinnen und kritische Urteilskraft – oder wenn man intendiert, Herrschaft und Dienst, Rangordnung und Unterwerfung als etwas von Gott Gegebenes oder Naturwüchsiges erleben zu lassen. Ich halte es daher für ratsam, das Wort Gehorsam als Bezeichnung der zentralen Tugend für die autoritäre Erziehungsform zu reservieren, weil es auch in der Erwachsenenwelt diesen vornehmlich autoritären Klang hat.

Zum anderen ist es möglich, Autorität in der Erziehung insgesamt so zu beschreiben, daß die Differenzen der Autoritätstypen überhaupt nicht sichtbar gemacht werden. Wer einen Lehrer etwa damit beruhigen will, daß man von ihm erwarte, er müsse das Beste des einzelnen Kindes wollen, sein Vertrauen und seine Sympathie gewinnen, seine Kräfte mehren, ihm Gehör schenken und das Gefühl geben, sich angenommen zu wissen<sup>26</sup>) – der macht bei dem Punkt halt, an dem die Probleme erst beginnen. Er beschreibt, was allgemein zu den konstituierenden Merkmalen *jeder* Autorität gehört, und zwar sowohl in der Erziehung wie auch im politischen Bereich. In dieser Beschreibung fehlt einerseits, daß Autorität im pädagogischen Feld auch die Bedeutung hat, Normen zu internalisieren. Damit wird aber andererseits die Frage nach den Normen und Verhaltensformen nicht bewußt reflektiert, die für die verschiedenen Ordnungen der Erwachsenenwelt unterschiedliche Bedeutung haben. Vertrauen kann und muß auch der autoritäre Lehrer gewinnen. Wer die Verhaltensbeschreibung auf diese Seite der Sache konzentriert, gibt jedem Lehrer und Erzieher das Gefühl, alles zu tun, was von ihm erwartet werden kann, wenn er nur die innere Anerkennung der Kinder gewinnt. Aber er läßt ihn steuerlos, wenn es darauf ankommt deutlich zu machen, was es heißt, Autorität in Vorbereitung auf eine autoritäre Herrschaftsordnung oder Autorität

in Vorbereitung auf eine sich demokratisierende Auftragssituation geltend zu machen.

Wie entscheidend diese Differenzen sein können, läßt sich an mehreren Beispielen zeigen. Es sei zum Abschluß nur auf die Beobachtungen hingewiesen, die man an verschieden geführten Gruppen gemacht hat und die so allgemein bekannt sind, daß sie hier kaum ausführlich geschildert zu werden brauchen. Ich hebe nur eine Seite an diesen berühmt gewordenen, durch LEWIN veranlaßten Gruppenexperimenten hervor: Das Problem der Aggression und ihrer Bewältigung<sup>27)</sup>. Ich halte für eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Beobachtungen die Einsicht, daß in einer autoritären Autoritätsstruktur die Aggressionen angereichert und nicht herabgemindert werden. Das ist um so bemerkenswerter, als diese Anreicherung im Falle der geglückten autoritären Führung die vom Leiter gewünschte und erreichte Ordnung nicht stört. Im Gegenteil bildet die pünktlich funktionierende autoritäre Ordnung die Basis für die besondere, aber latent bleibende Aggressionsanreicherung. Diese Anreicherung ist die Kehrseite der Drosselung und Bändigung der Selbständigkeit und der auf Mitwirkung zielenden Aktivität.

Die Aggressionsanreicherung geschieht aber in besonderen Formen. Im Normalfall der autoritären Führung äußert sich die Aggression nicht gegenüber dem Leiter, dem im Gegenteil bewußtseinsmäßig Gefühle der Sympathie, der Anerkennung oder auch der Bewunderung entgegengebracht werden können. Dabei kann diese Anerkennung ursprünglich auch unter Beteiligung von Druck, Drohung und Angst zustande gekommen sein<sup>28)</sup>. Wir wissen von Extremfällen, in denen ursprüngliche Drohungen und Angst zu einer Teilidentifikation mit der bedrohenden Person geführt haben, wenn die damit verbundene Normeninternalisierung zumindest die Hoffnung erwecken konnte, die Drohung abzuwehren und um den Preis herabgesetzter Selbständigkeit den Schutz der ursprünglich drohenden und nunmehr gütig verzeihenden Autorität genießen zu dürfen. Für diese Verzeihung empfindet der ursprünglich Bedrohte und nunmehr als Unterworfenen „Angenommene“ sogar das Gefühl der Dankbarkeit, weil er einem schwereren Schicksal entgangen ist. Es ist nicht weiter erstaunlich, daß eine solche emotionale Unterwerfung sehr häufig und vielleicht in der Regel mit einer latenten und meist unbewußt bleibenden Ambivalenz gekoppelt ist.

Die durch die Drohung und Einschränkung angereicherte Aggression wird zum Teil verdrängt, zum Teil verwandelt und verschoben. Sie entlädt sich gegen Fremde, gegen Außengruppen, gegen Schwächere oder führt zu Konflikten in der Gruppe, die dem Leiter die Möglichkeit geben, nach der Maxime: „Teile und herrsche“ zu regieren. Soweit es die Strukturierung des einzelnen Individuums angeht, kann sich die Aggression zum Teil auch in einem Ausmaß gegen das eigene Ich richten, das zur Schwächung des Ich beiträgt. Dadurch wird die Aggression und werden die in ihr liegenden aktiven Energien der bewußten Kontrolle entzogen: Sie sind nicht mehr frei disponibel und können nicht mehr gebraucht werden, um Unterdrückung abzuwehren, sich gegen die reale Quelle der Frustration zu richten, die Selbständigkeit und kritische Urteilsfähigkeit zu stärken und eventuell gemein-

samen Interessen zu dienen<sup>29)</sup>. Die autoritäre Art der Autorität und ihrer Verhaltensformung lähmt also und fördert nicht die auf kooperative Problemlösungen gehenden Energien, wie man es in einer nichtautoritären Struktur in viel höherem Grade beobachten kann. Wie eng das auch mit der Formung der sogenannten autoritären Persönlichkeit im Zusammenhang gesehen werden muß, die gewöhnt wird, sich nach oben zu ducken und nach unten zu treten — ist durch andere Untersuchungen deutlich gemacht worden.

Diese Beispiele sollten zeigen, welche verschiedenen Verhaltensformen und Verhaltensaussagen sich mit dem Eindruck verbinden lassen, das Vertrauen und die Anerkennung der Kinder und also Autorität gewonnen zu haben — und wie unzulänglich eine Darstellung der Autorität auch in der Erziehung bleibt, die die Typenunterschiede der Autorität nicht berücksichtigt.

Man kann sicherlich nicht behaupten, daß wir über die Eigenarten, Voraussetzungen und Auswirkungen dieser oder jener Verhaltensform, oder dieser oder jener Autoritätsstruktur schon hinreichend unterrichtet seien. Das gilt vor allem für das Verhalten, das an der Vorbereitung auf eine sich demokratisierende Ordnung orientiert ist, schon deshalb, weil die Erfahrungen mit dieser Autoritätsstruktur viel jünger und weniger überprüft sind als diejenigen einer autoritären Erziehung.

Aber vielleicht ist auch noch eine andere Schwierigkeit von Bedeutung, auf die SCHULENBERG aufmerksam gemacht hat<sup>30)</sup>. Beim Heranwachsenden erfolgt irgendwann einmal der in unserer Kultur selten ganz problemlose Übergang in die erwachsene Ordnung. In einer sich demokratisierenden Gesellschaft bedeutet es den Wechsel zu einer Mündigkeit, die zwar der gesellschaftlichen Kooperation — aber nicht mehr des Schutzes von Mächtigen bedarf. Auf einen solchen Schutz mächtiger Erwachsener war man als Kind angewiesen und hier scheint es also im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kind ein Element zu geben, das in der erwachsenen Ordnung als Zeichen autoritärer Herrschaft angesehen werden müßte<sup>31)</sup>. Daher scheint der Übergang von der Abhängigkeit der kindlichen Situation in eine sich demokratisierende Ordnung schwieriger zu sein als der in eine autoritäre Welt. Bei der Reflexion über dieses Problem sollte man allerdings zwischen einer primären, d. h. biogenen — und einer sekundären, d. h. soziogenen Hilfsbedürftigkeit auch des Kindes unterscheiden. Mit der biogenen und primären Schutzbedürftigkeit muß jede Erziehung in jeder Autoritätsstruktur rechnen — sie ist vielleicht ein besonderes Charakteristikum der menschlichen Gattung. Davon haben wir bereits gesprochen. Die sekundäre, soziogen zu verstehende Hilfsbedürftigkeit ist ein Produkt der autoritären Erziehung oder Sozialisation — durch sie wird die biologisch bedingte Abhängigkeit in gewissem Umfang fixiert, nicht als ein transitorisches Stadium, sondern als eine Art Grundzug menschlicher Existenz überhaupt erfahren, um dann auf die erwachsene Ordnung übergeführt zu werden<sup>32)</sup>. Betrachtet man die Entwicklung unter dieser Differenzierung genauer, so erkennt man auch, daß die Aufgabe des Übergangs in eine sich demokratisierende Ordnung nicht erst an der Schwelle des erwachsenen Alters zu bemerken

und noch weniger zu lösen ist. Sie ist vielmehr ein Problem, das die gesamte Entwicklung des Kindes durchzieht — zugespitzt gesagt: Die Vorbereitung auf die eine oder die andere Ordnung und Autoritätsstruktur beginnt am ersten Tage nach der Geburt<sup>33</sup>). Hier bedarf es wahrscheinlich noch vieler eingehenderer Forschungen, um zu sehen, was das für die einzelnen Stadien der Entwicklung realiter heißt. Aber zu diesen Forschungen wird man erst angeregt, wenn man die Differenzen zur und die Zusammenhänge mit der größeren gesellschaftlichen Entwicklung sieht und nicht die Vielschichtigkeit des Autoritätsproblems verhüllt und verdeckt.

Es wird aus mehreren Gründen immer entscheidender, diese Differenzen zu sehen und Zusammenhänge zu erforschen. Einmal sind wir genötigt, genau zu wissen, was eine nichtautoritäre Erziehung tun müsse, die daran interessiert ist, den Menschen mehr und besser dem gewachsen zu machen, was wir eine sich demokratisierende Ordnung genannt haben — immer vorausgesetzt, daß wir die Demokratisierung wünschen und uns an den Auseinandersetzungen der Gegenwart um diese Frage beteiligen wollen. Zum anderen scheint mir die Lösung dieser Probleme auch wichtig zu sein, um die Menschen den erhöhten Anforderungen der industriellen Entwicklung im Hinblick auf Aktivität, Selbsttätigkeit und auch rationale Fähigkeit zu kooperativen Problemlösungen ohne den Zwang zur alles vernichtenden Gewalt gewachsen zu machen — und beides hängt miteinander zusammen. Zum dritten aber sollten wir die Auswirkungen der Tatsache genau untersuchen, daß Kinder — in vieler Hinsicht auch die Erwachsenen — heute einer Vielfalt von Autoritätsformen ausgesetzt sind und daß vor allem die Kinder unter den Bedingungen einer mannigfaltig aufgesplitterten Autoritätsstruktur aufwachsen müssen. Auf diese Perspektive und diese Zusammenhänge das Augenmerk zu richten und zu weiteren und genaueren Untersuchungen anzuregen, darin scheint mir der wichtigste Beitrag der Soziologie zum Autoritätsproblem auch in der Erziehung liegen zu können.

#### *Anmerkungen*

- 1 H. ARENDT: Die Krise der Erziehung, in: Der Monat, 1959, Heft 124; H. SCHELSKY, Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart 1955, S. 314 ff.
- 2 Z. B. im Pädagogischen Lexikon, Hrsg. H. H. GROOTHOFF u. M. STALLMANN, Autorität und Gehorsam, S. 55, Stuttgart 1961. Daß eine solche Tendenz nur für bestimmte Richtungen innerhalb der Pädagogik gilt, nicht für die ganze pädagogische Wissenschaft, zeigen etwa: TH. WILHELM, Die Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1959; H. ROTH, Autoritär oder demokratisch erziehen? Stuttgart 1960 (2. Aufl.); ders., Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Hannover 1961.
- 3 Hier ist an Unterscheidungen zwischen den Bereichen der Politik, der Wirtschaft, der Erziehung etc. gedacht.
- 4 Am deutlichsten ausgedrückt bei H. ARENDT, Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart, Frankfurt 1957, S. 117.
- 5 A.a.O., S. 122.
- 6 A.a.O., S. 315 ff.

- 7 Zur Erläuterung s. meinen Aufsatz: Elemente einer Theorie der Demokratie, in: Die Neue Gesellschaft, 1964, Heft 4, S. 260 ff.
- 8 C. A. GIBB, The Principles and Traits of Leadership, in: J. Abn. and Soc. Psych. 1947.
- 9 M. SHERIF, An Outline of Social Psychology, New York 1948, S. 457.
- 10 Wie es etwa M. RANG versucht hat: Das Problem der pädagogischen Autorität, in: Ztschr. f. Pädagogik, 1958, Heft 2.
- 11 Zur weiteren Erläuterung s. meine Aufsätze: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, in: Kölner Ztschr. f. Soz. u. Soz.Psych., 1959, Heft 2; Der Autoritätswandel in Gesellschaft und Erziehung, in: Die Deutsche Schule, 1961, Heft 4; Elemente einer Theorie der Demokratie, in: Die Neue Gesellschaft, 1964, Heft 4; Autorität, in: Pädagogisches Lexikon, Hrsg. H. H. GROOTHOFF u. M. STALLMANN, a.a.O., S. 53.
- 12 So wie es etwa H. SCHELSKY mit seinem Beispiel aus dem Kriege vor Augen hat, a.a.O., S. 314 ff.
- 13 Zum Problem der sozialen Rolle s. u. a. E. und R. HARTLEY, Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955, S. 341 ff.; R. DAHRENDORF, Homo Sociologicus, Köln 1961.
- 14 Wie es der Aufsatz: Autorität und Gehorsam im Pädagogischen Lexikon, a.a.O., S. 55 als typisch für das soziologische Denken anzunehmen scheint.
- 15 Zur Beschreibung der institutionellen Autorität und der Amtsautorität siehe meinen Aufsatz: Elemente einer Theorie der Demokratie, in: Die Neue Gesellschaft, a.a.O.
- 16 In die Problematik einer empirischen oder einer wertenden Beschreibung der Autorität führt u. a. ein: R. STROHAL, Autorität, Freiburg/Wien 1955; P. ROEDER, Untersuchungen zum Problem der Autorität, in: Die Deutsche Schule, 1961, Heft 4.
- 17 Fragwürdige Traditionsbestände, a.a.O., S. 118, 152 f., 160 f.
- 18 Zum Problem der Expertenautorität siehe auch H. HARTMANN, Funktionale Autorität, Stuttgart 1964.
- 19 Fragwürdige Traditionsbestände, a.a.O., S. 130.
- 20 In dieser eingeschränkten Verwendung des Wortes Herrschaft unterscheiden wir uns ausdrücklich von dem vor allem durch M. WEBER eingebürgerten Wortgebrauch.
- 21 Eingehendere Erläuterungen dieser Unterscheidung in meinem Aufsatz: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, a.a.O.
- 22 Autorität nur in dem von uns hier vorgeschlagenen weiteren Sinne.
- 23 Zu diesem ganzen Problemkreis: E. FROMM, Die Furcht vor der Freiheit, Zürich 1945; R. KÖNIG, Familiensoziologie, in: Soziologie, Hrsg. A. GEHLEN u. H. SCHELSKY, Düsseldorf/Köln 1955, S. 119; D. CLAESSENS, Familie und Wertesystem, Berlin 1962; C. KLUCKHOHN u. H. MURRAY (Hrsg.) Personality in Nature, Society and Culture, New York 1950.
- 24 Insofern ist die Identifikation von autoritärer Erziehung etwa mit Dressur niemals ganz einsichtig.
- 25 Wie es z. B. im Pädagogischen Lexikon a.a.O., S. 55, im Anschluß an M. v. TILING geschieht.
- 26 Siehe hierzu etwa die Schilderung der Autorität im Fischerlexikon, Pädagogik, Hrsg. H. H. GROOTHOFF, 1964.
- 27 K. LEWIN, R. LIPPITT, R. WHITE, Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates, in: J. Soc. Psych., 1939, 10; eine systematische Zusammenfassung dieser Experimentreihen auf deutsch findet sich auch in: U. WALZ, Soziale Reifung in der Schule, Hannover 1960.
- 28 Zu diesem ganzen Problemkomplex des Unterwerfungsmechanismus und der autoritären Persönlichkeit verweisen wir aus der zahlreichen Literatur hier

- nur auf: M. HORKHEIMER (Hrsg.), Studien über Autorität und Familie, Paris 1936; E. FROMM, Sozialpsychologischer Teil in der soeben genannten Studie; ders., Die Furcht vor der Freiheit, a.a.O.; ders., Die autoritäre Persönlichkeit, in: Deutsche Universitätszeitung, 1957, Heft 9; TH. ADORNO, u. a., The Authoritarian Personality, New York 1950; J. DOLLARD, u. a., Frustration and Aggression, New Haven 1939.
- 29 Zu diesem ganzen Problemkreis siehe vor allem R. WHITE and R. LIPPITT, Autocracy and Democracy, New York 1960, hier vor allem S. 138 ff. und 223 ff.
- 30 W. SCHULENBERG, Der Wandel der Autorität in Gesellschaft und Schule, Vortrag im Südwestfunk am 13. 8. 1959; ders., Autorität in der modernen Gesellschaft, im Rasteder Brief, 21, 1965.
- 31 Die Unterscheidung zwischen der Erwachsenenwelt und der Beziehung zu den Kindern ist von entscheidender Bedeutung. Die vorgegebene Abhängigkeit der Kinder ist transitorisch, die Projektion dieser Relation auf die Erwachsenenwelt macht diese zu einer festgefügtten Hierarchie. Siehe dazu auch meinen Aufsatz: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, a.a.O.
- 32 Siehe dazu meinen Aufsatz: Die Autorität in der alten und neuen Schule, in: Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar“, 1965, Heft 4, S. 121 ff.
- 33 Hierzu D. CLAESSENS, a.a.O.; E. FROMM, Die Furcht vor der Freiheit, a.a.O.

ERICH CHRISTIAN SCHRÖDER

## Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität

*(Beitrag in der Podiumsdiskussion)*

1. Die philosophische Frage nach dem Wesen der Autorität und den Gründen ihrer Bejahung oder Verneinung kann nur mit einer geschichtlichen Besinnung einsetzen, welche Herkunft und Gewordensein unserer leitenden Überzeugungen bewußt machen und damit der Gefahr vorbeugen soll, daß das Problem der Autorität selbst unter der Herrschaft autoritativer, d. h. unbefragt geltender Überzeugungen gestellt wird. Diese Gefahr ist mit einer wissenschaftlichen Problemstellung nicht ohne weiteres gebannt, da diese auch noch im unreflektierten Vertrauen auf die wissenschaftliche Methode (auf die Wissenschaftlichkeit) und damit auf dem fragwürdigen Boden der neuzeitlichen Auslegung der Erkenntnis, die selbst autoritativ auftritt, geschehen kann.

2. Geschichtlich ist das Problem der Autorität mit der Frage nach Wesen und Grund menschlicher Erkenntnis unauflöslich verbunden. Denn die Gründung und Sicherung der Erkenntnis im vermeintlich absoluten und voraussetzungslosen Selbstbewußtsein der Vernunft in der frühen Neuzeit (DESCARTES – KANT) geschah ausdrücklich unter Berufung auf die Freiheit der Erkenntnis gegen die Autorität der Tradition und des Glaubens. Der exklusive Gegensatz zwischen Erkenntnis und Freiheit einerseits und Autorität andererseits stammt aus der neuzeitlichen Aufklärung.

3. Damit erhebt aber die überindividuelle Vernunft, die nach DESCARTES „die bestverteilte Sache der Welt“ sein soll, einen alle anderen Autoritäten abbauenden und ausschaltenden Absolutheitsanspruch. Sie will einzige Quelle der Gewißheit und aller rechtmäßigen Bindungen sein, in denen sich Freiheit verwirklicht. Sie erhebt damit sich selbst zu einer absoluten Autorität (Ansehensmacht und Vertrauenswürdigkeit).

4. Weil die selbstgewisse Vernunft ihren Gewißheitsanspruch nur durch Zweifel und Kritik aufrechterhalten kann, gehört die Selbstkritik zu ihrem Wesen. Die kritische Selbstprüfung der selbstgewissen Vernunft führt aber schließlich zum Verlust ihrer absoluten Autorität: die überindividuelle, absolute Vernunft gibt in der Zeit nach dem Deutschen Idealismus ihren Geist und ihre Maßstäblichkeit auf; die konkrete endliche Vernunft individueller Menschen versteht sich jedoch ohne den Maßstab der absoluten Vernunft und ihres Wahrheitsanspruchs als Instrument der Welt- und Selbstbemächtigung, z. B. des gesellschaftlichen Gattungswesens Mensch bei MARX, des „noch nicht festgestellten Tiers“ bei NIETZSCHE oder als wissenschaftlich objektive Instanz der Naturbewältigung mit partieller Kompetenz, aber ohne Autorität, d. h. ohne die ganzheitliche Relevanz normierender Verbindlichkeit.

5. Daraus folgt: Das moderne Autoritätsproblem ist ein Ausdruck der Selbst-

vertrauenskrise der in sich gegründeten Vernunft, die eine philosophische Besinnung auf das geschichtliche Wesen von Wissen und Erkenntnis, d. h. eine Umorientierung des menschlichen Selbstverständnisses erfordert. Diese ist nicht damit schon geleistet, daß der Mensch anstatt als animal rationale als das handelnde Wesen bestimmt wird, denn Handeln setzt Sich-Verhalten und Sich-Verstehen in einer Welt voraus.

6. Das Dilemma der Autorität besteht darin, daß das durch die lange Herrschaft der selbstgewissen Vernunft mit ihrem Wahrheitsanspruch entwickelte Gleichheitsbewußtsein nach dem Verlust der Vernunft-Autorität keine Kategorien zur Verarbeitung der faktisch vorhandenen und notwendigen Ungleichheiten, wie sie jedes Autoritätsverhältnis impliziert, zur Verfügung hat. (Dasselbe Dilemma besteht im modernen Freiheitsbewußtsein, das Freiheit als Souveränität und Unabhängigkeit versteht, was unter Gleichen nur zum Rückzug ins Private führen kann, wodurch die Gefährdung der positiven Freiheit des Miteinanderhandelns, die nur unter der Bedingung der Nichtsouveränität möglich ist, verstärkt wird.)

7. Dieses Dilemma ist m. E. nur zu lösen durch eine hermeneutische Besinnung auf das Wesen von Wissen, Erfahrung und Erkenntnis, welche einen Verzicht auf das cartesianische Ideal einer voraussetzungslosen, auf ersten, absolut gewissen Grundlagen aufbauenden und in vorgängig gesichertem methodischem Verfahren fortschreitenden Erkenntnis, die damit eine Überwindung des „Vorurteils gegen die Vorurteile“ (GADAMER) einschließt. Wenn alle Erkenntnis und Erfahrung geschichtlich horizonthaft, nur von Vorurteilen aus möglich und nie vollständig und vollendet ist, wenn also alle Erkenntnis Modifikation eines Sich-Verstehens in einer gemeinsamen Welt ist, dann entsteht eine neue Möglichkeit, Autorität zu begreifen und zu bejahren.

8. Der Mensch ist nicht Subjekt *gegenüber* einer objektiven Welt, sondern er existiert *in* einer immer schon verstandenen und besser zu verstehenden Welt. Er ist nicht Herr der Wahrheit und hat es nicht in der Hand, wie DESCARTES meinte, durch strenge Beachtung „der“ Methode jeden Irrtum zu vermeiden. Jeder Absolutheitsanspruch irgendeiner Erkenntnis, jede unbedingte Verbindlichkeit irgendwelcher Instanzen und Institutionen (darunter auch Vernunft und Wissenschaftlichkeit) sind damit ausgeschlossen, nicht aber das Entstehen und die Begründung von Verbindlichkeit überhaupt. Denn im Wesen des Verstehens liegt die Möglichkeit eines Gefalles (oder einer Steigerung), und dem, der weniger differenziert und weniger sachgemäß versteht, muß nicht verborgen bleiben, daß es besseres und sach- und weltgemäßerer Verstehen gibt.

9. Damit gewinnt das Moment der Anerkennung, durch das sich Autorität in jedem Sinne konstituiert, seine Beziehung zur Erkenntnis zurück, die durch die cartesianisch-ideale, exklusive Auslegung der Gewißheit als Beweisbarkeit abgeschnitten war. Der Unerfahrene ist nie so unerfahren, daß er nicht außer dem genaueren Sachwissen das tiefere Wissen dessen, was Erfahrung ist, anerkennen kann. Die Autorität des Erfahreneren liegt darin, daß er besser weiß, was Erfahrung ist (nämlich Enttäuschung von Vorerwartungen über die Sache durch die

Sache selbst) und daher offener ist für neue Erfahrung. Die „autoritäre“ verbale Berufung auf größere oder gar „fertige“ Erfahrung beweist gerade das Gegenteil von Erfahrensein und hat daher auch mit Recht keine Autorität. Die Richtung auf immer besseres Verstehen der Welt und des Daseins-in-der-Welt ist das den Autoritätsträger und den seine Autorität Anerkennenden gemeinsam Verbindende, das den Anerkennenden freiläßt zur Kritik der Autorität, ohne dadurch Autorität zu untergraben.

10. Das heißt politisch: Die Demokratie verlangt ein Umdenken, das es ermöglicht, zwischen den Klippen der totalen Herrschaft, die alles Verstehen monopolisiert, und der Technokratie, in der das Verstehen delegiert wird, hindurchzufinden. Dieses Umdenken verzichtet auf die Reduktion der Erkenntnis auf wissenschaftlich-objektive Erkenntnis, der Wahrheit auf Beweisbarkeit, sondern es faßt alle Arten der Erkenntnis als Modifikationen des sich in jedem Dasein entfaltenden Sich-Verstehens in einer gemeinsamen Welt unter Anerkennung des „Zirkels im Verstehen“. Alle Anerkennung von Herrschaft und Macht, ohne die auch demokratische Gemeinwesen nicht bestehen, muß in der Anerkennung einer — wenn auch mittelbaren — Verstehensautorität gründen. Bloße funktionale oder Sachverständigen-Autorität wird besser „Kompetenz“ genannt.

11. Das heißt pädagogisch: Die Autorität des Lehrers leitet ihr Recht daher, daß der Lehrer es vermag, das Lernen und das Erfahren zu lehren, weil er darin belehrbarer und erfahrener ist. Er läßt frei zum eigenen Verstehen (Entwerfen von Sinn in der Begegnung mit dem Wirklichen) und ist nicht Leitbild oder Vorbild in einem materialen Sinne. Er verweist auf die eigene Freiheit und ist erst dadurch vertrauenswürdig.

12. Autorität und Freiheit sind ebensowenig Gegensätze wie Autorität und Erkenntnis. Alle drei Momente bedingen einander.

13. Philosophische Besinnung geschieht in der Haltung ursprünglichen Fragens, das die Vorurteilshaftigkeit des Verstehens und damit seine wesentliche Geschichtlichkeit anerkennt, aber in der Frage die Geltung der eigenen Vorurteile suspendiert, um sie sich an der Sache revidieren zu lassen, wobei jedoch alle Endgültigkeit ausgeschlossen bleibt.

## Diskussionsbericht

Den Referaten zum Autoritätsproblem folgte eine Podiumsdiskussion, die, unter der Leitung von PROF. W. KRAMP, Päd. Hochschule Berlin, zwischen den Referenten und Fachvertretern verschiedener Disziplinen stattfand: Dozent DR. L. KERSTIENS, Päd. Hochschule Weingarten, und Dozent DR. E. GEISSLER, Päd. Hochschule Landau, (Pädagogik); PROF. W. JAIDE, Päd. Hochschule Hannover (Psychologie); DR. P. ROEDER, Universität Marburg (Pädagogik und Soziologie). Dieses Podiumsgespräch wurde abschließend zu einer Plenardiskussion erweitert.

Neben den auf dem Hochschultag besonders angesprochenen Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Soziologie traten in der Diskussion zum Autoritätsproblem auch die politische, die philosophische und zum Teil auch die theologische Fragestellung hervor. Während der politische Aspekt schon in den Referaten anklang und insbesondere in den soziologischen Erörterungen mitbedacht worden war, versuchte der philosophische Diskussionsbeitrag auf offene Fragen zu antworten. Dies zeigte sich in den philosophischen Überlegungen, gegen die eingewandt wurde, daß sie nur für Autoritätsbeziehungen unter Erwachsenen zuträfen, aber nicht für den pädagogischen Bereich, in dem es sich um Autoritätsverhältnisse zwischen Erwachsenen und noch nicht Mündigen handele, insbesondere darin, daß diese philosophischen Erwägungen ganz im Gegenteil gerade eine Brücke zwischen den verschiedenartigen Autoritätsbeziehungen zu schlagen sich bemühten. Dazu wurde auf den hermeneutischen Begriff des Verstehens in diesen Ausführungen hingewiesen; denn mit ihm war nicht rationales Verstehen — das ist nur *eine* Form des Verstehens — gemeint, sondern ein Sich-Verstehen in der Welt, das bereits mit dem Moment der Gestimmtheit, der Eingestimmtheit in einen Zusammenhang begänne, welches auch beim Kind sich manifestiere.

Mit der wiederholt gestellten Frage nach der Legitimation von Autorität rückte das Problem des Normativen in den Vordergrund der Diskussion. Dabei wurde einerseits in verschiedenen Ansätzen auf verbindliche Normen, die über jede psychologische und soziologische Analyse hinaus, jenseits aller erfaßbaren psychischen Eigenschaften oder Vorzüge eines Autoritätsträgers und aller sozialkulturellen Bedingtheit von absoluter Gültigkeit seien, hingewiesen, andererseits aber eben diese Verbindlichkeit immer wieder in Frage gestellt bzw. als eine wissenschaftlich nicht zu lösende Aufgabe gekennzeichnet. Neben den Ausführungen der Soziologen und verschiedener Pädagogen verstand sich auch der philosophische Beitrag als Widerspruch gegen die These von der zeitlosen Gültigkeit von Normen. Zu diesem vielleicht etwas — wie abschließend angemerkt wurde — sehr vorläufig geführten Teil der Diskussion mit der scheinbar bestehenden Alternative zwischen einer historisierenden Normenauflösung einerseits und einer manchmal naiven Stabilisierung sogenannter zeitloser Werte andererseits wurde in einer späteren Stellungnahme hinzugefügt, daß im Blick auf das Normenproblem wohl besser nach der Möglichkeit einer dritten Position zu fragen sei, etwa nach der Möglichkeit, im historischen Augenblick und seiner Relativität dennoch — mit KIERKEGAARD gesprochen — die Absolutheit des Augenblicks mitten im Prozeß historischer Wandlung zu erfassen.

Im letzten Teil der Diskussion wurde auf Ergebnisse soziologischer und psychologischer Untersuchungen eingegangen (z. B. empirische Forschungsergebnisse zur Einstellung von Jugendlichen zu Vorbildern; JAIDE), und es kamen auch sehr konkrete Fragen zum Autoritätsproblem in bezug auf Schule und Lehrerbildung zur Sprache: Ergeben sich nicht — so wurde gefragt — aus der paradoxen Situation für den Lehrer, der zum Lehren und Erziehen Autorität benötige, andererseits aber erfährt, daß Autorität von Größen abhängt, über die er nicht verfügen kann, Konsequenzen für die Lehrerbildung? Wo und wie erhält der Student methodisches Rüstzeug, um Autorität später angemessen verwirklichen zu können? Über den Fragen nach „Legitimation von Autorität“ und „höherer Werteinsicht“ sollte nicht vergessen werden, sich stärker um Untersuchungen zu bemühen, die danach fragen, wie sich Autorität im Schulalltag konstituiere. Dazu wurde an

Untersuchungen auch aus anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen (Wirtschaft, Militär) erinnert, die herausstellen, daß Führungsqualitäten und Führungsverhalten erlernbar seien. Ferner wurde neben dem Problem von Autorität und Erziehung auf das Verhältnis von Herrschaft und Schule aufmerksam gemacht und dazu auf Schulbuchanalysen verwiesen, die aufzeigten, daß in den in vielen Büchern vermittelten, zum Teil noch vorindustriellen Kategorien und Normen soziale Herrschaft stecke, die dadurch ausgeübt würde, daß die vermittelten Normen das Bewußtsein der Schüler entscheidend beeinflussen.

Viele hier nicht erwähnte Fragen blieben offen, und das Autoritätsproblem enthüllte sich — zum Teil gerade dadurch — nicht nur als eine Kardinalfrage der Pädagogik, sondern als ein umfassender, Fächer und Disziplinen übergreifender Problemzusammenhang, der zu seiner Bewältigung geradezu eine interdisziplinäre Kooperation erfordert. Insofern erwies sich die Auseinandersetzung zum Thema Autorität bei aller Vorläufigkeit der Diskussion als ein dem Gesamtproblem des Hochschultages sehr angemessener Auftakt.

DIETLEF NIKLAUS



## II

# Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie



HEINRICH ROTH

## Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie

In einer akademischen Stunde über das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Psychologie und Soziologie zu sprechen, ist kaum zu verantworten. Aber die Verantwortung ist auch nicht durch eine Teilung zu lösen, so daß ein Referent das Verhältnis zur Psychologie und ein anderer das zur Soziologie behandelte. Nur indem man beide gleichzeitig ins Blickfeld nimmt – und das Verhältnis beider zueinander –, kommt sowohl die Abhängigkeit als auch die Unersetzlichkeit der Erziehungswissenschaft zu Gesicht. So bleibt nur allein der Weg, in provozierenden Thesen zu sprechen, wenn Wesentliches angesprochen und der Gegner zur Diskussion auf den Plan gerufen werden soll.

Über das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Psychologie und Soziologie zu handeln, ist nur möglich, wenn die Erziehungswissenschaft einen hinreichenden Begriff von sich selbst hat. Sind wir Pädagogen uns klar, wozu wir uns bekennen, wenn wir heute allenthalben den Schritt von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft in der Tat vollziehen wollen?

In diesem Schritt steckt ein Bekenntnis zur Verwandlung der Pädagogik in eine Erfahrungswissenschaft, vorsichtiger gesagt: die *Anerkennung des der Erfahrung zugänglichen Anteils der Erziehung als eines zur erfahrungswissenschaftlichen Erforschung aufgegebenen Anteils*. Die Erziehungswissenschaft rückt damit näher an die Psychologie und Soziologie heran, die diesen Schritt schon länger und gründlicher vollzogen haben. Erziehungswissenschaft tritt sozusagen mit der Psychologie und Soziologie in den Vorhof einer neuen Fakultät, die zwischen den Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften einzuordnen ist, ob wir sie nun Sozialwissenschaften, Handlungswissenschaften oder anthropologische Wissenschaften nennen, ändert nichts an dem, was kommt und meines Erachtens kommen muß.

Pädagogik als Erziehungswissenschaft ist dann nicht mehr nur die Hermeneutik von Texten, auch nicht mehr nur Übertragung der philologischen Textauslegung auf die Erkenntnis der Welt und des Lebens, wie es DILTHEY bis HEIDEGGER versucht und GADAMER verewigt haben will, sondern sie vollzieht dann als Wissenschaft den *Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden in den hermeneutischen Zirkel*, was diesen Zirkel erst dazu inauguriert, Ideen in Erkenntnisse zu verwandeln, so revisionsbedürftig im Sinne wissenschaftlicher Erkenntnis diese auch immer wieder – vom Denken oder der Empirie her – sein mögen.

Die Epoche der Pädagogik als einer *reinen* Geisteswissenschaft geht nun auch in Deutschland zu Ende. Sie endigt mit dem hohen Verdienst, die Eigenständigkeit der pädagogischen Fragestellung herausgearbeitet und praktisch gegen jeden philosophischen Zweifel gesichert zu haben. Der ängstliche Kampf um die Eigenständigkeit der Pädagogik kann nun abgelöst werden durch einen offenen und produktiven Dialog mit allen Wissenschaften vom Menschen, vorab mit der Psychologie und Soziologie. Wenn Erziehungswissenschaft die Frage zum Thema hat, wie

durch Unterricht und Erziehung gesellschaftliche Normen und gesellschaftliche Praxis kritisch und produktiv aufeinander zu beziehen sind. so darf sie sich nicht zu jenen Geisteswissenschaften verflüchtigen, die – mit HERBERT MARCUSE gesprochen – „insofern zum Niedergang der kritischen Vernunft“ beitragen, „als sie vom wirklichen Stoff der Erfahrung abstrahieren, ohne je zu ihm zurückzukehren, nachdem die Abstraktion das begriffliche Niveau erreicht hat“. Diese Akzentuierung eines Gedankenganges von HERBERT MARCUSE<sup>1)</sup> vermindert seinen Appell zur Rehabilitierung der humanities nicht, sondern bestimmt nur den Ort der Erziehungswissenschaft zwischen *den* Wissenschaften, die auf „Erfahrung der Dimension der noch nicht in Wirklichkeit übersetzten humanities“, und denen, die auf Verhalten bezogen sind.

Die Erziehungswissenschaft hat dabei als Wissenschaft gegenüber der Psychologie und Soziologie eine Position, die sie zugleich *entschiedener* und *komplizierter* macht als diese. *Entschiedener* deshalb, weil ein heftiger und notwendiger Streit innerhalb der Psychologie, noch mehr innerhalb der Soziologie, für die Erziehungswissenschaft *vorentschieden* ist: sie kann keine wertfreie Wissenschaft sein, und sie kann den Charakter ihrer Erkenntnisse als direkte oder indirekte Handlungsanweisungen nicht verleugnen. Man möge mich nicht mißverstehen: sie kann wie Psychologie und Soziologie wertfrei forschen, ja selbst ihre Normen als Fakten erforschen, aber sie forscht nicht ohne den Wertbezug, der mit jeder Erziehung gesetzt ist, wie er für die Medizin mit dem ärztlichen Tun als Heilen und bei anderen Wissenschaften auf ihre Weise gesetzt und vorgegeben ist. Und die Einbeziehung erfahrungswissenschaftlich erforschter Fakten in den hermeneutischen Zirkel ihres Denkens schließt kein Verbot ein, die erforschten „facts“ nicht zu kritisieren, im Gegenteil: die Erziehungswissenschaft ist ihr eigener Auftraggeber, stellt ihre Fragen selbst, und ihr Wertbezug auf den mündigen Menschen in einer freien Gesellschaft impliziert nicht als solcher schon *falsche* Forschungsergebnisse. Auch wenn sie Tatsachen gegen Ideale ausspielt, ja wenn sie diese als Schein entlarvt, verwechselt sie dennoch nicht Tatsachen mit Idealen. Erkannte Tatsachen heben die Notwendigkeit von Entscheidungen unter Ideen nicht auf, ordnen diese aber einer Wirklichkeit zu.

*Entschiedener* ist die Position der Erziehungswissenschaft auch deshalb, weil sie nie verleugnen kann und will, daß sie im Grunde auf eine *Veränderung* der Welt zielt. Worauf sie das erzieherische Handeln ausrichtet, ist nicht Wirklichkeit. Und sie braucht diesen ihren utopischen Zug, auch um einer vermeintlichen Erhöhung ihrer Wissenschaftlichkeit willen, nicht zu verleugnen. Die mündige Person und die freie Gesellschaft sind Träume, aber sie sind es nur dann in einem die Wirklichkeit verfehlenden utopischen Sinne, wenn die Pädagogik sich nicht als Erziehungswissenschaft versteht, die ihre Erkenntnisse an die wissenschaftlich zu sichernden Erfahrungen rückkoppelt, d. h. an jene Erfahrungen, die ihre Erkenntnisse – in Handlungsanweisungen umgesetzt – in und an der Wirklichkeit erfahren. Die reale Chance der Erziehung des Menschengeschlechts in einer Welt der Propaganda und der Zwänge ist selbst eine Hauptfrage der Erziehungswissen-

schaft. Mögen Psychologie und Soziologie sich mit Diagnose und Prognose begnügen, Erziehungswissenschaft mündet notwendig in Therapie. Sie braucht sich dieser Position um so weniger zu genieren, als in einer verwissenschaftlichten Welt sich immer mehr, bald alle Wissenschaften um die Folgen ihrer Erkenntnisse werden bemühen müssen, weil sonst diese Folgen, wenn die Wissenschaften immer mehr als Technologien in alle Lebensgebiete eindringen, unkontrolliert und undurchdacht auf die Wissenschaft selbst zurückschlagen werden.

Erziehungswissenschaft wird aber mehr, als die Pädagogik es je tat und tun konnte, das, was Bildungsideale und Erziehungsziele hieß, umzusetzen haben auf angemessene und nachkontrollierbare Wissensformen und Verhaltensweisen, nicht um die Träume von mündigen Personen in einer freien Gesellschaft — oder wie wir diese Träume auch formulieren mögen — aufzugeben, sondern um uns ihnen *näherzubringen*, indem wir das Geschäft der Erzieher gleichzeitig bescheidener und wirksamer zu gestalten suchen. Und es sollte uns in der Pädagogik nicht leid tun, aus diesem Grund künftighin mit dem „Jargon des Eigentlichen“ etwas sparsamer umzugehen<sup>2)</sup>). Die Änderung der Welt nicht mehr auf Revolutionen und Kriege, sondern auf *Aufklärung und Erziehung zu setzen, ist Pathos genug*. Und die Güte eines Schulsystems ist leichter daran zu messen, ob es z. B. Begabungen entdeckt und fördert, als an pompösen Bildungsidealen, die nicht verifizierbar sind.

*Komplizierter* als die Psychologie und die Soziologie ist die Erziehungswissenschaft schon deshalb, weil sie weder auf die Erkenntnisse der Psychologie noch auf die der Soziologie verzichten kann. Ja, sie muß sogar noch tiefer greifen und die medizinisch-biologische Sicht des Menschen miteinbeziehen, und auch noch höher und die Tradierung der geistigen Gehalte mitbedenken, die die Geisteswissenschaften bewahren und fortentwickeln.

Sie muß diese Aspekte des Menschen und seiner Kultur alle unter ihrer Fragestellung: der *Aufdeckung des Zusammenhangs von Möglichkeit und Wirklichkeit geistiger Menschwerdung* aufarbeiten, und sie muß noch durch eigenes Nachdenken und Forschen das ergänzen, was ihr keine andere Wissenschaft abnimmt und durch keine Uminterpretation fremder Forschungsergebnisse zu erfahren ist.

Wie will sie solches leisten? Es gehört zur Mühsal der Pädagogik als Wissenschaft, daß sie, die sie eine der zentralsten Lebensfragen der Menschheit zu verwalten hat, sich nie zu einer *Fakultät* entfalten konnte, in der die für die Erziehung einschlägigen Disziplinen unter der Idee der Erziehung forscher und lehren, wie es die Theologie, Jurisprudenz, Medizin usw. auf ihre Weise unter ihrem Lebens- und Weltaspekt tun dürfen und tun können. Hier gründet mein Vorschlag, die Pädagogischen Hochschulen möchten sich als Fakultäten verstehen. Die Pädagogischen Hochschulen waren der erste Ort, wo sich, wenn auch noch unzulänglich, die Pädagogik in alle ihre Disziplinen entfalten konnte.

Für unseren Gedankengang hier genügt aber schon *die* Komplizierung, die durch die Abhängigkeit der Erziehungswissenschaft von Psychologie und Soziologie entsteht, indem sie auf beide angewiesen ist und sich dennoch gegen beide behaupten muß. Pädagogik hat es ebenso mit dem einzelnen zu tun wie mit der

Gesellschaft, außerdem noch, was ich erwähnt habe, mit dem, was Natur und Kultur heißen mag. Sie kann weder mit einer extremen Soziologie die Spontaneität des Individuums verleugnen lassen, noch mit einer extremen Psychologie die machtvolle Realität der Gesellschaft. Sie kann die einzelnen weder zu „ohnmächtigen Repräsentanten der Gesellschaft“ degradieren lassen, noch sie zu gesellschaftsunabhängigen Persönlichkeiten, die „Geschichte machen“, aufwerten.

Aber sie muß hoffen dürfen, daß der einzelne nur in einer gerechten Gesellschaft zu sich selber kommt, und die Gesellschaft um so mehr als freie und offene erstarkt, über je mehr mündige Personen sie verfügt. Doch an welche Psychologie und Soziologie soll sie sich dann halten? Es gibt keine einheitliche Psychologie und keine einheitliche Soziologie, auf die sich die Erziehungswissenschaft berufen könnte. Die Pädagogik glaubte angesichts dieser Situation oft leichter Hand den Schluß ziehen zu dürfen, ihre Probleme in eigener Regie lösen zu können. Bei diesem Bestreben bot ihr eine *Philosophie* Hilfe an, die als die Summe aller Erkenntnisse der Einzelwissenschaften auftreten konnte, so wie heute manchem noch die philosophische Anthropologie als die gereinigte Summe der Erkenntnisse aller Einzelwissenschaften vom Menschen erscheint. Aber diese Zeiten sind dahin: weder leistet diese Aufgabe die Philosophie unserer Zeit, die sich vielmehr heute selbst, am alten Konzept scheiternd, vorerst jedenfalls bei den Einzelwissenschaften ansiedelt, noch kann die Erziehungswissenschaft die Hybris aufrecht erhalten, unabhängig von den Einzelwissenschaften vom Menschen ihre Probleme in eigener Regie lösen zu können. Ihre Aufgabe ist dadurch nicht leichter geworden, sie muß im Gegenteil ihre Fragestellung heutzutage inmitten einer Anhäufung von Fakten durchhalten, was oft mehr Verstand und Anstrengung erfordert als der gewiß nicht unedle Anschluß an die Weisheit eines philosophischen Systems. Erziehungswissenschaft muß außerdem — anders als die Pädagogik — die Phänomene der Erziehung methodisch einer nachkontrollierbaren Erfahrung zugänglich machen, einmal in der Auseinandersetzung mit den Fakten aller an der Erforschung des Menschen und der menschlichen Gesellschaft beteiligten Wissenschaften, aber auch unter neuen Fragestellungen *gegen* diese, wenn sie nämlich jene Erfahrungen verleugnen, die der Erziehung dadurch möglich sind, daß der Pädagoge es unternimmt, wie schon ROUSSEAU im *Emile* hervorhebt, „die Herzen zu erforschen, indem er daran arbeitet, sie zu bilden“<sup>3)</sup>.

Um auf diese Weise die eigene Problemstellung zu behaupten, kann die Erziehungswissenschaft genötigt sein, im Bewußtsein der Relativität der beiden Aspekte, die Psychologie an der Soziologie und die Soziologie an der Psychologie zu korrigieren. Wenn beispielsweise ein *Soziologe* — aus Überstrapazierung der gesellschaftlichen Bedingtheit von allem und jedem — nicht mehr mit ins Kalkül bringt, daß Aggression auch ein biopsychisches Phänomen ist, auf Grund tierischer und menschlicher Verhaltensforschung als Energieaufstauung nachweisbar, verkürzt er die *naturale Sicht* des Menschen, die eine Erziehungswissenschaft nicht ungestraft verkürzen darf. Wenn auch zum Beispiel „rassische Aggression“ nicht in der menschlichen Natur verwurzelt ist, kann Aggression als Antriebsstauung doch ein naturales Phänomen sein.

Gesteht der Soziologe gar die Annahme nicht mehr zu, daß kritisches oder produktives Denken „Eigenschaft“, d. h. Verhaltensbereitschaft im Individuum (unabhängig vom gesellschaftlichen Kontakt der Gruppe, in der diese Haltung entwickelt wurde) werden kann, dann beschneidet der Soziologe die Transfereffekte von Lernprozessen, deren intergruppenhafte Wirksamkeit die Psychologie nachweist und von deren Nachweis Unterricht und Erziehung sich ermutigt fühlen. Warum sollen diese Fähigkeiten und Eigenschaften, selbst wenn sie von außen nach innen entstanden sind, nicht auch, wenn einmal etabliert, in vielerlei Umwelten von innen nach außen wirksam werden können?

Auch die Triebe, Bedürfnisse und Interessen sind nicht einfach *gesellschaftliche* Phänomene. Die Antriebe zur Selbsterhaltung beispielsweise sind schließlich in jeder Gesellschaft und in jeder Kultur eine fundamentale Invariante. Und Unglück, Krankheit, Liebe, Tod – bleiben auch in kollektiven Zwangsstrukturen individuell zu verarbeitende Schicksale. Eine konformistische Gesellschaft nivelliert nicht nur, sondern erhöht auch die Chance, aus der Reihe tanzen zu können. Als Reibungskoeffizient ist der einzelne doch wohl noch Realität, und schließlich läßt sich die Gesellschaft leichter im Spiegel des Individuums, seiner Meinungen und Handlungen, studieren als direkt. Gesellschaftstheorien heben Persönlichkeitstheorien nicht einfach auf, wie man heute glauben mag. Und Menschen sind für den Pädagogen so wichtig wie Institutionen.

Man hat mitunter bei der Soziologie den Eindruck, daß die große Entdeckung der modernen Soziologie, die gesellschaftliche Bedingtheit des Lebens, gelegnet wird, wenn es um die Rolle der gesellschaftlichen Auswirkung der von der Gesellschaft betriebenen bewußten Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen geht, obwohl allein schon ein Blick auf die durch Schulen und Schulung hervorgerufenen Bewußtseinsänderungen der Jugend im Osten uns eines Besseren belehren könnte.

Es wird der Erziehungswissenschaft vorgehalten, sie nehme leichtsinnig an, die Folgen der Erziehung entsprächen den erzieherischen Absichten, aber die umgekehrte Annahme, die beabsichtigten oder nicht beabsichtigten erzieherischen Folgen hätten so gut wie nichts mit den erzieherischen Absichten zu tun, ist ebenso leichtfertig. Erziehung schließt ja die Gestaltung der sozialen Randbedingungen des Geschehens mit ein.

Der in der Soziologie durch wenig Selbstkritik beeinträchtigte Glaube an die Macht der strukturellen Anpassungs- und Sozialisierungsprozesse steht in einem merkwürdigen Gegensatz zur überkritischen Verleugnung der Wirksamkeit der direkten und bewußten Erziehungsmaßnahmen, die in der Regel nicht erwähnt oder bagatellisiert werden, ohne daß genügend empirische Forschungen die Eindeutigkeit der Stellungnahme rechtfertigten.

Es ist jener integrale Charakter der Erziehungswissenschaft, aber auch ihre leidvolle Praxis, die sie laufend nötigen, die Soziologie an die Psychologie, aber auch die Psychologie an die Soziologie zu erinnern. Was sich ergibt, wenn man die Psychologie an die Soziologie erinnert, sei gleichfalls an Beispielen belegt.

Was nämlich die *Psychologie* betrifft, so steckt noch soviel asozilogische und nichtsozialpsychologisch reflektierte Psychologie, dem frühesten Verbündeten der Lehrerschaft, in der Populärpädagogik der Praktiker, daß noch eine erkleckliche sozialpsychologische und soziologische Aufklärungsarbeit betrieben werden muß, bevor sich die von dorthier stammenden gängigen pädagogischen Stereotype ändern, selbst wenn diese in der Psychologie selbst schon aufgegeben sein sollten. Ich erinnere an die Intelligenz als unveränderliche angeborene Einsichtsfähigkeit, an den Willen als unabhängig von inhaltlichen Motiven und sozialen Situationen trainierbare Kraft, an den Charakter als ein vererbtes Gefüge festgelegter Eigenschaften, an die angeblich rassistisch oder typologisch verankerten sozialen Tugenden oder Untugenden usw.

Die gegenseitige Kritik und Korrektur zwischen Psychologie und Soziologie ist in vollem Gange, und es scheint so, daß auf diese Weise wie von selbst immer wieder freier Raum für die Ansatzpunkte der erzieherischen Praxis und die erziehungswissenschaftliche Theorie anfällt, in dem sie ihre Überlegungen und Forschungen betreiben kann. Solange diese Auseinandersetzung im Fluß ist — und sie wird bei den Schwierigkeiten und dem Neubeginn der Wissenschaften vom Menschen im Fluß bleiben —, solange kann sich die Erziehungswissenschaft weder von der Psychologie noch von der Soziologie her ein *Denkverbot* für ihre Fragen auferlegen lassen; sie wird im Gegenteil, nachdem sie ihren Nachholbedarf als Erfahrungswissenschaft zugestanden hat, einen *Forschungsbedarf* anmelden, Desiderate, die sie aus ihrer Praxis im Umgang mit den Menschen anmelden muß, ohne zu verleugnen, daß sie diese ohne Hilfe von Psychologie und Soziologie nicht lösen können wird. Die eigentümliche Doppelrolle der Erziehung, sich einmal schützend vor das Kind stellen zu müssen, was auch heißt, schützend vor die Natur, die in ihren Reife- und Wachstumsprozessen nicht immer weniger Weisheit als die erziehende Gesellschaft beweist, und einmal schützend vor die Gesellschaft, weil der Barbarismus jeder neuen Generation Tabus zu zerschlagen droht, bevor an ihrer Stelle der rechte Gebrauch der Freiheit gesichert ist: diese eigentümliche Doppelrolle der Erziehung und Erziehungswissenschaft, verbunden mit der schon erwähnten Besonderheit, daß sie den Menschen erforscht, indem sie ihn herausfordert, erlaubt ihr den Zugang zu Erfahrungen, die sie solange zu erfahrungswissenschaftlicher Erforschung anmeldet, bis sie die aus ihrer Erfahrung stammenden Annahmen zu berichtigen oder fallenzulassen genötigt ist.

Wenn die Erziehungswissenschaft beispielsweise vom Lernprozeß spricht, dann ist damit weder die Manipulierung des Verhaltens durch Verstärkungen im Sinne SKINNERS gemeint und gesucht, obwohl sie auch diese zur Kenntnis zu nehmen hat und sie auszulegen verstehen muß, noch der Sozialisierungsprozeß, wie ihn die Soziologie untersucht und lehrt, obwohl sie auch diesen viel mehr kennen und studieren muß, als sie es bislang in einer idealistischen Verkennung ihres Auftrages sich leisten zu können geglaubt hatte, sondern es ist das gemeint, was HABERMAS der Erziehungswissenschaft exakt nachgeföhlt hat, wenn er in seiner bekannten Auseinandersetzung mit SCHELSKY<sup>4)</sup> vom „sanktionsfreien Lernen“ spricht. Man muß einiges von der Lernpsychologie und den sozialen Determinanten

im Lernprozeß wissen, um diesen Hinweis voll zu verstehen. Der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist die Aufgabe gestellt, ob es so etwas geben kann und ob so etwas zu entwickeln ist wie ein Lernen, das sich aus sich selbst heraus ernährt, das sich über seine eigenen Entwicklungsstufen als spontanes Bedürfnis freisetzt.

Dieser so lernende Mensch ist aber weder der manipulierte noch der angepaßte. Gegenüber einer Psychologie, die glaubt, den Menschen erkannt zu haben, eröffnet die Perspektive der *unendlichen Lernfähigkeit* des Menschen einen unbekanntem Horizont in die Zukunft, und gegenüber einer Soziologie, die die Gesellschaft nach dem „Gesetz der großen Zahl“ dem Individuum gegenüber absolut setzt, eröffnet die Perspektive einer „*offenen Gesellschaft*“, wie es PLESSNER<sup>5)</sup> formuliert, das Bild einer Gesellschaft, „die aus Achtung vor dem einzelnen Menschen oder im Interesse der Mobilisierung seiner produktiven Kräfte ihre Planung bewußt begrenzt und sich selber freie Räume ihrer eigenen Gestaltung zugesteht“.

Was soll die Erziehung, wenn die Gesellschaft nicht ist, was sie sein möchte, anderes tun, als sich an die Produktivität des einzelnen zu halten, und was soll sie anderes tun, wenn der einzelne versagt, als ihn auf die Gesellschaft zu verpflichten, die ihn trägt?

Der soziologische Begriff der *Rolle*, die scheinbar zwischen Individuum und Gesellschaft vermittelt, kann für die Erziehungswissenschaft keinen Normcharakter beanspruchen. Er ist selbst einer von jenen Begriffen, die, einmal erfaßt, die gesellschaftliche Bedingtheit des Menschen aufzuweisen vermögen, ihn aber auch gleichzeitig, einmal durchschaut, durch eben diese Einsicht in seine gesellschaftliche Bedingtheit von solchen Reaktionsformen wieder freizusetzen vermögen.

Die Erziehungswissenschaft muß sich im Streit der Psychologien untereinander wie der Soziologien untereinander an die Erkenntnisse halten, die den Menschen und die Gesellschaft geöffnet sehen für eine mündige Selbstgestaltung reifer Lebens- und Gesellschaftsformen. Sie muß mit anderen Worten überall dort, wo sie es unterlassen, beide Wissenschaften an die *pädagogische Dimension als an eine basal anthropologische* erinnern, die auch für sie Geltung hat und die sie in Forschung und Lehre nicht ungestraft vernachlässigen dürfen; und sie muß diese ihre Forschungsdimension gegen alle Einsprüche dieser Wissenschaften auftragsgemäß durchhalten und notfalls ihre Hoffnungen auf die Zeit setzen, die Kurzschlüsse einseitiger Lebens- und Weltansichten immer wieder korrigiert, wenn Wissenschaft überhaupt eine Zukunft hat.

Beide Wissenschaften können der Erziehungswissenschaft auch nicht abnehmen, daß sie wirkliches Verhalten auf *normorientiertes Verhalten* zu beziehen hat. Der Mensch als normenproduzierendes Wesen ist für sie so wichtig wie der Mensch vor der Realität. Erziehung muß Normen zumuten, die Diskrepanz zwischen Normen und Tatsachen sehen und aushalten lehren und durch Ermutigung vorbeugen, daß die Entdeckung dieses Widerspruchs entweder zur Verachtung der Realitäten oder der Normen verführt.

Psychologie und Soziologie können dabei der Erziehungswissenschaft helfen —

und sie tun es laufend —, jene Normen, die die Tradition der Erziehung vorgibt, nach zwei Seiten einer *Ideologiekritik* zu unterwerfen: indem ihre Herleitung aus der *Natur* des Menschen in Zweifel gestellt wird, wenn diese eine erst noch zu erforschende ist, und indem ihre Herleitung aus der *Kultur* fragwürdig gemacht wird, wenn diese Normen nachweisbar mehr der Festigung der bestehenden als einer besseren Gesellschaft dienen. Einer so unter Kritik gestellten Erziehungswissenschaft bleibt nichts anderes übrig, als die Normen und Realitäten, die ihr für Unterricht und Erziehung von der Gesellschaft vorgegeben sind, selbst als einen empirisch erforschbaren Zusammenhang in sich aufzunehmen: Wenn sowohl die *Natur* des Menschen als auch die *Normen* seines Verhaltens wandelbar sind, so ist dennoch der Kreislauf, aus dem heraus die Normen leben, beharren und sich verändern, erforschbar: es ist nachweisbar, wie angesichts neu entdeckter Normen sich die Realitäten und angesichts neu entdeckter Realitäten sich die Normen ändern, wie sich laufend die menschliche Bildsamkeit durch neue Normen und sich diese durch neu entdeckte Bildsamkeit ändern.

Wenn der Mensch zwischen Natur und Kultur nicht festgelegt ist, so ist die *Relation zwischen beiden* das in jeder historischen Epoche neu gestellte Forschungsproblem, das der Erziehungswissenschaft aufgegeben ist. Das Problem der Normen in einer Welt von Tatsachen muß zum Hauptthema eines ihrer Forschungsbereiche werden, d. h. die nicht eingestandene, aber bestehende *wechselseitige Abhängigkeit* beider Bereiche, die als unaufhebbarer, aber veränderbarer Zirkel erkannt werden muß. Die Erfahrung dieser Wechselwirkung erfahrungswissenschaftlichen Methoden zugänglich und intersubjektiv kontrollierbar zu machen, wird die künftige Aufgabe sein. Wir halten es sogar für möglich, daß Verbindlichkeit in diesem Sinne auch in einer pluralistischen Wertwelt erforscht und gelehrt zu werden vermag. Mit der nachgewiesenen und bejahten Pluralität ist die Erziehung zu verantwortlicher Entscheidung noch nicht besiegelt. Und zunehmend wird heute jede Wissenschaft entdecken müssen, daß ihre Erkenntnisse in Normen für praktisches Handeln umschlagen — sei es, daß sie als *self-fulfilling-prophecy*, sei es, daß sie als *self-destroying-prophecy* wirken — und daß deshalb diese Folgen ihrer Erkenntnisse erneut mit in den beschriebenen Zirkel eines die Erfahrung kontrollierenden Denkens hineingenommen werden müssen.

Die normativen Positionen auf seiten des einzelnen und der Gesellschaft, die die Erziehungswissenschaft dabei zu verteidigen hat (und zwar solange, wie sie nicht widerlegt sind), sind diejenigen, die den Menschen gleicherweise wie die Gesellschaft auf *Freiheit* stellen, soviel sie auch psychologischen oder soziologischen Mechanismen der menschlichen Natur und Gesellschaft abgerungen sein wollen.

Auf dem Weg zur Erfüllung dieser ihrer Aufgabe verdankt die Erziehungswissenschaft zur Erkennung ihrer Grenzen und Möglichkeiten der Psychologie und Soziologie ebensoviel, wie sie sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen muß.

Nur die Kürze der für diese Ausführungen zur Verfügung stehenden Zeit ist der Anlaß, an Hand der zwischen diesen Wissenschaften *strittigen Punkte* die Härte und Notwendigkeit dieser Auseinandersetzung zu illustrieren.

Wo in der *Psychologie* der Begriff der Person schwindet, wo die Psychologie glaubt, vom „Ich“, vom „Willen“ und vom „Gewissen“ zu handeln lohne sich nicht mehr, wo sie also die inneren Determinanten des Handelns leugnet, statt zuzugestehen, daß sie für die Erforschung dieser Phänomene erfahrungswissenschaftlich noch nicht ausreichend gerüstet ist, wo sie gar diese Phänomene leugnet, um die ihren Forschungsmethoden zugänglichen Erkenntnisse voreilig zu letzten Realitäten zu verabsolutieren, wie es in grotesker Form die russische Reflexologie und der extreme Behaviorismus in den USA vergebens versucht haben, übersteigt die Psychologie ihre Kompetenzen als Wissenschaft und wird zur Ideologie. Wo Lernen nur als der bloße Wirkungsmechanismus eines Verstärkersystems verstanden wird, wo logische Denkprozesse als bloße psychische Assoziationsmechanismen traktiert werden, wo Ideen nur als Projektionen unserer Triebe erscheinen, wo die geistigen Bedeutungsgehalte im Erkenntnisprozeß nur als Epiphänomene registriert werden, wo das Ich nur definiert wird als die Erfahrung dessen, was die anderen von uns halten, wo der Wille zur verantwortlichen Entscheidungsfähigkeit eines „Ich“ als Illusion und die Erkennbarkeit der Realität als Täuschung erklärt wird usw., muß die Erziehungswissenschaft solange widersprechen, als sie von ihrer Erfahrungsgrundlage aus zu entgegengesetzten Einsichten kommt. So sehr die Erziehungswissenschaft von der Psychologie lernen und sich von ihr korrigieren lassen muß, notfalls ist es der *eigene Widerspruch innerhalb der Psychologie selbst*, der einer pädagogischen Psychologie die Chance läßt, eine die Erfahrungserfahrungen fundierende und interpretierende Psychologie zu entfalten und zu behaupten.

Wenn die Soziologie das Phänomen des Lernens auf die Prozesse der Anpassung und enculturation verkürzt, wenn sie die Kritikfähigkeit, Produktivität und Erfindungsgabe des Individuums vor der Übermacht der gesellschaftlichen Zwänge untergehen läßt, überhaupt die Stärkung des Ich und die wirksame Entfaltung des einzelnen und seine Innenstabilisierung bezweifelt, historische Schlüsselereignisse, die durch einzelne herbeigeführt wurden, unterschlägt, überhaupt die historische Dimension vernachlässigt, wo sie die Triebe und Antriebe beliebig nach gesellschaftlichen und kulturellen Mustern entstehen und vergehen läßt, jedenfalls beliebig wandelbar setzt, das Naturale überhaupt bagatellisiert und es nicht im FREUDSchen Sinne als ewigen Widerpart zum Institutionellen sieht, wo sie Geist und Kultur nicht auch als sach-, sondern nur als gesellschaftlich bedingte Phänomene deutet, die Inhalte und das Menschliche auf das Gesellschaftliche reduziert, die Gesellschaft mechanistisch erklärt als unbeeinflussbares notwendiges Geschehen und den Fortschritt im Bewußtsein eigener Verantwortung und Gestaltungskraft, d. h. „den Horizont der zu verwirklichenden Möglichkeiten“ (ADORNO) leugnet, muß ihr die Erziehungswissenschaft widersprechen, die von eben diesen Erfahrungen lebt und auf sie hin zu erziehen ermutigt. Wo ihr das als Pädagogismus angekreidet wird, muß sie Soziologismus dagegen notieren. HABERMAS urteilt: „Wenn SCHELKY erklärt, die Pädagogisierung der Gesellschaft sei eine der entscheidenden Bedrohungen der Freiheit des Menschen, müssen seiner Argumentation die Prämissen einer Anthropologie zugrunde liegen, derzufolge es die mensch-

liche Natur nicht aushalten wird, wenn sie in wachsendem Maße kulturelle Erfahrungs- und soziale Verhaltensmustern sanktionsfrei lernt.“ Und HABERMAS kehrt den Spieß um: „Mir scheint, daß eine solche Pädagogisierung das Verhältnis der Individuen zu ihren sozialen Rollen, damit auch das Rollensystem selbst, verändern könnte.“ Dem ist nichts hinzuzufügen.

Die Erziehungswissenschaft muß, da sie weder Natur noch Geist verleugnen kann, ihre Gesprächspartner über die Psychologie und Soziologie hinaus erweitern, ihr Gesprächspartner muß eine *Anthropologie* sein, die als datenverarbeitende Integrationswissenschaft der biopsychischen und gesellschaftlichen Erkenntnisse über den Menschen versucht, wieder vom Teil zum Ganzen durchzustößen. Wo gibt es jenes Arbeitsteam zwischen Biologie, Psychologie, Soziologie, Fachwissenschaften und Pädagogik, das in dieser allseitigen Weise beispielsweise Lern-, Begabungs- oder Jugendforschung betreibt? Und doch kann uns allein die mehrdimensionale Analyse dieser Phänomene weiterhelfen. Da es sie nicht gibt, wenigstens nicht bei uns (obwohl sich Tendenzen in dieser Richtung bemerkbar machen), wenn im Gegenteil die Grenzen zwischen den Wissenschaften sich immer erschreckender versteifen, so daß die Psychologen kaum die Soziologen zur Kenntnis nehmen und umgekehrt, und beide die Pädagogik gänzlich vernachlässigen zu können glauben, bleibt nur auf der einen Seite die Differenzierung, d. h. die Forderung nach einer „Pädagogischen Psychologie“ und einer „Soziologie der Erziehung“, die eben diese Auseinandersetzung sich zur speziellen Aufgabe machen, – und auf der anderen Seite eine *pädagogische Anthropologie*, die den Versuch macht, die Forschungsdaten der Wissenschaften vom Menschen und der Gesellschaft unter der Fragestellung der Erziehbarkeit des Menschen zu kritisieren und zu integrieren. Hier steht die Erziehungswissenschaft erst am Anfang, aber dieser Anfang wird um so besser gelingen, je intensiver sich ihr kritischer Dialog mit der Psychologie und Soziologie entwickelt<sup>6)</sup>.

### Anmerkungen

- 1 Siehe: „Bemerkungen zu einer Neubestimmung der Kultur“, in: *Kultur und Gesellschaft*, 2, Frankfurt 1965.
- 2 Wenn wir auch wissen, daß wir ihm nie werden ganz entsagen können.
- 3 ÉMILE, 4. Buch.
- 4 J. HABERMAS: Pädagogischer „Optimismus“ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In: *Neue Sammlung*, 1. Jg., Göttingen 1961, S. 251–278.
- 5 H. PLESSNER: *Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht* (1931). In: H. PLESSNER: *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, Bern 1953, S. 258.
- 6 Eine ausführliche Darstellung dieses Gedankenganges findet sich in meiner „Pädagogischen Anthropologie“ (Hannover 1966). Dort ist auch alle weiterführende Literatur angegeben.

MARIAN HEITGER

## Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

Bereits auf dem Pädagogischen Hochschultag 1957 in München hat MARTIN RANG sich mit der Problematik des Verhältnisses der Pädagogik zur Soziologie und Psychologie befaßt und gemeint, es verstünde „sich von selbst, daß der Soziologe wie der Psychologe ihre Wissenschaft innerhalb der Pädagogischen Hochschule unter dem pädagogischen Gesichtspunkt betreiben“<sup>1)</sup>, so daß der pädagogische Aspekt „der Alternative der Recht- oder Fehlentwicklung“<sup>2)</sup> für die Indienstnahme jener Disziplinen in Unterricht und Erziehung bestimmend sei. So entschieden MARTIN RANGS Ausführungen in der Unterscheidung von Sein und Sollen damals waren, heute stellt das Problem sich mit neuer Dringlichkeit. Einmal hat das Thema insofern eine Abwandlung erfahren, als man statt von der Pädagogik von Erziehungswissenschaft sprechen möchte, wohl damit eine stärkere Hinwendung zur Wissenschaftlichkeit auch dieser Disziplin betonend. Gleichzeitig glaubte man auf diese Weise normative und ideologische Restbestände abbauen und zurückdrängen zu können, indem man diesen Momenten außerhalb des wissenschaftlichen Bemühens ein Ghettodasein gewährte.

Zum anderen hat HEINRICH ROTH schon auf der ersten Tagung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ in seinem Vortrag über „Empirische pädagogische Anthropologie“ hervorgehoben, daß die Zeit für eine pädagogische Anthropologie reif sei, „weil die Erfahrungswissenschaft vom Menschen eine solche Fülle an Einsichten und Aspekten über den Menschen erarbeitet und aufgeworfen habe, daß der Nachholauftrag, dieses Wissen und Können in die Pädagogik einzuholen, überfällig ist“, wie es auch überfällig sei, „daß die Pädagogik bzw. die pädagogische Anthropologie ihre Befunde über das Werden und Wesen des Menschen in der Auseinandersetzung mit den übrigen Wissenschaften vom Menschen zur Geltung bringt“<sup>3)</sup>.

Das mit diesen Worten entworfene Programm enthält implizite ein Problem, das mit der fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklung und Differenzierung immer deutlicher in den Vordergrund tritt. Die Pädagogik als Wissenschaft ist von diesem Prozeß in besonderer Weise betroffen. Er stellt einerseits ihrem Selbstverständnis neue Fragen, andererseits wachsen ihr durch die Veränderung unseres gesellschaftlichen Zustandes immer neue Aufgaben zu. Die Disziplinen der Psychologie und Soziologie sind von dieser Entwicklung nicht ausgenommen. Die ständig zunehmende Verwissenschaftlichung unserer Zivilisation, ihrerseits bedingt durch den immer komplizierter werdenden Umgang mit Technik, Umwelt und Gesellschaft, bedingt ihrerseits eine ständig fortschreitende Spezialisierung der Geltungsgebiete in ihren verschiedenen methodischen Differenzierungen. Schon durch diesen kurzen Hinweis lassen sich die der Pädagogik zuwachsenden Aufgaben konkreter fassen. Als Theorie eines nach rational geklärten Momenten zu gestaltenden Handelns soll sie jene Erkenntnisse und Einsichten vermitteln, die

dem Lehrer und Erzieher sein „pädagogisches Geschäft“ in dieser Zeit ermöglichen. Daraus ergibt sich, daß ihr die Frage nach den Fragestellungen der verschiedenen Wissenschaften selbst thematisch wird. Die wissenschaftstheoretische Reflexion ist für die Erziehungswissenschaft konstitutiv, denn sie steht überhaupt in einem „reflexiven Verhältnis zu den Einzelwissenschaften“<sup>4)</sup>, — wenn man nur an das Problem der Didaktik denkt. Um so mehr gilt diese Thematik aber dort, wo die anderen Wissenschaften nicht Gegenstand ihrer lernenden Vermittlung sind, sondern in ein kooperatives Verhältnis zu ihr selbst treten sollen.

Der Zusammenhang von Fragen, der sich uns stellt, fordert daher zu seiner Beantwortung eine wissenschaftstheoretische Explikation. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die kritische Reflexion der Pädagogik als Wissenschaft; denn sie selbst, beziehungsweise die Erkenntnis ihrer Struktur, soll und kann Auskunft darüber geben, ob und wie eine Kooperation der zu verhandelnden Disziplinen möglich ist, wo gegenseitige Befruchtung und Ergänzung wünschenswert und notwendig ist, wo unter Umständen auch der Zuspruch als unzulässige methodologische Grenzüberschreitung zurückgewiesen werden muß. Daß es dabei nicht auf Prestige, Über- oder Unterordnung ankommen darf, sondern allein den sachlogischen Notwendigkeiten zu gehorchen ist, sollte selbstverständlich sein.

Damit ist der Gedankengang, den unsere Überlegung einzuhalten hat, vorgezeichnet. Im Versuch der Bestimmung dessen, was Pädagogik als Wissenschaft sei, sind die kooperativen Möglichkeiten der Psychologie und Soziologie, insbesondere in ihrem empirischen Anteil, aufzuzeigen. Dabei kann keine ausgebaute wissenschaftstheoretische Bestimmung der Psychologie und Soziologie erwartet werden, zumal diese Wissenschaften mit der Pädagogik zumindest das gemeinsam haben, daß sie sich keineswegs auf ein geklärtes, durch Tradition und Konsens abgesichertes Selbstverständnis berufen können. Auch für sie gilt, was THEODOR LITT schon 1921 für die wissenschaftliche Pädagogik beklagt hat und was bis heute noch nicht überwunden zu sein scheint, daß man nämlich bis zum Augenblick noch fern sei von jeder Übereinstimmung darüber, welcher Art denn die Methodik des Denkens sein müsse, „die den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik ausmache“<sup>5)</sup>. Nach wie vor gibt es nicht nur verschiedene Forschungsrichtungen; sondern, was den Streit eigentlich ausmacht und eine Verständigung erschwert, sind die verschiedenen methodologischen Ansätze, die sich ihrerseits gegenseitig das Recht bestreiten, das Geltungsgebiet der wissenschaftlichen Pädagogik zu okkupieren.

Das erschwert unsere Untersuchung erheblich. Wird doch je nach wissenschaftstheoretischem Selbstverständnis der Pädagogik ihre Relation zur Psychologie und Soziologie von anderer Valenz sein; zweifellos wird z. B. die sich überhaupt empirisch verstehende Erziehungswissenschaft den Ergebnissen der empirischen Sozialforschung eine andere Bedeutung beimessen als die geisteswissenschaftliche oder gar „normative“ Pädagogik.

Wenngleich es interessant wäre, modellartig die Arten der Kooperation von Pädagogik, Soziologie und Psychologie gemäß den jeweils verschiedenen Ansätzen

aufzuzeigen, müssen wir uns diese Art des Vorgehens versagen. Denn die einfache Feststellung verschiedener Standorte innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik trägt zur Lösung unseres Problems ebensowenig etwas bei, wie die unverbindliche Summierung verschiedener Methoden, derer man sich dann je nach weltanschaulichen, politischen oder pragmatischen Bedürfnissen bedient. Wer sich einfach auf seinen Standpunkt zurückzieht, d. h. ihn weiterer kritischen Reflexion vorenthält, verzichtet damit auf rationale Rechtfertigung und einen durch diese ermöglichten Geltungsanspruch. Das ist besonders bedenklich in einer Disziplin, der ihre eigene Struktur selbst Problem sein muß. Hier kann am wenigsten jene kompromißbereite Methodenindifferenz, die sich lediglich in pragmatischer Absicht begründet, als ausreichend empfunden werden, zumal der Stellenwert psychologischer und soziologischer Erkenntnisse für das pädagogische Denken in Theorie und Praxis von weitreichender Bedeutung sein wird. Man muß RALF DAHRENDORF in bezug auf die methodologische Auseinandersetzung in der Soziologie recht geben, wenn er bemerkt: „Wo wissenschaftliche Kritik einer unscharfen, quietistischen Toleranz Raum gibt, ist verfälschter und schlechter Forschung Tür und Tor geöffnet.“<sup>6)</sup>

Dieses Drängen auf Entschiedenheit verkennt keineswegs, daß niemand und keine Position beanspruchen darf, den „Richterstuhl der Wahrheit“ ihr eigen nennen zu können. Das aber enthält geradezu die Forderung, in definierter Standpunktfreiheit den genannten Problemen zu Leibe zu gehen; durchaus im Bewußtsein der eigenen gesellschaftlich-historischen Standortgebundenheit und mit der Bereitschaft, den Geltungsanspruch der eigenen Aussagen, wenn nötig, d. h. gegenüber besseren Argumenten, in „intersubjektiver Bewährung“ zurückzunehmen. Das alles möge bei der so vorgezeichneten kritisch-systematischen Überlegung nicht vergessen werden.

Einer weitverbreiteten Auffassung gemäß hat die Erziehungswissenschaft ihre Aufgabe seit DILTHEY, NOHL und WENIGER darin gefunden, daß sie sich der vorliegenden und gegebenen Erziehungswirklichkeit zuwendet. In ihr glaubt man das tragende Fundament gefunden zu haben, zumal die Hinwendung zu ihr der Pädagogik zu gestatten schien, ihre – wenn auch relative – Autonomie gegenüber anderen Disziplinen – insbesondere gegenüber der Philosophie – zu behaupten. Aus diesem Programm der Erforschung vorgegebener Erziehungswirklichkeit ergaben sich in der Folgezeit zwei methodisch verschiedene Ansätze. Im Anschluß an DILTHEY entwickelte sich besonders bei den Wissenschaftlern WILHELM FLITNER, O. F. BOLLNOW u. a. die Pädagogik als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft<sup>7)</sup>, während andere im Anschluß an MAX WEBERS Wissenschaftsbegriff der erfahrungswissenschaftlichen Methode das Recht zusprachen, sich auf dem Felde der wissenschaftlichen Pädagogik zu behaupten. Einig waren und sind sich beide Forschungsrichtungen in der Ablehnung der sogenannten „normativen“ Pädagogik, die als idealistische Spekulation in der nun von der Erziehungswissenschaft abgespaltenen Erziehungslehre wohl noch ein praktisch wirksames, aber eben außerwissenschaftliches Dasein fristen sollte und im Laufe der Zeit mit fortschreitender Rationalisierung ganz von der pädagogischen Bildfläche verschwinden würde.

Wenn sich auf diese Weise das normative Element aus der Erziehungswissenschaft verbannen ließe, so ergäbe sich eigentlich ein unproblematisches Verhältnis zur Psychologie und Soziologie. Insofern hermeneutische Pädagogik auf das Verstehen gegebener Kulturleistungen abzielt, unterscheidet sie sich von der empirisch verstandenen Psychologie und Soziologie nur dadurch, daß diese lediglich individuelle oder soziale Funktionsweisen in ihrer Realität zu Gehör bringen wollen. Eine Kooperation ergibt sich aus einem gegenseitigen Ergänzungsverhältnis von funktionalen und Sinnvollzügen. So zielt das hermeneutische Verfahren auf das Verstehen vollzogener Sinngebungen ab, die psychologische und soziologische Erhellung bietet dafür eine erweiterte, hilfreiche Kenntnis von gegebenen Situationen. Schwieriger allerdings gestaltet sich diese Kooperation, wenn man für die Pädagogik dem hermeneutischen Verfahren das pragmatische Moment hinzufügt, getreu dem Programm DILTHEYS, mit der Hoffnung und Intention, aus der Erkenntnis und dem Verstehen dessen, was ist, die Regel für das, was sein soll, zu entdecken; mit anderen Worten: Gewinne zu verbuchen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis. Hier wird der Beitrag von empirischer Soziologie und Psychologie, die sich ihrerseits von wertenden Gesichtspunkten freihalten, um als Tatsachenwissenschaften allein die vorliegende Realität erkennen und zu Gehör bringen zu wollen, problematisch. Denn, „wenn das normativ Gültige Objekt empirischer Untersuchung wird, so verliert es als Objekt den Normcharakter: es wird als ‚seiend‘, nicht als ‚gültig‘ behandelt“<sup>6)</sup>. Dieser Verzicht auf die Frage nach Gültigkeit, die Indifferenz empirischer Ergebnisse gegenüber dem Geltungsanspruch der im Tatsächlichen und der Realität vollzogenen Wertungen verbietet ihre unmittelbare Umsetzung in Handlungsimpulse für die pädagogische Praxis.

Von der Problematik dieses Zusammenwirkens mit der Psychologie und Soziologie ist die empirische Pädagogik verschont. Sie wirkt darin konsequenter, besonders auch deshalb, weil sie sich aller wertgebundenen Ratschläge in pragmatischer Absicht entschlägt. Der Bezug auf die zu gestaltende Praxis, in der sich ein — wie auch immer gearteter — Sollensvorschlag ausdrückt, so argumentiert sie, verschleierte nur den klaren Blick auf das, was wirklich ist, so daß Wunschvorstellungen die möglichen Erkenntnisse ideologisch verzerren. Wissenschaft überhaupt könne sich mit Sollensfragen und einer kritischen Begründung vollzogener Wertungen nicht abgeben, sie sei eben nur im Sinne empirischer Faktenanalyse möglich. Wo man Sollensvorschläge erwarte, müsse man sich an die weltanschauliche oder politisch gebundene Erziehungslehre halten.

Bevor man jedoch dieser Auffassung von Erziehungswissenschaft den Zuspruch erteilt, muß die Überlegung in Wahrnehmung der ihr zugeordneten pädagogischen Aufgaben versuchen, jenes Denkniveau zu erreichen, auf dem sich das methodologische Problem in Korrespondenz zu dem jeweiligen Gegenstand stellt. Das hier vorgeschlagene wissenschaftliche Verfahren mag dann für jene Gegenstandsbereiche methodisch gerechtfertigt sein, die sich gegenüber dem Problem der Sinngebung und Geltung indifferent verhalten. Ob dies jedoch auch für die Erziehungswirklichkeit zutrifft, muß aus folgendem Grunde bezweifelt werden: In jeder Erziehungswirklichkeit findet sich, ob man seine Aufmerksamkeit nun ausdrücklich

darauf richtet oder nicht, schon immer eine vollzogene Sinnggebung des pädagogischen Tuns, und damit enthält sie auch eine wertende Entscheidung. Das gilt unabhängig davon, welche Reflexionsstufe dem Vollzug der Praxis vorausging, selbst für den Fall, daß sie sich mit dem sogenannten pädagogischen Hausverstand begnügt hat. Wenn das Pädagogische nicht etwa schon mit der bloß biologischen Aufzucht erfüllt ist, kann nicht auf die Frage nach Sinn und „Wert“ der Vollzüge verzichtet werden. Selbst die einfache Anpassung an geltende Normen einer bestimmten Kultur oder an Herrschaftssysteme der Gesellschaft als erzieherische Aufgabe steht unter der — wenn auch häufig kritiklosen — Anerkennung gegebener Normen als gültig. Das Auslassen des normativen Momentes müßte also die Pädagogik als eigenwertige Fragestellung aufheben, da sie die Erziehungswirklichkeit als eine von anderen unterscheidbaren Kulturleistungen auflöst.

Hält man jedoch an der Erziehungswirklichkeit als einer spezifischen Kulturleistung fest, so läßt sich die andere Konsequenz gar nicht umgehen: nämlich die, daß in jeder Erziehungswirklichkeit auch Sinnggebung als — wie auch immer — gartete Antwort auf gesollte Aufgaben verwirklicht ist. Immer ist diese Wirklichkeit durchsetzt von einer Fülle tatsächlicher pädagogischer Normen; der Faschismus ist davon ebensowenig frei wie die Gesellschaft der zweiten Aufklärung. Wenn aber das normative Moment unabdingbar in jeder Erziehungswirklichkeit enthalten ist, ja sie geradezu als solche definiert, so muß die dieser Wirklichkeit zugewandte Hermeneutik sich ihrerseits vertiefen zur kritischen Reflexion des Normenproblems selbst.

Noch weniger freilich kann dann das erfahrungswissenschaftliche Verfahren als Methode wissenschaftlicher Pädagogik die Erziehungswirklichkeit in ihrer wirklichen Tiefe ausloten, eben weil die Sinnfrage als Problem der Geltung ausgelassen wird, ja, der methodischen Forderung nach ausgeklammert bleiben muß. Wenn dagegen Erziehungswirklichkeit eben, sofern es um die Wirklichkeit der Erziehung geht, das Problem der Gültigkeit stellt, und wenn „zwischen Gegenstand und Methode“ einer Wissenschaft „die Relation der Strukturidentität gemäß der kantischen Einsicht“ besteht, „daß die Bedingung der Möglichkeit eines Objektes zugleich die Bedingung der Möglichkeit seiner Erkenntnis ist“<sup>9)</sup>, so wird die Konsequenz für die Struktur der wissenschaftlichen Pädagogik eindeutig. Das Problem der Geltung ist dann für sie thematisch; nicht in jener Reduktion des Fragehorizontes, der sich mit festgestellten, oder in ihrer Wirksamkeit feststellbaren Geltungsansprüchen von Idealen, Normen und Leitbildern einer konkret gewordenen Vernunft in der Pädagogik und den ihr zugeordneten oder zuordbaren gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen zufrieden gibt, sondern der sich ausweitet auf das denkerische Niveau der Frage nach der „Idealität der Ideale“<sup>10)</sup>, wie EUGEN FINX sagt, oder nach der „Normativität der Normen“<sup>11)</sup>.

Demnach kann „das Phänomen der Erziehung mit den Methoden empirischer Feststellung, geistesgeschichtlicher Interpretationskunst und sachlogischer Analytik nicht in seiner Wesenstiefe ausgeschöpft werden“, sondern eröffnet sich vielmehr „erst einem Wissen und einer Wissenschaft, die aus einem philosophierenden

Selbstverständnis des Menschen hervorgehen“. Die Konsequenz dieser ersten Überlegung läßt sich so zusammenfassen: Wenn die Erziehungswirklichkeit auch verschiedenste Dimensionen in sich aufgenommen hat und aufnimmt, so beinhaltet sie doch immer ein menschliches Verhalten, das dem Bewußtsein nicht völlig fremd bleibt, somit den Fragen, die dieses als kritisches Bewußtsein enthält, sich nicht verschließen kann. Erziehung „ist eine Lebenspraxis, die um sich weiß“<sup>12)</sup>, die sich damit unter die Forderung nach Geltung stellt; oder anders ausgedrückt: das normative Moment ist für die Pädagogik als Wissenschaft konstitutiv.

Damit soll gleichzeitig jenem Einwand begegnet werden, der im Anschluß an den Werturteilsstreit und MAX WEBERS Aufsatz über Wissenschaft als Beruf alle Wert- und Normfragen aus der wissenschaftlichen Diskussion auszuschließen gedachte<sup>13)</sup>. MAX WEBERS Anliegen und das seiner Epigonen ist im Sinne des Bemühens um wissenschaftliche Redlichkeit mit vollem Ernst wohl gerade in der Pädagogik zu unterstützen. Die Gefahr, den Educandus während bestimmter Phasen seiner psychischen Entwicklung unter unreflektierte Normen stellen zu wollen, im Sinne einer unkritischen Vermittlung, ist nicht gerade gering und im Feld der Pädagogik nicht selten. Reduziert man jedoch wissenschaftliches Denken überhaupt auf das Erforschen des Empirisch-Feststellbaren im weitesten Sinne, so muß man neben dieser methodisch so bestimmten Wissenschaft eine andere Leistung des Geistes voraussetzen, wenn nicht Entscheidungen und Wertungen, das Setzen von und der Umgang mit Normen und Idealen dem Zufall und irrationalen Gefühl überlassen werden sollen und damit gerade jene Bereiche des Lebens aus der rationalen Kontrolle ausgeschieden werden, die ihrer doch am dringendsten bedürfen<sup>14)</sup>.

Die Überlegung eröffnet die Diskussion über ein weiteres Kontroversproblem bezüglich der Struktur des pädagogischen Denkens. Dabei geht es um die Frage, ob die Pädagogik als Wissenschaft Anweisungen für die Praxis enthalten könne. WILHELM FLITNER sucht sie zu beantworten durch den Zusatz des Pragmatischen zur Hermeneutik; eine Lösung, die in der Addierung die Frage nach dem inneren Zusammenhang der beiden offenläßt. THEODOR LITT bestimmt diesen Zusammenhang definierter in der Weise, daß sich wissenschaftliche Pädagogik überhaupt als Theorie eines Handelns verstehe, aus deren gedanklicher Verarbeitung Nutzen zu ziehen sei für die Gestaltung der Praxis der Erziehung. D. h., „die kritisch durch-reflektierte Gestalt“ der „Selbstvergewisserung der Erziehungsverantwortung . . . ist die Erziehungswissenschaft“<sup>15)</sup>.

Der wissenschaftlichen Pädagogik fällt damit eine scheinbar doppelte Aufgabe zu. Einerseits das pädagogische Tun, die Erziehungswirklichkeit — auch — aus Grundsätzen zu verstehen, zum anderen, Grundsätze und Prinzipien durch wissenschaftliche Reflexion als Bedingung einer verantwortlich zu gestaltenden Praxis herauszuarbeiten.

Gerade der zuletzt vorgetragene Zusammenhang von wissenschaftlicher Theorie und zu gestaltender Praxis mit dem Hinweis auf Verbindlichkeit und Verantwortung wird in neuerer Zeit zum Anlaß genommen, der auf diese Voraussetzung sich beziehenden Pädagogik den wissenschaftlichen Rang abzuspochen. SCHELSKY<sup>16)</sup>,

LOCHNER<sup>17)</sup>, neuerdings auch BREZINKA<sup>18)</sup>, um nur einige Namen zu nennen, halten den Bezug auf Handeln und Entscheiden für eigentlich wissenschaftsfremd. Entweder verfallt solches Denken idealistischer Spekulation, träumerischer Prophetie oder wirklichkeitsfremdem und willkürlichem Voluntarismus, wie er diktatorischen Staats- und Gesellschaftssystemen eigen war und noch ist. Erkenntnis würde vorwiegend durch Bekenntnis ersetzt. Auf jeden Fall aber, so könnte die Begründung weiter lauten, sei ein solches Programm verfehlt für eine Gesellschaft, in der Wissenschaft und Rationalität zur beherrschenden Macht geworden sind. Aber, so läßt sich zunächst gegen dieses Argument einwenden: auch rationale Reflexion und Ideologiekritik sind selbst wieder nur möglich auf Grund einer „entschiedenen Vernunft“. Erst die „Konvergenz von Vernunft und Entscheidung“ stiftet den umfassenden Begriff von Rationalität; so wie auch KANT in seinem Gedanken zur Aufklärung fordert: *sapere aude, habe Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen*<sup>19)</sup>. Die Grenze aller reinen Ideologiekritik wird sichtbar in der notwendigen Voraussetzung entschiedener Vernunft, „deren begründete Möglichkeit Ideologiekritik gerade bestreitet“<sup>20)</sup>.

In diesem hier vertretenen, auf kritische Reflexion bedachten pädagogischen Denken wird eine fruchtbare Gegenseitigkeit von Theorie und Praxis gestiftet. Jene reflektiert in kritischer Vernunft die Bedingung möglicher pädagogischer Verantwortung in der Praxis, diese erzeugt und erfordert immer wieder das Ausgreifen auf das Denkniveau grundsätzlicher Bedingungen. Der von KLAUS MOLLENHAUER befürchtete normative Zirkel „in der Entsprechung von Theorie und Praxis“, kann den hier gemeinten Ansatz nicht treffen. Er stellt sich allerdings dort ein, wo „durch die Beschreibung der Praxis . . . diese gerechtfertigt“<sup>21)</sup> wird, nicht da, wo das Motiv kritischer Reflexion eingeführt ist.

Pädagogisches Tun und Denken bleibt somit in der Weise aufeinander bezogen, daß im Tun das Sollen sich realisiert, und jenes im Denken in die rationale Reflexion aufgenommen ist. Der andere Fall müßte die Praxis gehen lassen, wie sie in ihrem blinden zufälligen Gang eben läuft, in einem durch bewußte, rationale Gestaltung nicht beeinflussbaren Lebensstrom. In der nachträglichen rationalen Erhellung müßte die Kritik sich im Technischen erschöpfen, und sollte doch einmal aus der gedanklichen Verarbeitung vollzogener Praxis deutlich werden, wie man etwas nicht machen sollte, so müßte man es gegenüber zukünftiger Praxis peinlich genau verschweigen; ein absurder Gedanke.

Dennoch enthält das Verhältnis von Theorie und Praxis ein wissenschaftstheoretisches Problem. In der Erziehungswissenschaft ist die Praxis Gegenstand der Reflexion, nicht des Wollens<sup>22)</sup>. Wissenschaftliches Erkennen bleibt unabdingbar auf die Erkenntnis von Wahrem verwiesen; und zweifellos ist die Gefahr nicht gerade klein, bei emotional geladenen Vorstellungen vom Sollen, das, was man möchte, wissenschaftlich zu rechtfertigen. Wissenschaft korrumpiert sich auf diese Weise zum Handlungsgehilfen vorgegebener Ziele und Zwecke. Dieser Gefahr zu entgehen, wird aber nicht dadurch möglich, daß man das Problem des Sollens säuberlich aus der wissenschaftlichen Reflexion ausklammert – gerade dann wuchern

unkritische Wertvorstellungen und normative Ideologien aus –, sondern dadurch, daß man es selbst zum Gegenstand rationaler Erhellung macht, mit allen Möglichkeiten auch der empirischen Forschung.

Die hier gemeinte Zuordnung von Theorie und Praxis kann allerdings nicht jene unreflektierte Distanzlosigkeit und Unmittelbarkeit annehmen, in der man glaubt, in Analogie zur Struktur technischer Abläufe die Praxis als angewandten Fall vorgegebener Gesetze anzunehmen. Die praktische Intention müßte zuvor das reflexive Bewußtsein des Zöglings suspendieren, um in Form technologischer Anwendung ihre vorgegebenen Ziele unabhängig vom jeweiligen Individuum durchzusetzen. Damit hätte man das erzieherische Verhältnis in der Weise aufgelöst, daß das Du zum auswechselbaren Fall degradiert wird, dessen eigene kritische Vernunft nicht als entscheidend anzusehen wäre.

Das aber ist genau das Schema jener denaturierten Pädagogik, wie sie in doktrinären Gesellschaftssystemen praktiziert wird. Eine Pädagogik, zu deren innerer Aufgabe die kritische Reflexion gegebener Normen gehört, ist dagegen niemals linientreu, selbst wenn sie sich – wie SOKRATES – den Vorwurf eines die Sitten und stützenden Moralen gegebener Herrschaftssysteme zersetzenden Unruhefters zuzieht<sup>23</sup>). Die pädagogisch denaturierte Vermittlung solcher Normsysteme außerhalb des kritischen Bewußtseins durch Zwang, Dressur, Gewöhnung kann zwar zu legalem Verhalten der so scheinbar Erzogenen führen, erzeugt letztlich jedoch nur den durch ein System von Sanktionen gesteuerten, zur Übernahme der ihm zugeordneten Rollen bereiten Funktionär<sup>24</sup>).

Einschränkend bleibt allerdings zu sagen: Die wissenschaftliche Pädagogik als kritische Reflexion des Normenproblems bewahrt den praktischen Erzieher nicht vor Fehlhaltungen, sie kann sie ihm aber bewußt machen. Wissen und wissenschaftliche Beschäftigung erzeugen kein Ethos. Pädagogische Theorie bewirkt nicht kausal die Bereitschaft zu gutem, d. h. vernünftigem pädagogischen Handeln. Wissen ist nicht identisch mit Haltung und Theorie nicht mit Praxis. In unserem Falle aber ist pädagogische Theorie im Sinne rationaler Besinnung auf Prinzipien und Grundsätze die notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Bedingung für pädagogisch verantwortbares Handeln. Die Umsetzung dieses Wissens, der jeweilige Vollzug der Verbindlichkeit, ist eine eigene Leistung des Psychischen, die niemals den Anspruch der Theorie in vollendeter Weise erreicht<sup>25</sup>). Soll dieser Vollzug aber nicht der ratlosen Zufälligkeit ausgeliefert werden, so kann Pädagogik als Wissenschaft nicht auf definierte Grundsätze und Prinzipien verzichten, hat sich also ausdrücklich um das Normenproblem, um die Idealität möglicher pädagogischer Ideale zu kümmern.

Richtet man seine Aufmerksamkeit nun auf die Frage, wie das Verhältnis einer das Sollen reflektierenden Erziehungswissenschaft zur Psychologie und Soziologie, insbesondere in ihren empirischen Untersuchungen, zu bestimmen sei, so stellt es sich als außerordentlich problematisch dar; zumindest scheint sich keine so harmonische Kooperation anzubieten wie in der sich hermeneutisch oder empirisch verstehenden Erziehungswissenschaft<sup>26</sup>). Das Sollen enthält eben die Eigentümlich-

keit, daß es *gilt, unabhängig* vom jeweils *Faktischen*, jedoch *für es*. Das, was faktisch ist, hat nicht dadurch, daß es faktisch ist, schon die Bedingung erfüllt, daß es rechtmäßig gilt. Die vielfältigen Irrtümer, wie die Geschichte sie zeigt, müssen gegenüber der naiven Einebnung des Unterschiedes von Faktischem und Normativem hellhörig machen. Die Soziologie bzw. Sozialphilosophie hat wohl mit Recht nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß unsere Gesellschaft noch weitgehend durch Gewaltverhältnisse beherrscht wird, „deren Objektivität allein daher rührt, daß sie nicht durchschaut sind“, daß — um mit unseren Worten zu sprechen — sie nicht in die kritische Reflexion aufgenommen sind. Erst dadurch gewinnt „kritische Vernunft . . . analytisch(e) Macht über dogmatische Befangenheit“<sup>27)</sup>.

Wenn die begründeten Forderungen des Sollens demnach zwar unabhängig vom Empirischen gelten, so ist doch die Genesis ihrer Erkenntnis und der Normsetzung nicht frei und unabhängig vom empirischen Befund. Die denkerischen Leistungen, um die es hier geht, sind weder solche des transzendentalen Bewußtseins noch des bloß empirischen, sondern allemal aus einem konkreten Bewußtsein geboren, in dem sich empirisches, subjektives und intelligibles eigenartig miteinander vermischen; oder schärfer: das subjektive und auch gesellschaftliche Bewußtsein ist immer der Versuch, das Intelligible im Empirischen zu realisieren, wenngleich es sich auch immer bewußt bleiben muß, daß die von ihm auf so vielfältige Weise hervorgebrachten Normen niemals frei von gesellschaftlichen, geschichtlichen und subjektiven Bedingungen sind. Materiell bestimmte Normen, mögen sie Ausdruck einer gesellschaftlichen Formierung, einer weltanschaulichen Gruppe oder eines konkreten subjektiven Bewußtseins sein, bleiben stets dem kontinuierlichen Prozeß der Kritik unterworfen.

Das eröffnet einen neuen Horizont dessen, was heute als pädagogische Norm verstanden werden kann, mit einer definierten Kooperation von Psychologie und Soziologie. Die Vorstellung, als ob es materiell bestimmte, unüberholbare Normen gäbe, auf die der Educandus festzulegen sei, ist nicht nur ungeschichtlich dogmatisch, sondern verkennt auch die Bedingungen pädagogischer Vermittlung. In ihr geht es letztlich nicht um Anpassung an Leitbilder und Verhaltensmuster, sondern um jene Mündigkeit und Autonomie der Person, in der sie lernt, sich angesichts einer bestimmten psychologisch-gesellschaftlichen Situation<sup>28)</sup> mit ihren Ansprüchen selbst die rechten Maximen für die eigene Stellungnahme und das eigene Verhalten zu geben. Die hier vorgetragene Explikation wissenschaftlicher Pädagogik kann durchaus ROSENSTOCK zustimmen, wenn er ausführt: „Angesichts der kommunistischen Parteischulen, angesichts aller idealistischen Schulen und angesichts des endlosen Geredes über das Menschenbild in der Erziehung halte ich die . . . Lossprechung . . . von einem Menschenbild für das Dogma aller künftigen Erziehung“<sup>29)</sup>. Diese Pädagogik sperrt den zu Erziehenden nicht in die Kasernenbauten radikaler Doktrinen — wie ДИЛТНЕУ befürchtete —, sondern befreit ihn ausdrücklich daraus. Sie fragt nach der Normativität gegebener sozialer oder subjektiver Normen, will deren Geltung kritisch begründen und verbindlich machen, und sieht sich somit immer verwiesen auf das kritische Bewußtsein von *Erzieher und Zögling*.

Dieser Richterstuhl für pädagogische Geltung kann als Letztdefiniertes selbst nicht wieder in material bestimmten Normen politischer oder weltanschaulicher Herrschaftssysteme aufgeschlagen sein, sondern muß als regulatives Prinzip im Bewußtsein vorausgesetzt werden, das seine Form von Fall zu Fall zu realisieren hat und damit der Gefahr eines starren Dogmatismus ebenso entgeht wie der Unverbindlichkeit eines unbestimmten Relativismus.

Fragt man auf diesem Hintergrund erneut nach dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Psychologie und Soziologie, so bleibt es zwar dabei, daß diese im Feststellen von Fakten die Normativität der Normen und die Idealität von Idealen nicht zu begründen vermögen. Es wäre aber auch weit gefehlt, wollte man ihren Beitrag so gering veranschlagen, daß sie lediglich den pädagogischen Erfolgsoptimismus durch den Hinweis auf individual- und sozialpsychologische Bedingungen zu dämpfen und in realistische Bahnen zu lenken hätten. Ihre Bedeutung für die Pädagogik bliebe sozusagen außerhalb der wissenschaftlichen Theorie, sie würde nur der Praxis Grenzen der Verwirklichung setzen<sup>30)</sup>.

Die weitergehende Aufgabe, die sich damit der wissenschaftlichen Pädagogik stellt, besteht darin, die Gültigkeit und Verbindlichkeit des zu erreichenden Zieles angesichts psychologischer und bestimmter, d. h. konkreter soziologischer Bedingungen zu erforschen; z. B. in der Frage, was angesichts der konkreten Begabung dieses zu unterrichtenden Schülers und der Klasse als zu lernend gefordert werden kann, oder etwa, welches Maß von Eigenverantwortung diesem jungen Menschen dieser bestimmten entwicklungspsychologischen Phase aus diesem einigermaßen bekannten Milieu als für ihn gesollt gefordert werden kann<sup>31)</sup>. Diese Entscheidung, sofern sie verantwortet werden soll, d. h. sofern sie der rationalen Kontrolle nicht entzogen werden darf, ist nur zu leisten, wenn die Erkenntnis des Empirischen nicht gering veranschlagt wird. So konnte schon LITT fordern, daß die pädagogische Theorie die Konkretheit der Lage mit in sich aufnehmen muß und nicht eine Allgemeingültigkeit anstreben darf, „durch die sie die Fühlung mit dieser Lage verlieren“ würde<sup>32)</sup>.

Die Verschränkung mit der psychologischen und soziologischen Wirklichkeit hat ihren Grund in einem Moment, das die Pädagogik von der Philosophie unterscheidet. Immer wieder ist auf ihren Doppelaspekt, der das Normative und die gegebene Wirklichkeit umgreift, hingewiesen worden. Schon SCHLEIERMACHER hatte ja betont, daß die Pädagogik sich nicht an die Idee des Guten an sich binden könne, sondern ihre Norm finde in der Idee des Guten, so wie sie sich in der jeweiligen Gesellschaft realisiert hätte. Zwar birgt diese Formulierung die Gefahr, die Funktion der Idee des Guten für die Erziehung zu ersetzen durch deren Auslieferung an gesellschaftlich-geschichtlich bedingte Erscheinungsformen, wie sie sich in der Faktizität von Sitte, Brauchtum, Tabus und Konventionen niedergeschlagen hat<sup>33)</sup>. Andererseits aber kann wissenschaftliche Pädagogik sich nicht mit abstrakter, letztlich unfruchtbarer „Wesensschau“ zufriedengeben. Ihr bleibt es aufgegeben, jeweils zu fragen und zu erforschen, wie die Idee des Guten als regulatives Prinzip in der konkreten Situation hier und jetzt in dieser Gesellschaft verwirklicht werden kann<sup>34)</sup>.

Denkt man weiter daran, daß die Theorie der Pädagogik sich in einem ständigen Prozeß kritischer Reflexion des normativen Problems befindet, so erfüllen Psychologie und Soziologie, jede auf ihre Weise, die notwendige Funktion, diesen Prozeß durch immer neuen Reflex durchschauter psychologischer und soziologischer Wirklichkeit in Gang zu halten<sup>35</sup>). Ihnen obliegt es, das pädagogische Geschäft immer wieder vor Erstarrungen zu bewahren. Denn die Pädagogik gewinnt ihre tatsächlichen Ziele nur in enger Verbindung mit der Wirklichkeit, deren Recht durch die empirische Forschung immer erneut zur Geltung gebracht werden muß. Mit der Hereinnahme ihrer Ergebnisse versagt sich die wissenschaftliche Pädagogik jegliche ideologische Erstarrung. Insbesondere ist hier die Soziologie angesprochen, die sich in weitem Umfang der Ideologiekritik zuwendet. Die Pädagogik sollte gerade, wo sie Mündigkeit und Urteilsfähigkeit der autonomen Person zu ihrem Postulat gemacht hat, diesen Dienst dankbar annehmen und gewissenhaft berücksichtigen. Das gilt auch für jene Fälle, in denen diese Ideologiekritik vor pädagogischen Unternehmungen nicht haltmacht. Auch hier erfüllt sie die Funktion der Destruktion, wenngleich es dabei bleibt, daß sie für die Idealität der Ideale keine Argumentationskraft hat.

Wenn ich zusammenfassen darf, so ergeben sich aus der hier dargelegten wissenschaftstheoretischen Explikation folgende Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Kooperation von Pädagogik, Psychologie und Soziologie.

1. In einem der pädagogischen Wissenschaft eigentlich äußerlich bleibenden Sinne erfüllen Psychologie und Soziologie die Funktion einer äußerlichen und unvermittelten Realitätskontrolle, in der Beantwortung der Frage: Wie weit kann ein gegebenes Ziel oder Ideal unter bestimmten realen Bedingungen verwirklicht werden? So, wenn die Psychologie Grenzen der Funktionabilität eines Individuums in seinen Vollzügen darstellt oder wenn die Soziologie die Grenze der realen Möglichkeiten unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen aussagt. Soziologie und Psychologie begrenzen in diesem Zusammenhang mehr den pädagogischen Erfolg, als daß sie die Pädagogik in ihrem inneren Prozeß selbst treffen.

2. Die zweite Stufe der Kooperation geht über dieses erste Niveau hinaus: Sie eröffnet für den pädagogischen Vollzug die Möglichkeit konkreter pädagogischer Aufgaben, z. B. das Ziel eines Unterrichtsprozesses angesichts bestimmter Begabungen, nicht in der Beschränkung eines gegebenen Zieles, sondern in dessen begründeter Setzung. Ein weites Feld findet sie in der Organisation des Bildungswesens angesichts gegebener gesellschaftlicher Bedingungen, und so fort. In dieser Kooperation können gegebene Aufgaben als gesollte begründet werden.

3. Auf der dritten Stufe schließlich erfüllen Psychologie und Soziologie die aller Pädagogik notwendige und heilsame Funktion der Ideologiekritik. Sie bewahren das pädagogische Denken im Normenproblem durch ihre „destruktive Tendenz“ gegenüber tatsächlichen Normen gegebener gesellschaftlicher Herrschaftssysteme davor, daß die Frage nach der Normativität oder Idealität gegebener Ideale durch diese unkritisch verstellt wird. Sie fordern den ständigen transzendentalen Regreß im Abbau unzulässiger Ideologien auf die regulative Funktion der Idee des Wahren und Guten.

Wenn auf diese Weise wissenschaftstheoretischer Erörterung sich anscheinend eine reinliche Trennung und darauf aufbauend eine definierte Kooperation aufzeigen läßt, so ist keinesfalls zu erwarten, daß damit alle Spannungen und Schwierigkeiten aus dem Felde geräumt wären. Denn schließlich entstammen die verschiedenen Fragestellungen und Spezialisierungen dem *einen* Bewußtsein; und im Aktivieren einer Kategorie dieses Bewußtseins lassen sich die anderen nicht einfach aufheben oder völlig zum Schweigen bringen. Die darin sich zeigende Spannung kann und wird gewiß manchmal zu illegalen Grenzübertritten der einen oder anderen Seite führen, sollte aber vom pädagogischen Denken ausgehalten werden, damit es in seinem verpflichtenden Bemühen nicht nachläßt, nur das gelten zu lassen, was kritischer Reflexion standhält.

### Anmerkungen

- 1 MARTIN RANG: Das Verhältnis der Pädagogik zur Soziologie und Psychologie; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1957, S. 35.
- 2 MARTIN RANG: a.a.O., S. 37.
- 3 HEINRICH ROTH: Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1965/3, S. 208.
- 4 JOSEF DERBOLAV: Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln; in: Handbuch der Psychologie, 10. Bd., S. 6.
- 5 THEODOR LITT: Führen oder Wachsenlassen; Stuttgart 1952<sup>5</sup>, S. 83.
- 6 RALF DAHRENDORF: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart; München 1961, S. 43.
- 7 WILHELM FLITNER: Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1956/2. Vgl. auch O. F. BOLLNOW: Pädagogische Forschung und philosophisches Denken; in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hg. v. H. RÖHRS, Frankfurt 1964, S. 221 ff.
- 8 MAX WEBER: Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften; in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1951, S. 517.
- 9 JOSEF DERBOLAV: a.a.O., 10. Bd., S. 8.
- 10 EUGEN FINK: Der Doppelaspekt der Pädagogik als theoretischer und pragmatischer Wissenschaft; in: Die Deutsche Schule, 53. Jg., 1961, S. 63.
- 11 MARIAN HEITGER: Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1965/2, S. 113 ff.
- 12 EUGEN FINK: a.a.O., S. 60.
- 13 MAX WEBER: Wissenschaft als Beruf, 1919. Vgl. zur weiteren Diskussion dieses Problems vor allem: RALF DAHRENDORF: a.a.O., S. 27 ff.
- 14 Vgl. JÜRGEN HABERMAS: Theorie und Praxis; Neuwied 1963.
- 15 JOSEF DERBOLAV: a.a.O., S. 7.
- 16 H. SCHELSKY hat in verschiedenen Schriften und in Auseinandersetzung mit der Pädagogik diesbezügliche Vorstellungen geäußert. Vgl. a) Soziologie und Lehrerbildung; in: Auf der Suche nach Wirklichkeit, Düsseldorf 1965, S. 182 ff. b) Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, Düsseldorf 1959/2, bes. S. 110 ff. und S. 131 ff.
- 17 R. LOCHNER: Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft; in Z. f. Päd. 1960, H. 1, S. 1 ff.

- 18 W. BREZINKA: Vgl. seine Rezension der Schrift von LOCHNER; Deutsche Erz. wiss. Prinzipiengesch. u. Grundlegung; Meisenheim 1963. in: Z. f. Päd., 1965/3, S. 270 ff.
- 19 Vgl. KANT: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? A 481.
- 20 Vgl. J. HABERMAS: a.a.O., S. 244.
- 21 KLAUS MOLLENHAUER: Pädagogik und Rationalität; in: Die deutsche Schule, 1964/12, S. 670.
- 22 Vgl. L. FROESE: Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag; in: Z. f. Päd., 1961, S. 13.
- 23 Man hat in der Soziologie darüber gestritten, ob sie als Wissenschaft eine konservative oder progressive Wirkung habe. (Vgl. J. HABERMAS und eine Auseinandersetzung mit H. SCHELSKY: Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie; in: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Neuwied/Rh. und Berlin, 1963, S. 215 ff.) Die Entscheidung darüber wird im bloßen Reflex gesellschaftlicher Tatsachen nicht auszumachen sein, sondern greift hinüber in eine engagierte Soziologie (R. DAHRENDORF) oder in die Sozialphilosophie, wovon ihr dann die legitime Aufgabe zugeordnet werden kann, nicht nur „sichtbar zu machen, was ohnehin geschieht“, sondern „gerade bewußt zu halten, was wir ohnehin machen, nämlich planen und gestalten müssen, gleichviel, ob wir es mit Bewußtsein tun oder blindlings und ohne Besinnung“. (J. HABERMAS a. a. O., S. 228). Auch in der Pädagogik gibt es gerade in der Auseinandersetzung mit der Soziologie eine ausführliche Diskussion, ob „Anpassung“ oder „Widerstand“ oder deren „dialektische Verschränkung“ als pädagogisches Prinzip gelten dürfe. Die Entscheidung in dieser Frage kann die Pädagogik nun allerdings nicht anderen Disziplinen — etwa der Soziologie oder Psychologie — überlassen, sondern muß sie selbst erarbeiten, wobei dann sogleich die hier angeführte Alternative, weil das Ergebnis antizipierend, sich als unzulässig erweist.
- 24 In Übereinstimmung damit fordert auch J. HABERMAS für unsere Zeit „die Institutionalisierung eines Lernvorganges ohne äußere Sanktionen“. Die Begründung allerdings, daß sie ersetzt werden sollen „durch die Evidenz von Erfolg und Mißerfolg“ (in: Pädagogischer „Optimismus“ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie; in: Neue Sammlung, 1961, S. 271), reicht, wenn hier der gesellschaftliche Erfolg gemeint ist, zur pädagogischen Argumentation nicht aus; zumal sein Reflex — um in der soziologischen Dimension zu bleiben — als außerordentlicher Druck und Zwang, eben doch wieder als Sanktion empfunden werden kann. Solange nicht der Gedanke des Sollens frei von Sanktionen in die Reflexion des Educandus gebracht werden kann, bleibt die Forderung des „sanktionsfreien Lernens“ eine Utopie.
- 25 Vgl. TH. W. ADORNO: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt 1963, S. 120. „Philosophie, die sich der Praxis gegenüber derart überfordert, daß sie diese ganz zur Identität mit sich zwingen möchte, ist ebenso falsch, wie eine dezisionistische Praxis, welche die theoretische Besinnung abschneidet.“ Grundsätzlich dazu: A. PETZELT: Wissen und Haltung, Freiburg 1955.
- 26 TH. BALLAUFF warnt im Verhältnis der Biologie zur Pädagogik ausdrücklich davor, biologische Entwicklung und menschliche Entfaltung identisch zu setzen oder in eine zu enge Analogie zu bringen. Vgl. Biologie; in: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Hg. v. A. FLITNER, Heidelberg 1963, S. 21 ff.
- 27 Vgl. J. HABERMAS: a.a.O., S. 231. Ähnlich ließe sich TH. ADORNO anführen: a.a.O., S. 148; „Nicht bloß ist die Annahme, vorweg sei das Normale wahr und das Abweichende falsch, überaus dubios, selber die Glorifizierung bloßer Meinung, nämlich der herrschenden, die das Wahre nicht anders zu denken vermag denn als das, was alle denken.“ Oder a.a.O., S. 160: „Anstelle der zugleich problematischen und verpflichtenden Idee von Wahrheit an sich tritt die bequemere der Wahrheit für uns, sei es für alle, sei es wenigstens für viele.“ Thirteen million Americans can't be wrong“,

heißt ein beliebter Reklameslogan, getreueres Echo des Geistes der Epoche, als dem abgekapselten Stolz derer recht ist, die als Kulturelite sich fühlen.“

- 28 Vgl. die Bedeutung der Situation bei H. MÖLLER: Pädagogische Erörterung soziologischer Grundbegriffe; in: Z. f. Päd. 1963, S. 32 ff.
- 29 ROSENSTOCK; zitiert nach HABERMAS: Pädagogischer Optimismus vor Gericht; in Neue Sammlung, 1961, S. 272.
- 30 Es ist sicher nicht falsch, daß die „Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, ... zusammengenommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft“ ausmachen. (KLAUS MOLLENHAUER: a.a.O., S. 672) Das eigentliche Problem aber stellt sich erst in der Frage nach dem Zusammenhang der beiden Momente.
- 31 Hierzu grundsätzlich der Begriff der Individuallage bei A. PETZELT: Grundlegung der Erziehung, Freiburg 1954, S. 219 ff.
- 32 TH. LITT: Führen oder Wachsenlassen, S. 118 f.
- 33 Vgl. WOLFGANG FISCHER: Zur pädagogischen Bedeutung der Sitte; in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1965/1, S. 29 ff.
- 34 JOSEF DERBOLAV (Handbuch der Psychologie, Bd. 10) hat in diesem Zusammenhang einen kategorischen Imperativ des Pädagogischen aufgestellt: „Erziehe so, daß Du in jedem pädagogischen Akte der möglichen Selbstverwirklichung Deines Zöglings dienlich bist.“ (S. 24). Im konkreten Vollzug muß dieser Imperativ die Wirklichkeit des Soziologischen und Psychologischen in sich aufnehmen; allerdings unter der Voraussetzung, daß diese jenen nicht ersetzen können, weil „die in ihm enthaltenen Postulate der Kulturaneignung und Sozialanpassung“ „den Letztsinn der pädagogischen Verantwortung“ unterbieten. (DERBOLAV: a.a.O., S. 34.)
- 35 Vgl. H. THOMAE: Psychologie; in: Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg, 1963, S. 91 ff., hrsg. v. A. FLITNER, der einen wesentlichen Beitrag der empirischen Psychologie darin sieht, die ideologischen Verfestigungen in den entworfenen Menschenbildern immer wieder aufzulösen.

## Diskussionsbericht

An der Podiumsdiskussion unter Leitung von PROF. DR. W. RICHTER (Päd. Hochschule Berlin) nahmen außer den Referenten als Vertreterin der Psychologie Frau PROF. DR. W. KÜPPERS (Hochschule für Erziehung Frankfurt) und als Vertreter der Soziologie DR. M. TESCHNER (Institut für Soz. Forschung Frankfurt) teil.

Thema der Diskussion war im wesentlichen das Verhältnis der drei Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie) vor Aufgaben der Erforschung, der Reflexion und der Vermittlung von Normen.

Ergebnis des Gesprächs war weniger ein Konsensus der Beteiligten als eine Darstellung vorhandener Positionen in bezug auf diese Problematik. Das Protokoll versucht, diese drei Positionen, repräsentiert durch (1.) die Vertreter der Soziologie und Psychologie, (2.) PROF. DR. H. ROTH und (3.) PROF. DR. M. HEITGER, in thesenähnlichen Zusammenfassungen der jeweiligen Diskussionsbeiträge wiederzugeben. Die Reihenfolge dabei entspricht dem Verlauf des Gesprächs.

1. Die Aufgabe, aus soziologischer Position etwas auszusagen über das Verhältnis von Pädagogik und Soziologie, wird erschwert dadurch, daß in der Pädagogik offenbar ein sehr wenig einheitliches Selbstverständnis herrscht. Die Differenzen zwischen manchen Richtungen in der Pädagogik scheinen bedeutsamer zu sein als die zwischen bestimmten pädagogischen Konzeptionen und der Soziologie. Da andererseits auch in der Soziologie unterschiedliche Auffassungen über das Verhältnis der beiden Disziplinen vorliegen, besteht die Gefahr, daß dort, wo vom Verhältnis zwischen „der Pädagogik“ und „der Soziologie“ die Rede ist, eigentlich nur über das Verhältnis zwischen bestimmten soziologischen und bestimmten pädagogischen Auffassungen gesprochen wird.

Während auf einer Reihe von Gebieten (Bildungsforschung, Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklassen, soziokulturelle Determinanten des Lernens u. a.) die Notwendigkeit und Nützlichkeit des soziologischen Beitrags von der Pädagogik anerkannt wird und das Verhältnis der beiden Disziplinen relativ unproblematisch ist, bestehen Unklarheiten und scharfe Diskrepanzen in der Auffassung dieses Verhältnisses dort, wo die Funktion und die Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik bei der Reflexion und Vermittlung von Normen in Frage stehen.

Von Pädagogen, die u. U. in ihrer Gesamtkonzeption sich erheblich unterscheiden, wird in diesem Zusammenhang übereinstimmend erklärt, daß es im pädagogischen Handlungsraum ankomme auf eine kritische Reflexion der zu vermittelnden Normen, ohne daß hinreichend klar wird, worin konkret und präzise diese Reflexion bestehe bzw. wie sie mit genügender methodischer Sicherheit zu leisten sei.

Der Beitrag, der der Soziologie in diesem Zusammenhang möglich ist, läßt sich wie folgt umreißen:

Die Soziologie kann Auskunft geben über die Funktion und damit das „cui bono“ der zu vermittelnden und vermittelten Normen innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Systeme. Eine Pädagogik, die diese von der Soziologie aufzuhellende Funktion der Normen in ihre Normenreflexion nicht einbezieht, befindet sich ständig in Gefahr, Dienerin bestimmter gesellschaftlicher Teilgruppen und Ideologien zu werden. Die Soziologie kann mithelfen bei der Erhellung der Genese von Normen. Sie kann zeigen, wie Normen sich im gesellschaftlichen Prozeß entwickeln und sich wandeln mit der Veränderung dieses Prozesses. Die Soziologie kann aufweisen, wie Normen sich im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Geltung bringen.

In der Pädagogik wird dieser gesellschaftliche Bezug der Normen nicht ausreichend reflektiert. Eine konkrete Analyse z. B. der in der Schule existenten Normen zeigt, in welchem Maße die Pädagogik als „Erzieher der Erzieher“ die kritische Reflexion vorgegebener und zur Vermittlung sich anbietender Normen vernachlässigt und wie, als eine

Folge davon, Normen, Bewußtseinsinhalte etc., die in „der Gesellschaft“ oder in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen gelten, ungebrochen in die Schule eindringen.

Mit der nicht hinreichend kritischen Reflexion der Beziehungen zwischen Normen und Gesellschaft hängt die Überschätzung der Möglichkeiten intentionaler Erziehung durch die Pädagogik zusammen. Sie drückt sich z. B. aus in dem pädagogischen Leitbild des „mündigen Menschen“ und der Annahme, daß diese „Mündigkeit“ durch intentionale Erziehung zu erreichen sei. Dabei wird vielfach übersehen, daß — worauf die Soziologie aufmerksam machen kann — dem Aufbau und dem Durchhalten einer solchen „Mündigkeit“ objektive gesellschaftliche Verhältnisse von normativer, verhaltensbestimmender Kraft entgegenstehen.

Eine hinreichend kritische Pädagogik, die die Beeinträchtigung und Begrenzung intentionaler Erziehung durch die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre — in Verhaltenserwartungen und Sanktionen wirksame — normative Kraft erkennt, wird notwendigerweise Gesellschaftskritik sein und in ihrer Intention auf eine Änderung der objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse zielen müssen.

Analog zur Soziologie, die aus ihrer Kenntnis des gesellschaftlichen Prozesses argumentiert, wird die Psychologie von ihrer Position aus, die bestimmt ist durch die Auseinandersetzung mit dem „individuellen Prozeß“, der pädagogischen Auffassung von der Vermittlung von Normen gegenüber Fragen und Bedenken anmelden müssen.

Fragen, die die Pädagogik in diesem Zusammenhang ohne die Hilfe der Psychologie nicht gültig beantworten kann, sind etwa die nach dem Aufbau eines normenproduzierenden und normenzielierenden Bewußtseins, nach den Möglichkeiten einer „Gewissenserziehung“ im frühen Kindesalter, nach der Funktion von Phänomenen wie Nachahmung, Mittun, liebender Adaptation im Prozeß der Vermittlung von Normen.

2. Die Pädagogik ist nicht die einzige wissenschaftliche Disziplin, die über „Werte“ und „Normen“ und ihre Vermittlung in der Erziehung nachzudenken legitimiert und in der Lage ist. Sie kann auch nicht den Anspruch erheben, dieses Nachdenken bisher in besonders produktiver Weise geleistet zu haben.

Der in den letzten Jahrzehnten besonders von der Soziologie gelieferte Beitrag zur Erforschung der Normen ist so umfangreich, differenziert und methodisch gesichert, daß es sehr schwer ist, sich rational-begrifflich über ihn zu erheben.

Der Versuch, diese Erkenntnisse von der Position eines philosophischen Systems aus zu prüfen und zu werten, übersieht, daß es eine Philosophie, die eine solche Prüfung und Wertung mittels eigener Aussagekraft gültig vorzunehmen vermöchte, nicht mehr gibt.

Die „kritische Vernunft“ reicht als Medium und Instrument der Reflexion über Normen nicht aus. Die „Vernunft“ muß sich vielmehr konkretisieren und präzisieren in wissenschaftliche Disziplinen, deren Zusammenspiel allein diese Reflexion zu leisten vermag.

Die zentralen und kritischsten Fragen im Zusammenhang einer Reflexion über Normen sind die nach der Instanz, die über die Idealität der Ideale bzw. die Normativität der Normen entscheidet, und — damit verbunden bzw. in anderer Formulierung — die nach dem Ursprung und der Genese von Normen. Normen stammen zweifellos nicht aus einem Werthimmel, aus dem der Pädagoge sie vermittels seiner Vernunft zu gewinnen vermöchte; sie sind auch nicht einfach Abstraktionen normativer Momente der tatsächlichen Wirklichkeit. Eine Erforschung dieser Problematik, die nicht schon im Ansatz ihren Gegenstand verfehlt, muß von der Voraussetzung ausgehen, daß weder die „Normen“ feststehen und geklärt sind, noch die „Tatsachen“.

In hinreichender „Stabilität“ gegeben ist allein der Kreislauf, in dem „Normen“ zu „Tatsachen“ werden und „Tatsachen“ zu „Normen“. Nur dieser Kreislauf kann daher Gegenstand der Forschung sein, die, der Struktur ihres Gegenstandes entsprechend, durchaus nach dem Modell des „hermeneutischen Zirkels“ verstanden werden kann,

wobei freilich dieser „Zirkel“ nur dann produktiv weiterzuführen, die Relativität und den Zusammenhang von Normen und Wirklichkeit in zunehmender Prägnanz aufzuhellen vermag, wenn in ihn alles aufgenommen wird, was Nachdenken und empirische Forschung an Beiträgen über die „Normen“ und die normendurchsetzte „Wirklichkeit“ zu liefern in der Lage sind.

Mit der Anerkennung und Voraussetzung des Zusammenhangs, der Durchdringung, der Relativität von Normen und Wirklichkeit erscheint die Gruppierung wissenschaftlicher Disziplinen in hermeneutische, pragmatische und normative, die oft mit einer hierarchischen Ordnung dergestalt verbunden ist, daß pragmatischen und hermeneutischen Disziplinen gegenüber den normativen nur „uneigentliche“, „sekundäre“ Funktionen zugeschrieben werden, als Verkennung der Wirklichkeit und daher als wenig geeignet für ihre adäquate Erfassung.

Die Pädagogik, die nicht umhin kann, sich um die Durchsetzung von Normen in der jeweiligen konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Situation theoretisch und praktisch zu bemühen, hat sich zu oft — im Vertrauen und unter Berufung auf ihr „kritisches Bewußtsein“ — zu sicher im Besitz der Normen geglaubt, ohne zu bemerken, daß sie — in der Reflexion und besonders in normativen Realsituationen — ein Opfer von Ideologien, gesellschaftlichen Mächten, psychischen Mechanismen etc. war.

Die Pädagogik kann ihre immer wieder postulierte kulturkritische Funktion sich nicht in der bloßen Wiederholung „alter“ Tugenden und Normen erschöpfen lassen; sie kann sich auch nicht Normen verpflichten, die so hoch und abstrakt sind, daß sie die „Wirklichkeit“ nicht mehr erreichen und diese dadurch von Normen beherrscht wird, gegen die gerade pädagogische Intention sich wendet.

3. Da der Pädagoge ständig zu pädagogischer Führung aufgerufen ist, in jedem Akt pädagogischer Führung aber durch seine Sinn- und Werthaftigkeit das normative Moment eine wesentliche Rolle spielt, ist das Problem der Normen und ihrer Vermittlung ein zentrales Problem der Pädagogik, wenn nicht ihr Zentralproblem überhaupt. „Normen“ als konkret gewordene Vernunft, als Explikationen des Sollens angesichts bestimmter gesellschaftlicher und individueller Situationen liegen in der Realität vor als konkrete Forderungen, als Gesetze, als Vorstellungen, als Inhalte des tatsächlichen Bewußtseins etc.

Aufgabe des Pädagogen ist es, diese sich ihm so darbietenden gegebenen Normen nicht einfach hinzunehmen und in der Erziehung zu tradieren. Er muß vielmehr in „kritischer Reflexion“ nach der Normativität solcher Normen als ihrem Prinzip fragen, nach ihrer Geltung angesichts bestimmter gesellschaftlicher und psychologischer Zusammenhänge.

Medium und Instrument dieser kritischen Reflexion der Normen ist das „kritische Bewußtsein“ des Pädagogen, das sich in der Auseinandersetzung und in der interpersonalen Bewährung realisiert, aber als Prinzip jedes Bewußtseins vorausgesetzt werden muß.

In das „kritische Bewußtsein“ und damit in die Reflexion der Normen ist — gleichsam als Material — der gesamte Bereich der empirischen Wirklichkeit einbezogen. Hier ist die Pädagogik auf den informativen und — gegenüber den tatsächlichen Normen gesellschaftlicher Herrschaftssysteme — ideologiekritisch-„destruktiven“ Beitrag der Soziologie und Psychologie zwingend angewiesen.

Die Kernfrage der kritischen Reflexion der Normen ist das „kritische Bewußtsein“ des Pädagogen, das sich in der Auseinandersetzung und in der interpersonalen Bewährung realisiert, aber als Prinzip jedes Bewußtseins vorausgesetzt werden muß.

Die Kernfrage der kritischen Reflexion der Normen ist das „kritische Bewußtsein“ des Pädagogen, das sich in der Auseinandersetzung und in der interpersonalen Bewährung realisiert, aber als Prinzip jedes Bewußtseins vorausgesetzt werden muß.

In das „kritische Bewußtsein“ und damit in die Reflexion der Normen ist — gleichsam als Material — der gesamte Bereich der empirischen Wirklichkeit einbezogen. Hier ist die Pädagogik auf den informativen und — gegenüber den tatsächlichen Normen gesellschaftlicher Herrschaftssysteme — ideologiekritisch-„destruktiven“ Beitrag der Soziologie und Psychologie zwingend angewiesen.

Die Kernfrage der kritischen Reflexion der Normen ist das „kritische Bewußtsein“ des Pädagogen, das sich in der Auseinandersetzung und in der interpersonalen Bewährung realisiert, aber als Prinzip jedes Bewußtseins vorausgesetzt werden muß.

Erst die in der Reflexion gesellschaftlich vorgegebener Normen erhellte und erwiesene Normativität legitimiert den Erzieher, die Vermittlung dieser Normen in der Erziehung zu versuchen. Diese Vermittlung kann, soll sie Erziehung im eigentlichen Verstande sein,

nur über das kritische Bewußtsein des Zöglings erfolgen, über die Einsicht, daß es gut sei, sich in einer bestimmten Situation entsprechend der Norm zu verhalten.

Je nach dem Alter und der Entwicklungsstufe des Zöglings (etwa Kleinkind, Pubertierender, Jugendlicher) wird diese Forderung zu differenzieren sein — der Beitrag der Entwicklungspsychologie ist hier unersetzlich. Das Fehlen von Einsicht und kritischem Bewußtsein auf seiten des Zöglings indessen verwandelt Erziehung in Anpassung etwa mittels verhaltensregulierender Sanktionen.

JÜRGEN POHLAND

### III

## Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtstil



JOHANN PETER RUPPERT

## Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

(Beitrag der Psychologie)

Meine Ausführungen sollen ein Beitrag zur empirischen Forschung von Erziehungs- und Unterrichtsstilen sein. Aus der Fülle der Einzelforschungen kann nur ein sehr beschränkter Bestand angeführt werden. Es sollen die Forschungen bedacht werden, die man als exemplarisch ansehen kann a) für den Stand der gegenwärtigen Forschungsproblematik, b) für die spezifische Forschungsmethodik in diesem Bereich. Außerdem gebietet die Kürze der Zeit weitläufige, rein theoretische Erörterungen einzuschränken, so wichtig sie auch wären. Vor allem bitte ich um Nachsicht in begrifflicher Hinsicht. Die angebotenen Begriffe haben die Aufgabe mehr abzugrenzen und Richtpunkte für unser Denkbemühen zu sein als definatorische Festlegungen.

Zunächst einige allgemeine Bemerkungen: Man unterscheidet zweckmäßigerweise Lebensstil, Erziehungsstil und Unterrichtsstil bei Forschungen im schulpädagogischen Bereich.

Vom *Lebensstil* kann man sprechen, wenn das gesamte Leben in einem Sozialgebilde, in all seinen Teilbereichen nach angebbaren Spielregeln, die aus der Sinndeutung und den zugeordneten Gestaltungstendenzen folgen, durchformt ist, z. B. Lebensstil einer Familie, einer Schulklasse (musische Klasse, hysterioide Klasse, Leistungsklasse)<sup>1</sup>).

Unter *Erziehungsstil* kann man den Ganzheitscharakter verstehen, der sowohl das Erziehungshandeln als auch ein Erziehungsfeld im ganzen charakterisiert. Auch hier sind Sinndeutungsleistungen und Ordnungen des Handelns maßgeblich am Entstehen einer prägnanten Gestalt beteiligt.

Unter *Unterrichtsstil* kann in eben diesem Sinn das Prägnantwerden einer Feldstruktur des Unterrichtsgeschehens wie einer Struktur des unterrichtlichen Handelns verstanden werden.

Die Stil­kategorie scheint in der psychologischen und soziologischen Forschung früher heimisch geworden zu sein als in der Pädagogik. Den Gründen für diesen Sachverhalt gehe ich nicht nach, ich darf aber die Vermutung aussprechen, daß sie wohl in Zukunft vermehrt an Bedeutung gewinnen und eine in allen drei Wissenschaften legitime heimische Kategorie werden wird. — In den folgenden Aussagen ist die Stil­kategorie primär nicht als ein Verstehensprinzip verstanden, das die vielfältigen Faktoren in einen Sinnzusammenhang bringt, sondern als Hinweis auf eine Art Gesetzmäßigkeit, welche empirisch nachweisbare Faktoren eines Handlungsverlaufs und eines Feldgeschehens zusammenbindet. Des weiteren bezieht sich alles das, was gesagt wird in erster Linie auf die Situation „Kleinfeld“ (Familie, Schulklasse, Jugendgruppe) und nicht auf die Analyse von „Großfeldern“ (Epochen, Kulturkreisen usw.)<sup>2</sup>).

## I Zum Erziehungsstil

Sachgemäß werden wir sprechen müssen a) vom Stil erzieherischen Handelns, b) vom Stil eines erzieherischen Feldes (ebenso vom Stil unterrichtlichen Handelns und vom Stil eines unterrichtlichen Feldes).

Zu a) Erziehungshandeln hat Stil, wenn es durch eindeutige Sinngebungsleistungen (z. B. das Erziehungsverhältnis Erzieher – Zögling betreffend), durch ein Einstellungsinsgesamt und durch ein diesem zugeordnetes Verhaltensrepertoire bestimmt ist. Bedingung ist also, daß sich Sinngebung, Einstellung und Verhalten nicht widersprechen. So kann z. B. eine Störung dieser Stimmigkeit – um nur einiges anzudeuten – bedingt sein in der Disharmonie einer Persönlichkeitsstruktur, in unkontrollierten Impulsen aus den Triebsschichten oder auch in einer ungünstigen Temperamentsverfassung.

Zu b) Stil des Erziehungshandelns und Gesamtcharakter eines Erziehungsfeldes sind weithin korrespondierende oder besser: sich wechselseitig tragende und herausfordernde Sachverhalte.

Wenn ein Erziehungsfeld (meist ein Gefüge von Erziehungsverhältnissen) Stil hat, haben es die verbundenen Personen leichter, dieses Feld als einen Bereich gemeinsamer Aufgaben zu erleben und zu antizipieren, als wenn es stillos ist; desto mehr werden sich die Verhaltensmodelle angleichen und übereinstimmende Einstellungen bilden können.

Wenn ein Erziehungsfeld Stil hat, kann ein großer Teil des Erziehungsgeschehens diesem Feld anvertraut werden. Stillose Felder überfordern im allgemeinen die Erziehungsperson und sie hat es auch ungleich schwerer, einen prägnanten Handlungsstil zu entwickeln.

Stillose Felder sind im allgemeinen durch einen Überhang an reaktivem Erziehungshandeln charakterisiert. Erziehungsfelder, die Stil haben, durch aufbauendes Erziehungshandeln<sup>3)</sup>. Stil verweist immer auf einen Zustand gewisser Festigkeit, Geformtheit, Stabilität, Verlässlichkeit und Konsequenz der Erziehungsperson wie der Feldstruktur. Stil gibt „Halt“ und „Orientierungshilfe“; aber die Tendenz auf Verfestigung kann zu starren Formen, zu Hyperprägnanz und Karikatur führen.

Oft haben gerade der autoritäre Handlungsstil und das autoritär organisierte Feld den Charakter besonderer Prägnanz und imponieren durch Geschlossenheit und Konsequenz. Nicht jedes Feld, das einen prägnanten Stil hat, ist deswegen ein Erziehungsfeld. Stil ist keine hinreichende, wahrscheinlich aber eine der notwendigen Bedingungen der erzieherischen Effizienz.

Charakteristik der beiden Forschungsansätze im Erziehungsstil:

1. Erforschung des Handlungsstils und seine Wirkungen in das Feldgeschehen.
2. Diagnose von Erziehungsfeldern.

Sie kennen alle den Ansatz KURT LEWINS. Hier werden Handlungsstile und Führungsstile gleichsam vordefiniert; es werden ihnen Verhaltensmerkmale zugeordnet und es wird eine Gesamteinstellung auf die Jugendgruppe erwartet. Der autoritäre Führungsstil ließ sich von den beteiligten Leitern verhältnismäßig leicht

darstellen, der demokratische Stil schon etwas schwieriger — hier trat der Fall ein, daß ein Leiter ihn nicht durchzustehen vermochte und dabei entstand das, was LEWIN den „Laisser-faire-Stil“ nannte.

Diese Verhaltensstile waren die unabhängige Variable in diesem klassischen Versuch, und die abhängigen Variablen konnten nun festgestellt und sogar gemessen werden — das Verhalten der Jungen untereinander, das Arbeitsverhalten, das Verhalten zum geschaffenen Werk, das Verhalten bei Abwesenheit des Leiters, das Verhalten zum Leiter usw. Das Experiment ergab, daß ein Führungsstil, wenn er konsequent durchgestanden wird, in alles Teilgeschehen im Felde strukturierend wirkte, und daß er außerdem dem Feld einen allgemeinen Modus gab, den LEWIN „soziales Klima“ nannte. Im einzelnen will ich hier nicht auf die methodologische Problematik dieser Untersuchung eingehen, sondern sie nur erwähnen als eine Möglichkeit, wie man die Wirkung von Erziehungsstilen in ein Feld hinein festzustellen vermag. Neuerdings hat DIETRICH<sup>4)</sup> — ein Schüler von ENGELMAYER und SCHARMANN — über eine interessante Untersuchung, wenigstens vorläufig, berichtet, in der in etwa mit der LEWIN'schen Methode eine Versuchsklasse, in der vorwiegend Gruppenunterricht betrieben und ein ausgesprochen integrativer Führungsstil praktiziert wurde, mit drei Klassentypen verglichen, die in abgeschwächter Weise integrativ geführt wurden und in denen der Gruppenunterricht eine wesentlich geringere Rolle spielte — eigentlich handelte es sich bei den beiden Führungsstilen mehr um einen Schüler-zentrierten-Führungsstil und einen Lehrerdominanten-Führungsstil. Die Ergebnisse sind interessant; es zeigt sich, daß die Versuchsklasse in vieler Hinsicht einen erheblichen Vorsprung gegenüber den anderen Klassen hat sowohl in der Bildung der Sozialpersönlichkeit des Schülers wie auch in bezug auf Wissen und formales Können, im Niveau des sozialen Verhaltens, in der sozialen Aktivität, der sozialen Sensibilität, der Einordnungsfähigkeit auf der einen Seite und mit Bezug auf das Leistungswissen und die formalen Fähigkeiten auf der anderen Seite. Nun, auch zu diesem bedeutsamen Versuch wäre methodenkritisch einiges zu sagen; (aber ein solcher Versuch lohnt sich — es werden ihm weitere folgen müssen). Diese beiden Beispiele mögen genügen, um die Möglichkeit experimenteller Erforschung von Führungs- und Erziehungsstilen anzudeuten.

Die Psychoanalyse und die Individualpsychologie haben innerhalb ihrer Forschung, die man gewiß mit Recht auch in den großen Bereich der empirischen Forschung einbeziehen kann, immer wieder mit Beiträgen zum Problem des Erziehungsstils aufgewartet. Hier stehen im Vordergrund die meist durch lebensgeschichtliche Ereignisse fixierten Einstellungen und unzulänglichen Sinndeutungen der Eltern-Kind-Beziehungen — Vater-Sohn, Mutter-Tochter, Vater-Tochter usw., die dann zwangsläufig immer zu Formen der Fehlerziehung führen. Die prägnantesten und auffälligsten Fehlformen und Unerziehungsstile scheinen sich gerade dann zu ergeben, wenn die Verhaltensorganisationen von Erziehungspersonen einseitig fixiert und eine sachgemäße Anpassung an das erzieherisch Geforderte nicht mehr möglich wird. Ein Schüler FREUDS, FRIEDJUNG<sup>5)</sup>, hat schon sehr früh eine klare und knappe Schilderung von Stilen der Fehlerziehung gegeben — Verwöhnung,

Vernachlässigung und Inkonsequenz. Im allgemeinen kann man, wenn man den tiefenpsychologischen Beitrag zur Stilforschung betrachtet, sagen, daß er deutlich gemacht hat, daß es so etwas wie Überpräganz der Verhaltensorganisation gibt, die zu relativ eindeutigen und klaren Stilformen der Fehlerziehung führt, daß diese Überpräganz aber immer schon ein Anzeichen für Starrheit, Autismus und Mangel an Flexibilität und Anpassung ist. Bei KÜNKELE<sup>6)</sup> treffen wir auf die Stilpaare „ichhafte und sachliche Erziehung“, bei ADLER<sup>7)</sup> auf das Stilpaar „entmutigende und ermutigende Erziehung“ – Formulierungen, die ganz und gar aus ihrer speziellen Anthropologie heraus verständlich werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Denkmodelle. Während FREUD im wesentlichen negative Erziehungsstile schildert, greifen KÜNKELE und ADLER auf das Modell einer Plus-Minus-Bestimmung zurück – im Grunde sind viele Stilpaare in diesem Denkmodell gedacht: autokratisch-demokratisch, autoritär-demokratisch, autoritär-freiheitlich, autoritär-integrativ und dominant-integrativ. Neuerdings hat SPRANGER das Denkmodell der polaren Stilformen verwandt. Sie alle kennen die drei Stilpaare, die er in den „*Pädagogischen Perspektiven*“ dargestellt hat. Ich selbst habe versucht, wenigstens einige Stilformen auch als polare Strukturen zu charakterisieren, z. B. den Stil des Verstehens und den Stil des Forderns<sup>8)</sup>. Hier werden Verstehen und Fordern nicht als sich ausschließende Einstellungen bezeichnet, sondern als sich ergänzende. Das eine Mal kann der Pol des Verstehens dominant, das andere Mal, der des Forderns dominant werden, und auf dieser Dimension gibt es eine Reihe von Zwischenformen. Das, was nun „gute“ Erziehung ist, ist also immer in irgendeiner Form Synthese von Verstehen und Fordern, also „verstehendes Fordern“ oder „forderndes Verstehen“.

Ich vermute, daß man erzieherisches Geschehen und erzieherisches Handeln immer mehr oder weniger sachgemäß erst dann bestimmen kann, wenn man diese polare Strukturiertheit voraussetzt. Die Akzentuierung nach der einen oder anderen Seite ist dann vielfältig bedingt und auch natürlich vorwiegend durch die Situation, die Eigenart des zu Erziehenden, die Eigenart des Erziehungsfeldes und nicht zuletzt auch durch die persönlichen Eigenarten der Erziehungsperson. Es ist fraglich, ob mit dem Autokratischen und Demokratischen eine echte Stilpolarität aufgefaßt ist. Eigene empirische Untersuchungen ergaben, daß man das autokratische (autoritäre) Verhalten als eine Entartungsform eines positiv ergänzend zum demokratisch-freiheitlichen Stil gelagerten (autoritativen) Verhaltens auffassen kann. Ich habe dieses positive, polar zum freiheitlichen gelegene Verhalten als „autoritatives“ Verhalten bezeichnet.

Es ließ sich auch durch empirische Untersuchungen nachweisen, daß das positive Erziehungsverhalten „spielt“ zwischen den beiden Polen des Autoritativen (nicht Autoritären) und des Freiheitlichen, und daß autoritäres Verhalten und *laisser-faire*-Verhalten eigentlich Stile der Unerziehung sind oder in sie hineinführen. Daraus ergab sich ein für die weitere empirische Forschung ergiebiges Denkmodell, nämlich daß man Erziehungsstile am besten als polare Strukturen auffaßt, daß man aber die Möglichkeit einbezieht, daß jeder dieser Pole sich emanzipieren kann, und damit sich aus der Kontrolle des anderen begibt und entartet. HEINRICH DIETZ<sup>9)</sup> hat hier,

meiner Ansicht nach, zu Recht von einer Art Kernspaltung gesprochen. Auf diese Analyse der Erziehungsstile gehe ich hier nicht weiter ein<sup>10)</sup>.

Innerhalb dieses ersten Aspektes, der also im wesentlichen nach der Verhaltensorganisation fragt und ihre Wirkung im Erziehungsfeld feststellt, liegt eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen für die empirische Forschung, auf die ich kurz hinweisen möchte.

1. Es wird im allgemeinen nicht deutlich genug unterschieden zwischen Einstellung und Verhalten<sup>11)</sup>. Das Einstellungsinsgesamt einer Erziehungsperson hat seine Wurzel in der Gesinnung der Persönlichkeit, d. h., im wesentlichen in ihren spezifischen Sinngabeleistungen und in ihrer Werthaltung. Einstellungen kann man heute verhältnismäßig sicher mit Hilfe von Einstellungsfragen und Skalierungsmethoden untersuchen.

Verhalten ist, streng genommen, nur der systematischen Dauerbeobachtung zugänglich. Verhaltensbeobachtung ohne Einstellungsuntersuchung ist insofern immer problematisch, als das Verhalten ja als eine Resultante aus dem latenten Einstellungskomplex und den selektierenden und fordernden Wirkungen der Gesamtsituation verstanden werden muß. Einstellungsuntersuchungen ohne Verhaltensbeobachtung dagegen geben keine Auskunft darüber, was sich wirklich in dieser Situation und im Verhalten durchsetzt. Verhaltensbeobachtung und Feststellung ohne Einstellungsuntersuchung geben auch keine sichere Auskunft über die Gesamtwirkung einer Erziehungsperson in dem Erziehungsfeld. (Das wäre eine erste Forderung, die an diesen Untersuchungsbereich gestellt werden müßte.) Einige Untersuchungen haben ergeben, daß der Einstellungskomplex – die Gesinnung – einer Person stärker strukturierend auf das Erziehungsfeld wirkt, und vor allen Dingen stärker die Gesamtatmosphäre eines Erziehungsfeldes bestimmt, als einzelne Verhaltensweisen, die man verabredungsgemäß diesem oder jenem Erziehungsstil zuordnen kann. Eine insgesamt wohlwollende Einstellung mit kräftigem Einschlag von Verstehensbereitschaft und dem Bedürfnis, dem Schüler zu helfen, im allgemeinen einem freiheitlichen Erziehungsstil zuzuordnen, vermag unter Umständen einzelne „autoritäre“ Verhaltensweisen und autoritär zu klassifizierende Stereotypen in ihrer Wirkung zu eliminieren.

2. Das weist uns auf ein noch völlig ungeklärtes Problem hin, nämlich, welche Grundeinstellungen denn überhaupt die verschiedenen Erziehungsstile charakterisieren und welche Verhaltensweisen wir den einzelnen Erziehungsstilen zuordnen sollen. Ich habe eine Anzahl dieser Verhaltensweisen innerhalb beobachteter Grundeinstellungen zusammenzustellen versucht – das allein ist noch sehr unvollständig, es fehlt eine so sorgfältige Verhaltensinventur des Erziehers, wie wir sie z. B. von WINNEFELD für das unterrichtliche Verhalten bekommen haben, der bis heute nahezu 80 verschiedene Verhaltensweisen klassifiziert hat.

Innerhalb dieser möglichen Verhaltensweisen, die wir einem Stil zuordnen können, vermögen wir dann auch noch ein persönliches Verhaltensprofil zu eruieren, das dem dominanten Stil dann seine besondere Farbe gibt. Es bleibt aber immer außerordentlich schwer, auf Grund von Verhaltensbeobachtungen von einer

Person zu sagen, sie sei ausgesprochen autoritär, von einer anderen — sie sei ein freiheitlicher Erzieher.

Innerhalb dieses Aspektes stößt man natürlich auch auf selektierende Faktoren des inneren Feldes. Verhalten ist nicht nur Resultante aus dem Einstellungsinsgesamt und äußerer Situation, z. B. übergroße Klasse oder massierte Vorpubertätseigentümlichkeit einer Klasse oder dominante geschlechtliche Leitbilder, koedukative Situation usw., sondern dieses Einstellungsinsgesamt hat sich auch durchzusetzen gegenüber Eigentümlichkeiten des inneren Feldes, z. B. des Temperamentes, der funktionalen Flüssigkeit oder Starrheit, der Differenziertheit und Undifferenziertheit der personalen Struktur, des geklärten oder ungeklärten Trieb- lebens usw. Im Grunde genommen steht der Erzieher immer in der existentiellen Situation der Spannung von dem, was er tun und sein, und wie er gerne sein und tun möchte auf der einen Seite und dem, was und wie er wirklich hic et nunc in der Unterrichts- und Erziehungssituation zu sein und zu tun vermag. So wird unter Umständen eine wohlwollende Einstellung, die man dem freiheitlichen und vielleicht auch dem autoritativen Stil zuordnen darf, völlig verzerrt, verbogen und verformt durch eine sich im Laufe der unterrichtlichen Erziehertätigkeit heraus entwickelnde, ehrgeizige Gespanntheit oder notwendige Strenge, und kommt deswegen nicht an, weil das Temperament bis in die sprachlichen Äußerungen hinein zu wenig vital, zu monoton, zu wenig nachdrücklich ist. Seltsamerweise sind die Einstellungsuntersuchungen und Verhaltensuntersuchungen Schüler betreffend in Klassen verhältnismäßig gering. Ich selbst habe einige schüchterne Versuche mit dem Konfliktaufsatz und anderen Aufsätzen gemacht, die uns über aggressive und tolerante Einstellungen von Schülern Auskunft zu geben vermögen, z. B. in einer auch zahlenmäßig ausdrückbaren Proportion von aggressiven zu toleranten Einstellungen in einer Klasse in dem AT-Quotienten (Aggressions-Toleranz-Quotienten).

Die Hypothese, daß viel aggressives Verhalten in einer Klasse, also ein hoher AT-Quotient, Beweis für den autoritären Erziehungsstil eines Lehrers sei, hat sich nicht beweisen lassen, wohl aber spricht viel für die Hypothese, die besagt, daß da, wo bei den Schülern viel aggressive Einstellung vorhanden ist, also vor allem latente Aggressivität, mit größerer Sicherheit auf einen autoritären Erziehungsstil geschlossen werden kann. Als sicher kann angenommen werden, daß eine aggressive Einstellung des Lehrers mehr Bereitschaften zu aggressivem Verhalten bei den Schülern schafft, als eine wohlwollende, tolerante Einstellung des Lehrers. Unter Umständen treffen wir in ausgesprochen autoritär geführten Klassen wenig wahrnehmbare Aggressivität. Sogenannte artige Klassen sind aber oft mit latenten aggressiven Einstellungen aufgeladen. Im übrigen sind die Formen der Aggressivität außerordentlich mannigfaltig<sup>12)</sup> — aber darauf will ich hier nicht eingehen. Autoritär gefärbte Einstellungen des Lehrers, die aus Verantwortung und aus einer bestimmten Vorstellung „wie man erziehen sollte“ beherrscht werden, bleiben nachweislich dennoch wirksam z. B. in der Weise, daß eine erregt-gespannte Atmosphäre entsteht, die ihrerseits wieder Nährboden für aggressives Verhalten werden kann. Tolerante Einstellungen der Schüler zueinander hingegen werden in ein-

deutiger Weise häufiger beobachtet in Klassen, die freiheitlich geführt werden.

Es soll nun noch kurz der *zweite Forschungsansatz* charakterisiert werden. Dieser Ansatz zielt auf eine Diagnose der Gruppenstruktur — man kann diese Gruppenstruktur erkunden, in dem man Sozialtests verwendet. In meinen eigenen Untersuchungen habe ich hier den FLANAGAN-Test<sup>13)</sup> und die soziographische Aufnahme als geeignet erfahren. Der FLANAGAN-Test fragt die Schüler nach den ärgerlichen und freudigen Ereignissen in der Schulklasse. Er zielt damit hin auf eine Bekundung der Lagebefindlichkeit — wie es GOTTSCHALDT<sup>14)</sup> genannt hat — des einzelnen Schülers in der Klasse. Über diese Bekundung des einzelnen Schülers hin kann die Gesamtlagebefindlichkeit in einer Klasse — ebenfalls wieder durch einen Quotienten ärgerlicher und freudiger Ereignisse, also ihre Gestimmtheit, ihr Wohlbefinden oder Nichtwohlbefinden — erkundet werden. Diese Lagebefindlichkeit ist ein zentraler Faktor, der in weite Bereiche des Verhaltens, des Erlebens, der Lernantriebe, ja des Wertens und Wollens, des Wahrnehmens, und vor allen Dingen in aktuelle Antriebsbereitschaften, hineinwirkt und spezifische Arten von Erfolgserlebnissen und Sättigungserlebnissen innerhalb einer Klassensituation bewirkt. Die Untersuchungen, die mein Schüler HANS MEISTER<sup>15)</sup> durchgeführt hat, haben außerdem ergeben, daß man dieses Feld „Klasse“ gleichsam als ein Feld von emotionalen Zonen ansehen kann, daß diese Zonen verschieden positiv oder negativ gefühlsmäßig besetzt sein können, und daß es für eine Klasse kritische Zonenbereiche gibt, in denen sich die Konflikte häufen. Es wird ersichtlich, wo die Erlebnisse negativer oder positiver Art sich häufen, es wird deutlich, mit welcher Differenziertheit in den einzelnen Zonen erlebt wird und man gewinnt eine Hypothese über den Erziehungsstil eines Lehrers in der Klasse; vor allen Dingen eine differenzierte Erfahrung und Analyse der Klassenatmosphäre, ein indirekter Hinweis auf die Tatsache, ob der Erziehungsstil mehr dem autoritären Pol zuneigt in der gespannten Atmosphäre oder mehr dem freiheitlichen Stil der gelösten Atmosphäre. In einer weiteren Untersuchung mit dem Soziogramm, die mein Schüler LOTHAR MÜLLER<sup>16)</sup> durchgeführt hat, ließ sich ein differenzierter Hinweis auf die Tendenz einer bestimmten Stilform des Lehrers zeigen. Das Soziogramm gibt uns im wesentlichen Aufschluß über zwei Prozesse, den Prozeß der Stabilisierung, der sich im wesentlichen ausdrückt in den wechselseitigen Wahlen, also die horizontale Gliederung des Gebildes betrifft, und den Prozeß der Rangdifferenzierung, der die vertikale Gliederung betrifft. Aus dem dynamischen Verhältnis dieser beiden Prozesse zueinander ergeben sich nun verschiedene Möglichkeiten. Das Zusammenspiel kann nach dem Vorbild mathematischer Funktionen dargestellt werden. Nehmen wir die Intensität, mit der die beiden Prozesse wirken als Koordinaten eines Bezugssystems an, wobei dem Schnittpunkt der Koordinaten ein mittlerer Intensitätsgrad zukäme, so liegen die vielgenannten Führungsstile auf einer Geraden, die von links oben nach rechts unten durch den Mittelpunkt des Systems geht. Ein genaues Gleichgewicht beider Prozesse hätten wir in diesem Mittelpunkt. Dort würden sich also autoritative und freiheitliche Momente das Gleichgewicht halten. Auf dieser Basis erscheint es also möglich, aus den gewonnenen soziometrischen Daten auf eine vorwiegende Tendenz im Führungsstil der untersuchten Klasse zu

schließen. Dazu müssen jedoch noch weitere Normwerte für die Merkmale festgestellt werden. Sie liegen noch nicht vollständig vor. Ich zweifle aber nicht, daß wir über diese Erkundung der Normwerte hinweg zu berechtigten Hypothesen kommen. Natürlich gibt es auch noch eine Reihe von anderen Symptomen, die uns eine Diagnose von Erziehungsstilen ermöglichen. Als sehr bedeutsam haben sich, wie wir eben andeuteten, bestimmte Charakteristika des sozialen Feldes und des Erziehungsfeldes erwiesen. Viele beliebte Schüler und viele Außenseiter ließen fast immer die Vermutung auf einen autoritären Erziehungsstil zu; ebenso bedeutsam ist das Verhältnis von Prestige- und Leistungsposition. Fast immer waren mit dem autoritären Stil auch Situationen gekoppelt, die auf einer Koartierung des sozialen Gesamtverhaltens sowohl von Lehrern als auch Schülern beruhte. Autoritär geführte Klassen wiesen fast immer auch ein koartiertes Beurteilungsschema — ein Symptom für mangelnde soziale Reife — gegenüber den eigenen Mitschülern auf, so daß sich signifikante Unterschiede zwischen der Beurteilung eines Mitschülers als Spielkamerad, als Arbeitskamerad oder als Fahrtenkamerad nicht mehr nachweisen ließen. Aber auch quasi-erzieherisches Verhalten, wie es sich in der Notengebung (Dimension Begabung und Leistung) äußert, kann Rückschlüsse auf den Erziehungsstil zulassen u.v.a. Man wird fordern müssen, daß jede Diagnose, die sich auf den Erziehungsstil bezieht, vieldimensional sein muß.

## *II Zum Unterrichtsstil*

Bei der Bestimmung von Unterrichtsstilen kann man als Denkmodell das sogenannte pädagogische Dreieck<sup>17)</sup> verwenden: Lehrer-Schüler-Stoff. Je nachdem, wie der Lehrer diese Situation versteht, wie er sich selbst versteht als Lehrer, wie er den Schüler versteht und nimmt, und wie er den Unterrichtsgegenstand auffaßt, deutet und in seine Zielsetzungen einordnet, werden sich möglicherweise Grundstile des Unterrichtsgeschehens und des unterrichtlichen Verhaltens ergeben. Natürlich steht in diesem Zusammenhang dann auch eine spezifische Wahl von unterrichtlichen Methoden und meist auch eine vorbewußte Auffassung und Deutung von den Lernvorgängen mehr oder weniger spezieller, auf die Altersstufen bezogener Art.

Dieses Denkmodell ist zu eng. Alles unterrichtliche Geschehen vollzieht sich in Situationen, die vorwiegend auch soziale Situationen sind.

Es bedarf keiner großen, weitläufigen Begründung, daß die soziale Situation bedeutsam ist für den Unterrichtsvorgang, für Lehren des Lehrers und das Lernen der Schüler, denn — jede soziale Struktur enthält ein spezifisches Lernstimulans. Das gilt sowohl für die Gesamtsituation, etwa als Atmosphäre des Gelöstens, des Wohlwollens und der Gespanntheit und der verschärften Kontrolle, wie auch für spezielle soziale Situationen, wie sie einzelne Unterrichtsmethoden schaffen. Die Zahl der Lernantriebe wie auch ihre Modifikation ist wesentlich bestimmt von dem sozialen Feld, in dem gelernt wird<sup>18)</sup>.

Wenn jede soziale Situation die Lernantriebe nachdrücklich beeinflusst, fördert

oder hemmt, darf man weiterhin voraussetzen, daß die verschiedenen sozialen Situationen bestimmten kindlichen Lerntypen, wie auch bestimmten Lehrtypen, besonders entgegenkommen.

Man kann nun Unterrichtssituationen unterscheiden, die vorwiegend die Dominanz des Lehrers garantieren und andere, die dem Schüler größere Freiheitsgrade geben. Ich selbst habe in diesem Zusammenhang einmal acht, einmal zehn solcher Unterrichtssituationen beschrieben<sup>19)</sup>. Ich zähle sie hier kurz auf: „Frage und Antwortbetrieb“, „Schülergespräch“, „Partnerarbeit – besser Paararbeit“, „Gruppenarbeit“, „Lehrervortrag“, „Von Schülern mitgeplante Arbeit“, „Vom Lehrer allein geplante Arbeit“, „Schülervortrag“ usw. Eine genaue und sachgemäße Analyse dieser Situationen wurde bis heute kaum in Angriff genommen.

Es muß darauf hingewiesen werden, daß mit jedem dieser vom Lehrer meist als Methode verstandenen Sachverhalte zu gleicher Zeit eine soziale Situation involviert ist. Das soll kurz nachgewiesen werden an der Situation „Frage und Antwortbetrieb“. „Frage und Antwortbetrieb“ kann verstanden werden als eine Art Verwahrlosungsform des echten Lehrgesprächs oder des echten und gekonnten, „entwickelnden“ Unterrichtsverfahrens. Diese Situation hat folgende Merkmale: Erstens die Tendenz zur Isolierung der einzelnen Schüler, zweitens – sie ist permanente Überprüfungssituation, drittens – sie stellt einen überhöhten Anspruch an den Schüler, sich dem Denkstil des Lehrers anzupassen, viertens – sie schafft notwendigerweise eine Gruppierung der Schüler, in solche die folgen und nicht folgen können, fünftens – sie favorisiert die extravertierten gegenüber den introvertierten Schülern und sechstens – sie erhöht beim Lehrer die Gefahr einer falschen Begabungseinschätzung der Schüler. Die Anpassungsfähigen, die den Erwachsenenstil des Lehrers in echter oder unechter Weise mitvollziehen, werden im allgemeinen favorisiert. Es darf hinzugefügt werden, daß diese Unterrichtssituation im Schnitt 50 bis 70 Prozent der bisher von uns empirisch untersuchten Unterrichtssituationen in Schulklassen ausmacht.

Wenn jede solcher Unterrichtssituationen ein spezifisches Lernstimulans für die Schüler enthält und dem Lehrer eine spezifische Befriedigung seines Unterrichtsverhaltens gibt, so ist damit ein Sachverhalt aufgewiesen, der höchste Beachtung verdient.

Man kann nun das Gesamtunterrichtsverhalten des Lehrers, seinen Unterrichtsstil, dadurch näher charakterisieren, daß man zunächst einmal die Art der Feldbesetzung, die das Verhalten involviert, beachtet. Feldbesetzung meint hier, die charakteristische Art wie Unterrichtssituationen ins Spiel gebracht werden. Hier kann man die Stilcharakteristik auf zwei polaren Dimensionen vorantreiben. Ich unterscheide den koartierten und den offenen Unterrichtsstil. Unter koartiertem Unterrichtsstil verstehe ich ein Unterrichtsverhalten, das eine oder wenige Unterrichtssituationen favorisiert, unter offenem Unterrichtsstil verstehe ich ein Unterrichtsverhalten, das möglichst viele Unterrichtssituationen umgreift. Die zweite Dimension, auf der das Unterrichtsverhalten beschrieben werden kann, ist die Dimension elastisch-formalisiert. Mit elastischem Verhalten meine ich ein Verhalten,

das Unterrichtssituationen und Methoden in engem Kontakt mit dem Unterrichtsvorhaben ins Spiel bringt. Der formalisierte Unterrichtsstil ist dadurch gekennzeichnet, daß viele Unterrichtssituationen verwandt werden bei einem Minimum an Überprüfung, ob diese Unterrichtssituationen dem Unterrichtsgegenstand angepaßt sind. Man könnte diesen Stil unter Umständen auch „Stil der pädagogischen Betriebsamkeit“ nennen oder als eine Art Manierismus verstehen. Interessant ist bei einer solchen empirischen Erkundung von Unterrichtsstilen, daß es Lehrer gibt, die einen hohen Grad von Bewußtsein haben, den man dadurch überprüfen kann, daß man sie schätzen läßt, in welcher Größenordnung wohl die verschiedenen Unterrichtssituationen in ihrem Unterricht vorkommen.

Die Lehrer fallen hier in zwei deutlich voneinander unterschiedene Gruppen auseinander. Die Einen, die verhältnismäßig gut schätzen — ich würde sagen, sie haben ein ausgezeichnetes soziales Wahrnehmungsvermögen und ein gutes Schätzungsvermögen für diesen Sachverhalt — und die anderen, die sich in einem gar nicht mehr vorstellbaren Maße verschätzen. Das weist u. a. auch darauf hin, wie wenig bewußt dieser Sachverhalt sein kann, um den es hier geht. Der ganz einfache, banale Tatbestand, Methoden schaffen soziale Situationen, soziale Situationen bewirken Modifizierungen des Lernvorgangs und hemmen oder fördern Lernantriebe, favorisieren bestimmte Lern- und Lehrtypen, bleibt weithin noch unterschwellig.

Man kann die kritische Frage stellen, ob auch Kinder dieses Situationsbewußtsein<sup>20)</sup> haben — das konnten wir nun allerdings in unseren Untersuchungen eindeutig nachweisen: Kinder vom 5. Schuljahr an vermögen diese Unterrichtssituationen mit beachtenswerter Deutlichkeit und Schärfe voneinander zu unterscheiden, außerdem haben sie eine deutlich wertende Stellungnahme zu diesen Unterrichtssituationen. Es besteht hier sowohl ein altersbestimmtes, als auch individuelles Vorzugssystem für die verschiedenen Unterrichtssituationen.

Es gibt nun eine weitere Möglichkeit, den Unterrichtsstil zu bestimmen. Man kann von den Lehreraktivitäten ausgehen — das tut im wesentlichen WINNEFELD<sup>21)</sup>. Er hat hier bis zu 80 spezifische Lehreraktivitäten unterschieden, die nun von dem einzelnen Lehrer in sehr verschiedener Weise verwandt werden. Nachdem er diese Lehreraktivitäten in Unterrichtsverläufen aufgenommen hat, erarbeitete er mit relativ einfachen Mitteln ein Situationsprofil, das im wesentlichen zehn Dimensionen hat. Analysiert man diese WINNEFELDSchen Ergebnisse und setzt sie in bezug zu verschiedenen Unterrichtsstilen, wie wir sie nachweisen konnten, so fällt auf, daß WINNEFELD im wesentlichen auf die Lehreraktivitäten in einer Gruppe von Unterrichtssituationen bezogen ist, die mehr oder weniger der Dominanz des Lehrers Rechnung tragen. Im Vordergrund steht das Lehrgespräch bzw. der Frage- und Antwortbetrieb und der Lehrervortrag. Ich vermute, daß dieser Ansatz über Lehreraktivitäten hinweg Unterrichtsstile zu erkunden, sehr bedeutsam ist. Eine genauere Analyse der verschiedenen Lehreraktivitäten läßt deutlich eine Gruppierung dieser Aktivitäten in solche, die stärker motiviert sind in dem Dominanzbedürfnis des Lehrers und in solche, die dem Schüler einen größeren Freiheitsgrad geben.

In der Forschung wird man hier m. E. aber erst weiterkommen, wenn als Pendant zu den Lehreraktivitäten auch die Schüleraktivitäten beobachtet und registriert werden. Lehreraktivität bewirkt nämlich nicht nur Lernverhalten des Schülers, sondern gibt den verschiedenen Möglichkeiten des Kindes, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, mehr oder weniger freien Raum.

ERNST MEYER<sup>22)</sup> hat in seinen Veröffentlichungen m. E. sowohl die Lehre von den Situationen wie auch die von den Lehrer- und Schüleraktivitäten gefördert. Er hat für verschiedene Unterrichtsgegenstände, Unterrichtseinheiten und Fächer Situationsprofile aufgestellt und ihre Größenordnung bestimmt. Bei der Analyse dieser MEYERSchen Profile wie auch der Diagramme der Lehrer- und Schüleraktivitäten<sup>23)</sup> wird deutlich, daß hier im wesentlichen Unterrichtssituationen und Verhaltensweisen im Spiel sind, die Schülern einen größeren Freiheitsgrad gewähren.

Stilbestimmung bezüglich des Unterrichts führen, wie es scheint, immer in irgendeiner Weise auch zu Stilbestimmungen bezüglich des Erziehungsstils.

Unterrichtsstil und Erziehungsstil scheinen in einem Zusammenhang zu stehen. Vielleicht formulieren wir dies aber vorsichtshalber doch zunächst einmal als eine Frage. Kann der Erziehungsstil etwa autoritär sein, der Unterrichtsstil freiheitlich? Oder umgekehrt: Kann bei einer freiheitlichen Erziehung der Unterrichtsstil autoritär sein? Zweifellos ist es so, daß es der Unterricht mit einer Art Führung zu tun hat, einer Führung, die mehr oder weniger streng sein kann, mehr oder weniger Freiheit für den Schüler gibt.

Wir konnten beobachten, daß, wenn ein Erziehungsstil z. B. der autoritäre, dominant ist, der Lehrer vorwiegend dazu neigt, bestimmte Unterrichtssituationen zu favorisieren, den Reichtum der Unterrichtssituationen einschrumpfen zu lassen und seinen Unterricht zu stilisieren. Das Dominantwerden eines Erziehungsstils beeinflußt zweifelsohne den Gesamtcharakter des Unterrichtsfeldes, den Gesamtcharakter der Klassensituation, motiviert die Begegnung mit den Unterrichtsgegenständen, motiviert das Verhalten der Schüler zueinander, das Verhalten der Schüler zum geschaffenen Werk und endlich auch das Verhalten zum Lehrer und zur Institution — der Schule.

Das Dominantwerden eines Erziehungsstils bildet und verfestigt Einstellungen auf seiten des Lehrers und auf seiten der Schüler und schafft spezifische Lehrer-, Schüler-, Lern- und Lehrverhältnisse. Das wieder schafft verschiedene Leistungs- und Lernbereitschaften, öffnet oder schränkt sie ein.

Der „koartierte Unterrichtsstil“ wird im allgemeinen von Lehrern gewählt und praktiziert, die ihrer gesamten Persönlichkeitsstruktur nach eng sind und eine Neigung zur Starrheit haben. Ihr soziales Wahrnehmungsvermögen ist beschränkt und ihr Situationsempfinden im allgemeinen gering (soziale Sensibilität).

Lehrer, die den „offenen Unterrichtsstil“ praktizieren, die also Sinn und Empfinden für die Ergiebigkeit verschiedener und vielfältiger Unterrichtssituationen haben, sind in ihrem Persönlichkeitsgefüge weniger starr. Ihr soziales Wahrnehmungsvermögen ist entwickelt. Sie sind, wie es scheint, mehr die geborenen Klassenlehrer.

Die Tendenz zum Koartieren, zum Schrumpfen der Unterrichtssituationen zeigt sich auch beim Repertoire der Verhaltensweisen des Lehrers. Der starre Lehrer hat verhältnismäßig wenig differenzierte Verhaltensweisen. Schon, wenn man das Repertoire seiner Fragestellung analysiert, stellt man fest, daß immer weniger Typen von Fragen wiederkommen, etwa nur die Feststellungsfrage, die Entscheidungsfrage oder die Suggestionsfrage. Aber auch viele andere mögliche Verhaltensweisen, wie sie etwa in dem Profil, das ERNST MEYER<sup>24)</sup> mitgeteilt hat, zum Ausdruck kommen, fehlen mehr oder weniger.

Der Lehrer, der den „offenen Stil“ praktiziert, hat im allgemeinen auch ein viel größeres Verhaltensrepertoire. Auf der anderen Dimension „formalisiert-elastisch“ werden andere Eigenschaften des Lehrers deutlich. Diejenigen Lehrer, die den „elastischen Stil“ bevorzugen, sind im allgemeinen ihrer Persönlichkeitsstruktur nach differenzierter, im ganzen Wesen feingliedriger und feinfühlicher. Sie haben vielleicht auch einen stärkeren Einfluß in der Richtung der Einfühlung und des sozialen Taktes. Hier könnte man von einer Art „methodischem oder didaktischem Takt“ reden, der in der Angemessenheit der Situation an den Gegenstand seinen Ausdruck findet. Der „formalisierte Stil“ wird bevorzugt von Lehrern, die zu Stereotypen neigen. Es wird deutlich, daß sowohl der „koartierte Stil“ als auch der „formalisierte Stil“ stärkere Beziehungen zu dem Tatbestand der Verfestigungsformen haben, dem ein Lehrer im Unterrichtsgeschehen unterliegen kann, während diejenigen Lehrer, die den „elastischen Stil“ und den „offenen Stil“ wählen, ein Minimum an Stereotypen und Verfestigungsformen aufweisen. So könnte man hier zwei Gruppen von Stilen unterscheiden, die wahrscheinlich im engeren Zusammenhang mit Erziehungsstilen stehen. Das Moment der Starrheit, der Stereotypen und der Verfestigungen ist bei der Analyse des autoritären Typus immer wieder als Wesensmerkmal aufgetaucht<sup>25)</sup> bei einem Mangel an Einfühlung, an Elastizität und Beweglichkeit, während der „elastische Unterrichtsstil“ und der „offene Unterrichtsstil“ stärkere Affinitäten zu dem „freiheitlichen Erziehungsstil“ haben.

Es wird also im wesentlichen auf folgende Komponenten zu achten sein, wenn man empirische Stilforschung betreiben, speziell das Problem des Zusammenhangs von Unterrichtsstil und Erziehungsstil, angehen will: Zunächst einmal gilt es, Feldstrukturen zu erkunden, zweitens Verhaltensstrukturen sowohl auf seiten des Lehrers wie auf seiten der Schüler und drittens Persönlichkeitskomponenten auf seiten des Schülers und insbesondere des Lehrers zu erkunden, denn bei der Ausprägung von Stilen ist natürlich im allgemeinen der Lehrer, der gewichtigste Faktor.

### *Anmerkungen*

- 1 J. P. RUPPERT: Seelische Grundlagen der sozialen Erziehung II (Sozialpsychologie im Raum der Erziehung). JUL. BELTZ, Weinheim, 4. Aufl. 1964.
- 2 Der Vortrag von LEMBERG bezieht sich auf die Analyse von Großfeldern in unserem Sinn.

- 3 RUPPERT, J. P.: Die Schule als Erziehungsfeld; in: Handbuch für Lehrer, Bd. III. Gütersloh 1963.
- 4 DIETRICH, G.: Pädagogische Stilform und Sozialpersönlichkeit des Kindes in: Schule und Psychologie 1964/1, außerdem ein mir dankenswerterweise zur Verfügung gestellter Auszug aus einer Habilitationsschrift.
- 5 FRIEDJUNG, J. K.: Zur Kenntnis kindlicher Milieutypen. Ztschrft. für Kinderheilkunde 58, 1937.
- 6 KÜNKEL, FR.: Charakter, Wachstum und Erziehung, Leipzig 1931; Jugendcharakterkunde, Schwerin 1930.
- 7 ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie, München 1927, 3. Aufl.
- 8 RUPPERT, J. P.: Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung; in: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, Göttingen 1959.
- 9 DIETZ, H.: Autorität und Ordnung in Schule und Gemeinschaft, Frankfurt a. M., 1960.
- 10 RUPPERT, J. P.: Seelische Grundlagen . . . III. Bd. a.a.O.
- 11 NEWCOMB, TH. M.: Sozialpsychologie. Deutsche Übersetzung, Meisenheim am Glan, 1959.
- 12 RUPPERT III: Beitrag von HEIDI MEISTER: Aggressivität und Toleranz als Einstellungen im Schulalter.
- 13 Siehe Literaturangaben unten.
- 14 GOTTSCHALDT, K.: Zur Psychologie der Wir-Gruppe; in: Zeitschrift für Psychologie (zugleich Zeitschrift für angewandte Psychologie). Bd. 163, Leipzig 1959, Heft 3/4.
- 15 MEISTER, HANS: Das Schulklassen-Klima; in: J. P. RUPPERT — Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Band III. Weinheim 1965, S. 305—344.
- 16 MÜLLER, L.: Das MORENO-Soziogramm im Rahmen der vergleichenden Schulklassenforschung; in: J. P. RUPPERT — Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Band III. Weinheim 1965, S. 347—464.
- 17 SCHIEFELE, H.: Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht. München 1963.
- 18 LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern 1963.
- 19 RUPPERT III. S. 58 ff.
- 20 RUPPERT, J. P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Band III. Weinheim 1965, S. 80 ff.
- 21 Siehe unten ausführlicher Hinweis auf die Arbeiten von WINNEFELD.
- 22 MEYER, E.: Offene Schultür. Worms 1957.
- 23 MEYER, E.: Unterrichtsvorbereitung. Bochum o. J.
- 24 MEYER, E.: a.a.O.
- 25 ADORNO, TH.: The authoritarian personality. New York 1959.

### *Weitere Literatur*

- TAUSCH, R. u. A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1963
- WINNEFELD, F.: Über die Sozialstruktur pädagogischer Situationen des Jenaplans. Habilitationsschrift der Pädagogischen Fakultät der FRIEDRICH-SCHILLER-Universität. Jena 1948.
- derselbe: Zur Analyse des Unterrichtsgeschehens; in: Wissenschaftliche Zeitschrift der MARTIN-LUTHER-Universität Halle-Wittenberg. Jahrg. III (1953), Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Heft 1, S. 169—191.

- derselbe: Fortschritte in der psychologischen Analyse von Unterrichtsverläufen. Sonderdruck aus: Bericht über den 19. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Köln 1953, S. 201—203.
- derselbe: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München/Basel 1957. (Beiheft 7 der Zeitschrift: Schule und Psychologie).
- derselbe: Zum unterrichtlichen Lernprozeß. Sonderdruck aus: Bericht über den 21. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Bonn 1957.
- LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. In: Journal of Social-Psychology 10 (1939).
- FLANAGAN, J. C.: The Critical Incident Technique; in: Psychological Bulletin, 51. Jg., 1954.

EUGEN LEMBERG

## Zum Erziehungsstil

(*Beitrag der Soziologie*)

Herr RUPPERT unterscheidet in seinen Ausführungen zwischen der Diagnose von Erziehungsstilen in Großfeldern (Epochen, Völker, das ganze Bildungswesen) und Kleinfeldern (Schule, Familie, Arbeitsgruppe, Jugendgruppe). Während er sich auf die Erziehungsstile in Kleinfeldern beschränkt hat, soll hier von Erziehungsstilen in *Großfeldern* die Rede sein.

Hier ist der Stil gemeint, in dem sich das gesamte Erziehungsgeschehen innerhalb einer Gesellschaft, die Konstruktion und das Verfahren der Bildungseinrichtungen dieser Gesellschaft, die Zielsetzung und der Bildungskanon dieser Gesellschaft vollzieht. Hier ist der Stilbegriff mehr in dem Sinne gebraucht, in dem in der Kunstgeschichte von Stilen gesprochen wird. Schon an dieser Parallele ist zu merken, daß sich diese Art von Erziehungsstil je nach Epoche und Gesellschaft wandelt, daß das Bildungswesen und Bildungsverfahren der einen Gesellschaft anders konzipiert und aufgebaut sein kann als das einer anderen Gesellschaft oder Epoche, so daß man auch danach die Gesellschaften und Epochen unterscheiden kann, wie man sie üblicherweise nach ihrem gotischen oder barocken Stil unterscheidet.

Dieser Stilbegriff hat seine Fruchtbarkeit bekanntlich auch auf anderen Gebieten als dem der Kunstgeschichte bewiesen. Von ALFRED MÜLLER-ARMACK stammt eine „Genealogie der Wirtschaftsstile“. Sie beruht auf der berühmten Entdeckung von MAX WEBER und ERNST TROELTSCH über den Zusammenhang zwischen calvinistischem Denken und modernem Kapitalismus. Von diesem Ansatz ausgehend hat MÜLLER-ARMACK die Zusammenhänge zwischen der Weltanschauung einer Gesellschaft und dem Stil herausgearbeitet, in dem diese Gesellschaft produziert, haushaltet und wirtschaftet. Daß bestimmte Religionen einer industriellen Produktion und Wirtschaft weniger günstig sind als andere, ist aus der geringeren Industrie-Affinität des Katholizismus und der größeren Bereitschaft des Protestantismus, industrielle Wirtschaftsweisen zu entwickeln, bekannt. In Zentralasien und im Orient kann man heute beobachten, wie der Kommunismus als industriegünstige Religion einen durchgreifenden Wandel gegenüber dem industriefeindlichen Islam in Gang gebracht hat.

Unmittelbarer noch als der Zusammenhang zwischen Weltanschauung oder Ideologie einerseits, Wirtschaftsstil andererseits müßte der Zusammenhang zwischen der Weltanschauung einer Gesellschaft und ihrem Erziehungsstil in dem hier befürworteten Sinne einsichtig sein. Die Soziologie des Bildungswesens — überhaupt die im Rahmen der Erziehungswissenschaften, etwa an Lehrerbildungsstätten, gepflegte Soziologie — müßte sich neben jener „Mikrosoziologie“ der Erziehungs- und Unterrichtsstile in der Klasse, in der Gruppe, in der jeweiligen Erziehungseinrichtung doch auch der „Makrosoziologie“ der von Gesellschaft zu

Gesellschaft, von Epoche zu Epoche mit ihrer jeweiligen Weltanschauung oder Ideologie wechselnden Erziehungsstile annehmen. Eine solche Makrosoziologie der Erziehungsstile würde nicht nur theoretische Einsichten erbringen, sondern sie hätte, vor allem in der Lehrerbildung aller Arten und Grade, eine zusätzliche praktische Bedeutung: die starren, ideologisch bestimmten Fronten in der gegenwärtigen Diskussion um Bildungsreformen würden sich auflockern und versachlichen, wenn Lehrer, Lehrerverbände und Erziehungsbehörden Einsicht in die Relativität, in die Epochen- und Gesellschaftsbedingtheit des Bildungswesens und seiner Konstruktion, der Bildungsbegriffe und -ziele, schließlich auch des Unterrichtsstils gewonnen hätten.

Daß eine solche Makrosoziologie, trotz interessanter Ansätze etwa bei GEORG SIMMEL und ALOYS FISCHER, noch nicht entwickelt worden ist und darum in unserer Pädagogischen Fakultät noch keinen Ort hat, das hängt offenbar mit der weitgehend idealistischen Grundhaltung unserer Erziehungswissenschaft zusammen, die – trotz einzelner Vorstöße in dieser Richtung, etwa in SPRANGERS „Pädagogischen Perspektiven“ – das, was sie unter wahrer Bildung versteht, als allgemeingültig, von Epoche und Gesellschaft unabhängig betrachtet und sich nur schwer dazu verstehen kann, Institution, Aufbau und Verfahren, Zielsetzung und Kanon der Bildung wie die Idee der Bildung überhaupt als epochen- und gesellschaftsbedingt, als eine Sache der Übereinkunft, anzuerkennen. – Im übrigen mag Ihnen manches an den folgenden Ausführungen wie eine Illustration zu dem erscheinen, was die gestrige Diskussion als Aufgabe der hier in Rede stehenden Disziplinen ergeben hat: nämlich auch die Herkunft und Entstehung der Normen zu prüfen, mit denen es die Erziehung zu tun hat.

Man kann beim Studium der Erziehungsstile in dem hier gemeinten Sinn auf zwei Wegen vorgehen: einmal von einer Gesamtcharakteristik der betreffenden Gesellschaft oder Epoche und der sie beherrschenden Religion (Weltanschauung, Ideologie) aus. Definiert man nämlich den Stil als das einheitliche, charakteristische Gepräge menschlicher Hervorbringungen verschiedener Art, so wird es bei einer solchen Stilanalyse darauf ankommen, einige wenige übereinstimmende Merkmale an allen Teilen und Funktionen einer solchen komplexen menschlichen Hervorbringung zu zeigen und aus einem für diese Hervorbringung spezifischen Strukturprinzip zu erklären. Eine solche Hervorbringung mag ein Kunstwerk sein, ein Gebäude, eine gesellschaftliche Verfassung, ein Wirtschaftssystem, ein Bildungswesen: In jedem Falle wird sie durch solche Merkmale charakterisiert und von anderen Schöpfungen des gleichen Sachbereichs oder Zweckes abgehoben sein. Diese für den betreffenden Stil charakteristischen Merkmale müßten – so setzen wir voraus – an den verschiedenen Teilen und Teilfunktionen des Werkes nachgewiesen werden können. Die derart nach dem betreffenden Merkmal gestalteten Teile oder sich vollziehenden Teilfunktionen lassen sich dann als die „Stilelemente“ bezeichnen und herauspräparieren.

Steht nun das Erziehungs- oder Bildungswesen als eine solche menschliche Hervorbringung in Hinsicht auf ihren Stil zur Diskussion, dann sind als solche Stilelemente zu definieren: der Bildungsbegriff, das Bildungsziel, der Bildungs-

kanon (als die Summe der von der betreffenden Gesellschaft als bildungswichtig ausgewählten Bildungsinhalte, Einstellungen und Verhaltensweisen). Als Stilelemente dieser Art lassen sich auch Aufbau, Verfahren und gesellschaftliche Rolle der verschiedenen Bildungseinrichtungen betrachten. An ihnen allen wäre dann – diesem ersten Weg der Stilanalyse entsprechend – das gleiche, für den Stil der gesamten Gesellschaft oder Epoche charakteristische Merkmal nachzuweisen und zu erklären.

Ein zweiter Weg der Stilanalyse bestünde dann darin, umgekehrt von der Einzelheit, also vom einzelnen Stilelement auszugehen, d. h. eines oder das andere der angedeuteten Stilelemente auf seinen Zusammenhang mit der betreffenden Gesellschaft, ihrer Ideologie, wie mit dem Stil der übrigen Institutionen oder Lebensbereiche dieser Gesellschaft zu prüfen. Dabei wird erst ein Vergleich mit der Rolle und Behandlung des gleichen Stilelementes in anderen Gesellschaften oder Epochen ein Urteil darüber erlauben, was daran konstant – für alle Stile gültig – und was für den jeweiligen, gerade zu untersuchenden Stil spezifisch ist.

Hier nimmt die Untersuchung einen gewissermaßen technologischen Charakter an. Das Interesse richtet sich jetzt nämlich auf die Art, in der ein bestimmtes Teilproblem gelöst wird. An dieser Art der Problemlösung unterscheiden sich die Stile. Um das an einem geläufigen Beispiel zu exemplifizieren: Das gleiche Problem, einen Raum zu überdecken, kann durch eine flache Balkendecke, durch ein Tonnengewölbe, durch gotisches Maßwerk, mit Hilfe eines Dachstuhls aus Holz oder Metall, schließlich auch durch eine beliebig gestaltete Betonkonstruktion gelöst werden. Welche dieser Lösungen verwendet wird, das eben kennzeichnet den Stil des ganzen Gebäudes und muß dem Stil, in dem die anderen, am gleichen Bauwerk auftretenden Probleme gelöst werden, entsprechen. Man führt diese übereinstimmenden Lösungen auf eine einheitliche „Baugesinnung“ zurück.

Auf unser Thema übertragen: Auch bei der Konstruktion eines Bildungswesens treten immer die gleichen Probleme auf, die je nach Gesellschaft und Epoche in verschiedenen Stilen gelöst werden. Ob etwa Bildung privat verkauft oder von öffentlichen Institutionen zwangsweise vermittelt wird, ob man allen gleiche und möglichst hohe Bildungschancen eröffnet oder ob man die Bildung dosiert, das sind solche, je nach Stil verschiedene zu lösende Probleme und also Stilelemente im Bereich des Erziehungswesens.

Dieser – zweite – Weg der Stilanalyse vom einzelnen Stilelement aus sei an einem Beispiel versuchsweise besprochen: Bildungsbegriff und Bildungsinteresse einer Gesellschaft und – dementsprechend – der von dieser Gesellschaft sanktionierte Bildungskanon, stellen zusammen ein charakteristisches Stilelement dar, das man die Bildungskonzeption dieser Gesellschaft nennen könnte. Sie repräsentiert sich völlig anders je nach dem, ob sich diese Gesellschaft von einer transzendenten Macht abhängig weiß oder den Menschen zur letzten Instanz, zum Maß aller Dinge erhoben hat.

Im ersten Fall rückt jene Macht – seien es geheimnisvolle Kräfte, seien es meh-

rere Götter oder ein Gott—in den Mittelpunkt ihres Interesses. Für sie ist es lebensnotwendig, diese Macht zu kennen, zu verstehen, zu beeinflussen. Die Lehre von ihr, die Beherrschung der zu ihrer Beeinflussung nötigen Verfahren — seien sie magischer, mystischer, theologischer Art — wird zum zentralen Inhalt der Bildung. Es gibt Stufen und Grade des Eingeweihtseins, von einem allgemein zugänglichen Grundwissen bis zur höchsten, auf wenige beschränkten theologischen Bildung, zu höheren und höchsten Weihen, die das ganze Leben der Geweihten bestimmen: an sie Privilegien vergeben, aber auch Forderungen stellen, etwa bestimmte Arten von Askese von ihnen verlangen. In einer solchen Kultur gibt es Unerforschliches. Der Wille der Gottheit bleibt im letzten unbekannt. Das Ausgeliefertsein an den unerforschlichen, nicht bis ins letzte beeinflussbaren Willen hat andererseits das Tröstliche, daß eine Geborgenheit, eine Hingabe möglich ist, für die Bilder aus der menschlichen Familie genommen werden: Gott-Vater, Allmutter. Es gibt eine, nicht von Menschen aufgestellte, sondern vom Willen Gottes bestimmte — heteronome — Ethik, die stärker bindet als Normen, deren menschlicher Ursprung durchschaubar ist. Man kann nicht alles machen; denn Gott ist Partner, ja Lenker auch der menschlichen Tätigkeit: „Gesta Dei per Francos“. Wenn es im Christentum auch nicht mehr Menschen gibt, die von Göttern abstammen, so gibt es doch Institutionen, die von Gott eingesetzt sind. Ihnen gilt Ehrfurcht, weil die göttliche Stiftung, hinter allen menschlichen Schwächen ihrer Repräsentanten, unangetastet bleibt. Alle Bildung ist religiös, ist zugleich Religion. Was wir heute profane Bildung nennen, ist nur ein Teilgebiet von ihr.

Unter den Bildungsgütern einer solchen Gesellschaft steht die Offenbarung obenan. Sie richtig auszulegen, ist der Sinn der Forschung und der Inhalt der Bildung. Uns erscheint heute ein solcher Autoritätsglaube oft geradezu als Hindernis der Bildung. Bildung beginnt für uns dort, wo der Mensch zweifelt. Darum fehlt einer auf der Abhängigkeit des Menschen vom Transzendenten beruhenden Bildung das Element des Fortschritts, ohne das wir uns heute Bildung gar nicht vorstellen können, obwohl es auch ohne dieses Element hohe Bildung gibt. Während sich bei uns Bildung nur durch Fortschreiten über einen gegebenen Stand hinaus ins Unbekannte vollendet, gehört es zu jenem Bildungsbegriff, daß er in der Erreichung und Ausfüllung eines Gegebenen gipfelt, daß er statisch ist.

Die von einem solchen Menschenbild beherrschte Gesellschaft ist auf das ständige Eingreifen jener übergeordneten Macht in die Dinge des täglichen Lebens angewiesen. Sie ist dessen aber auch stets gewärtig. Das war sie in unserem Kulturkreis auch noch im Zeitalter der Reformation. In einer auf diese Weise täglich von einem persönlichen Willen regierten Welt haben unverständliche, darum aber auch vom Menschen manipulierbare Naturgesetze keine Allgemeingültigkeit. Es fehlt der Antrieb, diese Gesetze zu erforschen. Darum wird diese Welt spekulativ, nicht empirisch durchdrungen.

Die Lage ändert sich von Grund auf, sobald der Mensch zum Maß aller Dinge wird. Das ist ein Vorgang, dessen erste Stufe wir in unserem Kulturkreis als Humanismus, als kartesianische und Leibnizsche Philosophie erlebt haben. Jetzt

wird jene über den Menschen waltende Instanz als nicht mehr täglich und unmittelbar eingreifend, sondern als letzte Ursache gedacht und damit gewissermaßen in die Ferne gerückt. Die Gesetze, die sie der Welt von Anbeginn mitgegeben hat, gelten für alle Zeiten. Gott selbst muß sich an sie halten. Die Harmonie ist prästabiliert. Damit aber werden diese Gesetze unerhört interessant. Ja, sie treten als Gegenstand menschlicher Forschung und Bildung an die Stelle jener fernwirkenden Ursache selbst. Sie sind erforschlich. Bildung aber bedeutet fortan, diese Gesetze zu kennen, sie zu befolgen, aber auch sich ihrer zu bedienen.

Damit erfolgt nun eine zweite Eroberung der Welt durch den Menschen. Er beginnt, diese Welt und die sie regelnden Gesetze — die Einwirkung der Transzendenz methodisch ausklammernd — empirisch zu erforschen. Es kommt die Reihe der großen Entdecker und Erforscher dieser Gesetze, auf denen unsere Bildung beruht: NEWTON entdeckt die Gesetze der Natur, MONTESQUIEU die, nach denen Staat und Gesellschaft funktionieren, ADAM SMITH die der Wirtschaft zugrundeliegenden. Die Hierarchie der Bildungsinhalte verschiebt sich: die Stelle der Theologie nimmt die Philosophie, dann die Naturwissenschaft und die Gesellschaftswissenschaft ein. Als Träger der Bildung treten an Stelle der Priester die Forscher, die Gelehrten. Jetzt erhält — an Stelle der Theologie — die Naturwissenschaft einen zentralen Platz im Bildungskanon. Dieser Kanon verlagert sich auf dem breiten Band der möglichen Bildungsinhalte zu den Naturwissenschaften hin. Merkwürdigerweise noch nicht — trotz MONTESQUIEU und ADAM SMITH — zu den Gegenständen der Sozial- und der Wirtschaftswissenschaften. Diese sind — vor allem in unserem deutschen Bildungsbegriff und Bildungswesen — bis heute noch nicht in den Kanon der Allgemeinbildung aufgenommen und stellen darum auch heute noch bei uns eine Angelegenheit für Fachleute, für die Spezial- und Berufsbildung dar.

Die Entwicklung läßt sich weiterverfolgen: Für eine Gesellschaft, die den Glauben an jene transzendente Instanz völlig verloren hat, wird der Mensch zum allein interessanten Objekt der Forschung und der Bildung. Es wird wichtig zu wissen, wie man ihn manipuliert. Die Psychologen, die „Ingenieure der Seele“, werden die eigentlich Gebildeten. Es gibt eine Technik der Menschen- und Gesellschaftsführung wie jene Technik, sich der Naturgesetze zu bedienen. Im Überblick der Epochen aber gilt: Das Medium, durch das sich menschliche Bildung vollzieht, verändert sich wie die Landschaft im Lichtkegel eines wandernden Scheinwerfers. Der Scheinwerfer ist das nach Weltanschauung wechselnde Interesse der Gesellschaft.

Nun verschwindet freilich auch das Unbeleuchtete nie völlig. Unsere Bildungspläne sind, da sie immer ein Stück des Bildungsinteresses auch der vorhergehenden Epochen widerspiegeln, wie ein Schichtengefüge. Sie fangen die hier skizzierten, nacheinander gültigen Abschnitte des Bildungskanons gleichzeitig ein. Man vergleiche nur die Lehrpläne für Religion mit denen für Biologie oder denen für politische Bildung! Die für die humanistischen Fächer mit denen für die musischen: sie alle beruhen auf jeweils verschiedenen weltanschaulichen Grundlagen. Damit bewirken sie — vor allem in Perioden noch unausgeglichener ideologischer Spannung wie der heute abgeklungenen zwischen Glauben und Wissen — in der Seele

des Jugendlichen einen schwer zu bewältigenden Pluralismus. Man ahnt, wie schwierig es ist, aus diesen verschiedenen Schichten so etwas wie eine Einheit der Bildung zu konstruieren, jenen Wunschtraum der deutschen Pädagogen.

Hier ist der Wandel der Erziehungsstile an einem der möglichen Stilelemente, an der durch Bildungsbegriff, Bildungsinteresse und Bildungskanon bestimmten Bildungskonzeption der jeweiligen Gesellschaft vergleichend analysiert. Ein ähnlicher Vergleich läßt sich an dem Erziehungsziel und an dem daran orientierten pädagogischen Bezug zwischen Erzieher und Zögling durchführen. Beide hängen aufs engste mit dem Menschenbild zusammen, das die Religion oder Ideologie der betreffenden Gesellschaft beherrscht. Die Polarität, in der sich die pädagogische Anthropologie bewegt, ist bekannt: Der Mensch ist entweder von Natur aus gut, und es bedarf nur der pfleglichen Entfaltung seiner Anlagen, der Abschirmung gegen ungünstige Einflüsse, um ihn werden zu lassen, was er eigentlich schon ist, oder er ist von Natur aus böse, zum Bösen geneigt, so daß er durch erzieherische Maßnahmen geändert, wenn nicht völlig umgewandelt werden muß, und zwar nach einem außer ihm gegebenen Leitbild. Das eine Menschenbild bedingt einen völlig anderen Erziehungsstil als das andere.

Die neuere Pädagogik unseres Kulturkreises ist — seit ROUSSEAU — so sehr von dem Glauben an das Gute im Menschen erfüllt, daß uns das entgegengesetzte Menschenbild kaum mehr vorstellbar erscheint. Und doch hat es in der Geschichte der Erziehung längere Perioden und zahlreichere Kulturen beherrscht als das unsere. Ein Beispiel von vielen dafür ist noch in jüngerer Zeit der puritanische Erziehungsstil, wie ihn etwa L. L. SCHÜCKING in einer Arbeit über die Familie des Puritanismus geschildert hat.

Hier ist die Familie eine absolute Theokratie, in der die Bibel die ständig zu Rate gezogene Verfassungsurkunde darstellt. Alles ist darauf gerichtet, den Willen Gottes zu erfüllen, sich seiner Gnade zu versichern, seinen Zorn zu vermeiden oder zu besänftigen. Alle Tugenden sind in der einen vereinigt: im Gehorsam gegen Gott, den auf Erden der Familienvater vertritt. Das ständige Eingreifen Gottes wird durch die Strafen verkörpert, zu denen der Vater verpflichtet ist. Denn das Dichten und Trachten des Menschen ist böse von Jugend an. Der natürliche Mensch muß bekämpft und umgewandelt werden. „Man muß den Kindern rechtzeitig klar machen, sagt Bunyan, was für verfluchte Geschöpfe sie sind, wie sie durch die Erbsünde und ihre tatsächliche Sünde sich unter dem Zorn Gottes befinden.“

Welche Impulse die Vorstellung von der Kleinheit, Abhängigkeit, von der Rechtfertigungs- und Gnadenbedürftigkeit des Menschen und die daraus entwickelte Moral der Demut, der ernsten Würde, Sparsamkeit und Rechenhaftigkeit für die Entstehung des modernen Kapitalismus enthielt, darüber sind wir durch berühmte Untersuchungen unterrichtet. Daß dieses Welt- und Menschenbild einen bestimmten und von anderen deutlich zu unterscheidenden Erziehungsstil bedingte, das allerdings müßte nicht nur eine Analyse dieses Erziehungsstils und seiner ideologischen

Grundlagen veranlassen, sondern auch den kontrastierenden Vergleich mit anderen Erziehungsstilen, bei denen ein entgegengesetztes Menschenbild andere Probleme und andere Methoden hervorruft. Für die hier zur Diskussion gestellte Soziologie der Erziehungsstile ist also in diesen Beziehungen zwischen Menschenbild und Erziehungskonzeption des Puritanismus ein exemplarischer Fall von hoher heuristischer Bedeutung geben. Ein solches Menschenbild — so lehrt er — bedingt Erziehungseinrichtungen und -methoden der hier beobachteten Art. Das aber bedeutet für unsere gegenwärtige Bildungsdiskussion: Eine Erziehungsreform läßt sich nicht vom Nachweis größerer Effektivität anderer Methoden erwarten, sondern erst von einem Wandel der weltanschaulichen — ideologischen — Grundlagen.

In der gleichen Gesellschaft bestehen nicht selten verschiedene Erziehungsstile und Erziehungskonzeptionen nebeneinander. Sie hängen jedesmal mit dem Menschenbild zusammen, das dabei zugrundeliegt. So gibt es auch in unserer Gesellschaft neben der uns geläufigen und von unserer Erziehungswissenschaft sanktionierten allmählichen Entfaltung der Persönlichkeit, die den Glauben an die sittliche Autonomie des seinen Zweck in sich selbst tragenden Menschen voraussetzt, ein von Grund auf anders angelegtes Verfahren. Es hat in den Exerzitien des IGNATIUS von LOYOLA eine klassische Ausprägung gefunden, tritt aber auch sonst bis heute mit erstaunlichen Erfolgen überall dort auf, wo das Bedürfnis empfunden wird, den Menschen in den Dienst einer großen Sache, einer politischen oder religiösen Bewegung, einer Kirche, eines Staates, einer Partei zu stellen, ihn in eine von anderen abgehobene Gruppe, in einen Orden, in eine Elite zu binden.

Die ignatianischen Exerzitien beginnen damit, dem Zögling die absolute Nichtigkeit seiner Person angesichts der Größe Gottes, seine Sündhaftigkeit und die zu erwartenden ewigen Strafen vor Augen zu führen. Die so gebrochene, ja vernichtete Persönlichkeit wird dann aber wieder von neuem aufgebaut, nun aber von dem zentralen Wert aus, der ihr allein Rechtfertigung und Sinn geben kann. Nun ist sie von allen anderen menschlichen Bindungen befreit, nur dem Dienst an diesem zentralen Wert geweiht, damit aber auch über sich selbst hinausgehoben. Es ist nicht zu verkennen, daß die Erziehung im Kommunismus, im Faschismus, die militärische Erziehung und die Ausbildung eines Klerus, eines Ordens, einer Elite im Grunde auf dem gleichen Prinzip beruht: auf der rettenden Hingabe an einen absolutgesetzten, die Person transzendierenden Wert, von dem aus erst die größten Leistungen und Opfer, selbst das Opfer des eigenen Lebens, möglich werden und gerechtfertigt sind.

Dieser Erziehungsstil ist uns nicht mehr so fern wie jene puritanische Erziehung. Er ist auch in unserer Gegenwart als Möglichkeit gegeben, ja er hat als dialektische Gegenposition gegen den in der demokratischen Gesellschaft allgemein gutgeheißenen „demokratischen“ Erziehungsstil (im Sinne KURT LEWINS) durchaus seinen Platz. Man wird ihm nicht gerecht, wenn man ihn, politische Assoziationen hervorruhend, als „autoritär“ bezeichnet — ähnlich übrigens, wie die Bezeichnung „demokratisch“ sachfremde Wertakzente in die pädagogische Stilkritik einführt. Das Charakteristikum dieses — hier an den ignatianischen Exerzitien exemplifi-

zierten – Erziehungsstils liegt vielmehr in der Steigerung und Orientierung der Persönlichkeit durch ihre Bindung an ein sie transzendierendes Prinzip: eine uralte und ewig gültige pädagogische Idee, mit der die großen Religionen und Ideologien arbeiten und auf der die Integration und Handlungsfähigkeit gesellschaftlicher Gruppen beruht.

Hier kann sich die Frage erheben, ob es – ähnlich wie auf dem Gebiet der Kunst oder der Wirtschaft – auch auf dem Gebiet der Erziehung eine Abfolge der Stile gebe, so daß auch hier eine „Genealogie der Erziehungsstile“, eine Stilgeschichte oder eine Periodisierung der Erziehungsgeschichte möglich würde. Manche Anzeichen deuten nämlich darauf hin, daß ein pädagogisch derart relevantes Menschenbild das entgegengesetzte dialektisch hervorruft. Das würde bedeuten, daß ein Erziehungsstil den anderen – zumindest in der allgemeinen Wertschätzung und in seiner Leitbildfunktion – ablöst, wobei möglicherweise die Generationenfolge eine Rolle spielt.

Dazu hat die Geschichte der Pädagogik bisher verhältnismäßig wenig Material beigebracht – wohl weil sie an einem Leitbild der allein richtigen Erziehung orientiert war und – dem Fortschrittsglauben länger verpflichtet als manche andere Disziplin – das Auftreten neuer pädagogischer Ideen als ein Fortschreiten zu diesem Leitbild interpretierte. Dafür zeigen Sozialgeschichte und Literaturgeschichte manches Beispiel für diese Dialektik der Erziehungsstile.

Vieles, was in diesen Bereichen an Generationenwandel beobachtet worden ist, gehört hierher. Während wir etwa in den uns überschaubaren Generationen eine fortschreitende Lockerung der elterlichen Autorität erleben, den Wandel von einem patriarchalischen zu einem mehr kameradschaftlichen Stil der Erziehung – manchmal bis zum ratlosen und resignierten Verzicht auf erzieherische Zielsetzung und Aktion –, gibt es in anderen geschichtlichen Lagen nachweisbar den entgegengesetzten Prozeß: das plötzliche Auftreten einer neuen, längst schon verloren geglaubten Autorität, eine offenbar freiwillige Unterwerfung der Jugend unter sie. Meist bildet in solchen Fällen ein plötzlich erkannter und ergriffener überpersönlicher Wert, etwa religiöser oder nationaler Art, eine Utopie oder Eschatologie, den Ausgangs- und Bezugspunkt für diesen Wandel der gesellschaftlichen Struktur und damit des Erziehungsstils. Das Aufkommen religiöser Bewegungen, die Entstehung des Nationalismus, auch des Zionismus, Anfangsstadien des Sozialismus sind durch solche Faszinationen und Erweckungserlebnisse charakterisiert. Denn daß eine Revolution – selbst wo sie als solche verkündet wird – keineswegs eine Befreiung des Individuums bedeutet, sondern eher das Gegenteil, das hat uns gerade die neuere Geschichte wiederholt bewiesen.

Hier offenbart sich ein enger Zusammenhang zwischen der dialektisch fortschreitenden sozial- und ideengeschichtlichen Entwicklung und den Voraussetzungen der Erziehung. Von einer Autonomie der Pädagogik kann auch in diesem Bereich keine Rede sein. Der Erziehungsstil ist eine Funktion jener gesellschaftlichen und ideologischen Entwicklung, was freilich nicht heißt, daß er sich ihr ohne eigene Konzeption und Zielsetzung anzupassen hätte.

Die bisherigen Andeutungen zur soziologischen Analyse verschiedener Erziehungsstile zeigen die Soziologen im Bereich des Bildungswesens, und also der Lehrerbildung, als Träger einer ihnen auch sonst zufallenden – gewiß nicht einfachen und sie nicht beliebt machenden – Rolle: Diese Soziologen weisen nämlich Abhängigkeiten der Pädagogik von außerpädagogischen Gegebenheiten nach, von der jeweiligen Gesellschaft und der sie beherrschenden Ideologie, von der Epoche und von dem Wandel, der sich darin vollzieht. Sie beweisen die Übereinstimmung der Erziehungsstile mit den jeweils geltenden Stilen auch anderer Tätigkeitsbereiche und Institutionen der Gesellschaft. Auch hier neigt man daher dazu, ihnen die Relativierung von Normen und Wertordnungen vorzuwerfen, die der jeweils zuständigen Disziplin als absolut und allgemeingültig erschienen waren. Die Diskussion von gestern hat gezeigt, wie sich die beteiligten Disziplinen ihrer Rollenverteilung und gegenseitigen (notwendigen) Ergänzung bei der Ermittlung des Gültigen bewußt werden.

Solche Vergleiche zwischen verschiedenen Erziehungsstilen haben auch dann einen Sinn, wenn sie nicht zur Aufstellung der Norm eines allein und immer richtigen Erziehungsstils führen. Hier gilt die Einsicht SPRANGERS, daß Stile Möglichkeiten der Gestaltung bedeuten, zwischen denen man wählen kann, „ohne daß man es von vornherein falsch macht“. Ähnlich hat es auch die Kunstwissenschaft längst aufgegeben, zu bestimmen, ob der romanische oder der gotische Stil der richtige sei. Die Wirtschaftswissenschaft ist auf dem besten Wege zu einer ähnlichen Weisheit. Was beide Disziplinen, aber ebenso die an Bildungsfragen interessierte Soziologie werden ergründen können, das wird die Frage sein, welcher der möglichen Stile für diese oder jene Gesellschaftsstruktur der adäquate sei.

In der Lehrerbildung hätte eine solche Soziologie der Erziehungsstile in Großfeldern allerdings auch den Sinn, daß sie die künftigen Erzieher, Bildungsbehörden und Bildungsplaner dazu erziehen würde, in den Kategorien der Bildungspolitik, der Konstruktion und der Verfahren des Bildungswesens beweglicher, phantasievoller, undogmatischer zu denken, die Diskussion zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Gruppen des Bildungswesens aus den starren Fronten zu lösen, in denen sie sich heute vollzieht, sie zu entideologisieren und zu versachlichen.

## Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

(Beitrag der Pädagogik)

### I

Seit mehreren Jahren redet man vom pädagogischen Stil. BLUMENTHAL, HEIMANN, HEINRICHS, LICHTENSTEIN-ROTHER, E. MEYER, MONSHEIMER, L. MÜLLER, H. ROTH, SCHORB, SCHULZ-BENESCH, SPRANGER, auch die heutigen Referenten haben sich zu diesem Problem geäußert. Andere Veröffentlichungen enthalten die pädagogisch-stilistische Fragestellung, ohne das Wort „Stil“ zu gebrauchen. In diesen Tagen, zur selben Stunde, verhandelt in Heidelberg der Weltbund für Erneuerung der Erziehung über das gleiche Thema Stil, das uns hier beschäftigt.

Hinter solcher Publikations- und Tagungsaktivität pflegt „etwas zu stecken“, entweder eine Mode — oder ein Bedürfnis, pathetisch gesprochen: vielleicht sogar eine Notlage oder Notwendigkeit. Wenn LESSING recht hat — die Menschen redeten am meisten von *den* Tugenden, die sie am wenigsten besäßen (FRANZISKA in der „MINNA VON BARNHELM“) — dann wäre die Rede vom pädagogischen Stil ein *Symptom*. Gilt nicht, wie vom Gelde, auch hier der Satz: Stil hat man, aber man spricht nicht davon? Also sprechen wir vom pädagogischen Stil.

Die Bedeutung des Stilbegriffs in der Pädagogik erschöpft sich offenbar nicht in dem, was er definitorisch sagt, sondern wird erst deutlich in dem, was er *will* oder *soll*. Er hat nicht nur einen Inhalt, sondern zugleich eine Intention, die über die bloße Bezeichnungsfunktion des Begriffs hinausgeht. Das hängt mit der Struktur des pädagogischen Denkens und Handelns zusammen. Beides, Denken und Handeln, vollzieht sich in einem Spannungsfeld, welches bestimmt ist durch zahlreiche verschiedene, ja gegensätzliche Möglichkeiten. Die Erziehungswirklichkeit steht ihrem Wesen nach unter Entscheidungsdruck. In jedem Akt, jedem Handeln oder Nicht-Handeln des Erziehers ist mit Notwendigkeit eine Entscheidung enthalten, das Votum für etwas und damit auch gegen etwas. Pädagogisches Denken, das sich auf solches Handeln richtet, stößt auf die polaren Strukturen der Erziehungswirklichkeit und sieht sich ständig in den Aufforderungs- und Entscheidungscharakter der pädagogischen Situation hineingezogen. Inspiriert und motiviert durch das Pathos des Engagements, hat sich das pädagogische Denken dennoch unter das Ethos der Sachlichkeit zu stellen. ERICH WENIGER ist ein uns noch allen nahes Beispiel solcher doppelseitigen Bindung.

Auch der pädagogische Stil hat an dieser Doppelseitigkeit teil. Als Begriff besitzt er einen objektiven Inhalt, der sich definieren läßt; als geistiges *Werkzeug* einer Zeitepoche oder einer Gruppe ist er eingeflochten in die geistige Dynamik seiner Schöpfer und Benutzer. Von dort her bezieht er eine Intentionalität, die der

historischen Interpretation bedarf. Das gilt übrigens nicht nur für die Probleme und Begriffe der Pädagogik, sondern auch für die anderer Disziplinen bis hin zu den Naturwissenschaften<sup>1)</sup>).

Es ist sicherlich kein Zufall, daß der zunehmende Gebrauch des pädagogischen Stilbegriffs in eine Zeit fällt, die mit einem anderen erziehungswissenschaftlichen Begriff — dem der Bildung — in immer größere Differenzen und auffallende Schwierigkeiten geraten ist. Einerseits erscheint Bildung als Elitemerkmal einer exklusiven Gruppe; andererseits wird sie aus demokratischen Motiven für möglichst viele gefordert. Im Streit um die Prinzipien der höheren Lehrpläne ist das Ringen zwischen den humanistischen und den realistischen Positionen in einem formlosen Kompromiß stecken geblieben. Kritiker, die selbst aus der deutschen Bildungstradition stammen — B. OTTO und TH. LITT — haben Bildung in Richtung auf die geistige Situation des heutigen Menschen „moderner“ zu bestimmen versucht und dem Begriff geradezu eine polemische Spitze gegen die soziale Schicht gegeben, die bislang Träger dieser geistigen Überlieferung war. Unentschieden ist weiterhin die Frage, ob Bildung in unserer Zeit als geschlossene oder als geistig offene Struktur zu verstehen und zu verwirklichen sei. Dieses Problem verbirgt sich neben anderen, nicht pädagogischen Motiven hinter dem Kampf um Staatsschule oder Konfessionsschule. Schließlich wird — von Soziologen und Pädagogen — der Bildungsbegriff überhaupt einer scharfen Kritik unterworfen. Er wird als unzeitgemäß, ideologisch überfrachtet, unpräzise und unwirksam abgelehnt. PAUL HERMANN z. B. hat das drastische und amüsante Bild vom „bildungsphilosophischen Stratosphärenendenken“<sup>2)</sup> geprägt.

Mit der Fragwürdigkeit oder gar der Unbrauchbarkeit des Bildungsbegriffs sind nun aber auch Funktionen gleichsam vogelfrei geworden, die er dem pädagogischen Handeln und Denken bisher leistete:

1. die Möglichkeit, den Zusammenhang der pädagogischen Bedingungen, Intentionen und Maßnahmen in *eins* zu begreifen, weil nur vom Ganzen her der Stellenwert der Einzelzüge zu finden ist;
2. die Möglichkeit, dieses Insgesamt als charakteristisch *geformt* zu sehen, es von „Akzenten“ bestimmt, von „Prinzipien“ durchwirkt zu verstehen;
3. die Möglichkeit, nicht bloß nach der Zweckmäßigkeit, sondern nach der geistigen „Stimmigkeit“, ja nach der „Echtheit“ des pädagogischen Denkens und Handelns zu fragen.

Indem das pädagogische Denken in zunehmendem Maße den Stilbegriff verwendet, bezieht es auch Stellung. Es leistet Widerstand gegen das seit jeher auf die Erzieher eindringende Ansinnen, sie sollten die Aufgabenbündel, die sich aus der Not- und Wunschlage der Gesellschaft gerade ergeben, einfach entgegennehmen und erfüllen, ohne nach der Vereinbarkeit der Forderungen untereinander oder der Zumutbarkeit für den Nachwuchs zu fragen. Schließlich liegt in der Stil-kategorie auch der Anspruch an den Erzieher und für den Erzieher, Form zu haben und Haltung zu zeigen.

## II

In dem Denkmittel des pädagogischen Stils ist demnach eine verschiedengestaltige Intentionalität enthalten. Sie äußert sich in Argumentationen, die unterschiedlich fundiert und gerichtet sind. Die gegenwärtige Diskussion läßt folgende drei Tendenzen erkennen:

1. die theoretisch-methodologische Argumentation,
2. die quasi-ästhetische Argumentation (aus der sich Folgerungen auch für den personalistischen Ansatz ergeben),
3. die personalistische Argumentation.

1. *Die theoretisch-methodologische Argumentation* findet sich, unter Berufung auf die Gestalttheorie und KURT LEWINS Feldtheorie, klar bei J. P. RUPPERT entwickelt<sup>3)</sup>. Die empirisch zu ermittelnden Einzelheiten erhalten ihren Stellenwert erst – oder *schon* – durch die bestimmende Ganzheitsqualität des pädagogischen Feldes oder der pädagogischen Situation. Die intuitive Ganzerfassung steht also am Anfang eines hermeneutischen Zirkels: Ganzes – „Teile“ – Ganzes, mit dem die komplizierte Struktur eines pädagogischen Stils gleichsam eingekreist wird. Ganzes und Teile werden in ständiger gegenseitiger Spiegelung sowohl kritisch aneinander geprüft als auch in ihrem Bau und Zusammenhang Zug um Zug durchgeklärt. Der Stilbegriff enthält hier schon die methodische wie sachliche Hypothese, daß in den komplizierten Interaktionsgebilden des Erzieherischen *F o r m* qualitäten enthalten sind, die auf Grund durchgängiger Charakteristika eine relative Stimmigkeit aufweisen und von daher verstanden werden können. Verstehende Vorwegnahme des Ganzen und sorgfältig-exakte Erhebung der Einzelheiten bedingen einander in einer unauflösbaren Abhängigkeit. Eigentlich kann diese Methode das Vorhandensein von Stilen nicht „beweisen“, weil das Moment des Stilhaften schon von Anfang an in den Zirkel hineingebracht wird und damit der Interpretation zugrundeliegt. Der Gesichtspunkt der Stimmigkeit erweist sich als ein Kriterium, das sich nicht aus den Fakten „ergibt“, sondern an die Fakten „angelegt“ wird, um die Art und den Grad der Stilhaftigkeit daran zu bestimmen. Dem Stilblinden werden die Einzelheiten vereinzelt bleiben. „Man muß“, wie ERICH ROTHACKER sagt, „physiognomisch begabt sein, um solcher gewichtiger Zusammenhänge überhaupt gewahr zu werden. Es gibt große Gelehrte, deren Talent auf diesem Felde völlig versagt. Sie sind, wie überhaupt amüsisch, so im besonderen stilblind“<sup>4)</sup>. Sicherlich haben die Individuen und wohl auch die Generationen nicht die gleiche Fähigkeit und das gleiche Bedürfnis, übergreifende Zusammenhänge zu „sehen“.

2. *Zur quasi-ästhetischen Argumentation.* Hier befinden wir uns im ursprünglichen Bedeutungsfeld des Stilbegriffs, und es ergibt sich die folgenschwere Frage, ob überhaupt und inwieweit Kunst und Pädagogik Entsprechungen aufweisen. Droht hier nicht wieder der Rückfall in das genialische Gehabe subjektivistischer Erzieher, die im Auftrag und Handeln des Erziehers weder das Rationale, noch das Handwerklich-Zweckhafte, noch das Dienende wahrhaben wollten? Haben wir nicht wieder eine der Anleihen vor uns, die die Pädagogik (wie übrigens andere

Wissenschaften auch) macht, um eine große Ratlosigkeit zu verdecken, indem man schnell ein Wort gebraucht, weil eben die Begriffe fehlen? Ist nicht die ganze Analogie von vornherein schief, da doch „Stil“ in dem einen Falle das Strukturgesetz des vollendeten Werks bezeichnet, im anderen aber ein Handeln, das seinem Wesen nach kein Werk sein kann und auch niemals auf ein „Werk“ zielt? Wer unter dem Stichwort „Stil“ von der Pädagogik zur Kunst hinüber fragt, stößt anscheinend auf nichts als Fragwürdigkeiten. Vielleicht bringt der umgekehrte Weg anderes zutage.

LE CORBUSIER hat sich immer wieder mit dem doppelten Aspekt des Bauens, dem Zweckhaften, das er „Maschine“ nannte, und dem Künstlerischen beschäftigt.

„Man schafft Steine, Holz, Zement herbei; man macht mit ihnen Häuser, Paläste; das ist Sache der Konstruktion. Der Erfindergeist ist am Werk . . . Mein Haus ist praktisch. Dank dafür. Den gleichen Dank wie den Ingenieuren der Eisenbahn und der Telefongesellschaft. Meine Seele habt ihr nicht angerührt.

Aber die Mauern steigen vor dem Himmel in einer Ordnung auf, die mich bewegt. Ich spüre eure künstlerische Absicht. Ihr wart sanft oder gewalttätig, liebenswürdig oder würdevoll. Eure Steine erzählen es mir . . . allein durch die geometrischen Körper, . . . die in bestimmten Maßverhältnissen zueinander stehen. . . . Mit rohen Stoffen im Rahmen eines mehr oder weniger zweckbestimmten Programms, über das ihr hinausgegangen seid, habt ihr Beziehungen hergestellt, die mich im Innern ergriffen haben. Das ist Architektur.<sup>5)</sup>“

Der schöpferische Baumeister fragt mit Recht nach der künstlerischen Dimension des Bauens; der als Materialist verschriene Architekt spricht von „Seele“ und „Ergriffenheit“. Einem der ganz Großen und Modernen mag es erlaubt sein, so zu reden. Für die Glaubwürdigkeit der Pädagogen könnte solche Sprache gefährlich werden. Sicherlich ist das Künstlerische keine pädagogische Kategorie. Bei der gesuchten Gemeinsamkeit geht es uns um etwas anderes: nämlich um die prinzipielle Möglichkeit des Menschen, im Zweckhandeln über seine Zwecke hinauszukommen, ohne daß diese Zwecke beeinträchtigt werden. Das ist nicht eine Addition des Pragmatischen und des Ästhetischen, sondern eher das Vordringen aus der Ebene der Zwecke in eine neue Dimension, die an den Dimensionen der Ursachen und Zwecke nichts verändert, sie aber „schneidet“, d. h. sie durchdringt. Dieses Mehr braucht nicht Kunst zu sein, aber doch Gestaltung des pädagogischen Lebenskreises und Ausdruck des Persönlichen im Umgang. LE CORBUSIER nennt uns auch das Zentrum, aus dem – von innen heraus – die Gestaltung und der Ausdruck ihre Charakteristik bekommen: die Haltung des Handelnden: „Ihr wart sanft oder gewalttätig, liebenswürdig oder würdevoll.“

Zu gleichen Auffassungen kommt E. ROTHACKER in seinen geschichtsphilosophischen und kulturalanthropologischen Untersuchungen<sup>6)</sup>, in denen er die These NIETZSCHES: Kultur als „Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes“ aufnimmt und kritisch fortführt. Zwar stellt ROTHACKER in Frage, daß ein Lebensstil durchgehend „künstlerischen“ Charakter haben müsse und in allen Lebensäußerungen volle Einheit erreichen könne (weil in der geschichtlichen Entwicklung ein vordringender neuer Stil immer in den konträren Tendenzen älterer Stile gebrochen wird); aber er ermittelt in jedem dieser Lebensstile als

dynamische Zentren *Haltungen* von relativer Konstanz. „Das Dasein solcher Haltungen im Handeln . . . ist ein apriori einsichtiger Wesensbestandteil allen Tuns“<sup>7)</sup>. Derartige Haltungen, wenn sie vermöge ihrer expansiven Tendenz eine epochale Breite erlangen, erweisen sich „als Kerngebilde der kulturellen Lebensstile“<sup>8)</sup>. Ihre „Idee“ kann zwar intuitiv in reiner Form als „Harmonie“ vorgestellt werden, in concreto aber sind Lebensstile spannungshaltige Gebilde, deren Hauptspannung sich ergibt aus der Einheitstendenz des Stils und der qualitätsreichen Mannigfaltigkeit der geistigen Welt, die der kulturelle Stil zu umfassen trachtet.

Für die Pädagogik bietet diese anthropologische Stilauffassung ein Modell, das der Struktur der Erziehungswirklichkeit in erstaunlichem Maße entspricht. In seiner Bezogenheit auf Haltungen, seiner Reichweite vom Zweckhandeln bis zur Zweckfreiheit und in seiner Grundspannung zwischen Einheit und Mannigfaltigkeit erscheint der Stilbegriff vielleicht geeignet, die analogen Realitäten und Probleme der Pädagogik heute mit angemesseneren Mitteln anzugehen, als das mit dem Instrumentarium des Bildungsdenkens bisher gelungen ist.

3. Zur *personalistischen Argumentation*. Innerhalb der pluralistischen Gesellschaft – und ihr gegenüber – steht der Einzelne in einer problematischen Situation. Er soll und darf als Erwachsener nicht nur zum Träger disparater „Rollen“, als Heranwachsender nicht bloß zum Adressaten unvereinbarer Ausbildungswünsche und als zu Erziehender nicht einfach zum Objekt pädagogischer Maßnahmen gemacht werden. Die Pädagogik ist der werdenden Person immer wieder den Versuch schuldig, das geistige Angebot und die gestellten Ansprüche so weit zu koordinieren, daß sich diese nicht gegenseitig entwerten und das personale Gefüge durch ihre Unvereinbarkeit nicht sprengen. Dabei können die Möglichkeit und der Grad personaler Integration in verschiedenen Zeiten durchaus verschieden sein.

Nicht zuletzt hängt von einem Mindestmaß innerer Stimmigkeit auch die Glaubwürdigkeit und Wirkung des Erziehers mit ab. Es gibt Anzeichen (und braucht keinesfalls idealistische Überinterpretation zu sein), daß die Jugend unbewußt und bewußt nach der menschlichen Qualität und Geformtheit des Erziehers fragt, wie sie sich in seinem Umgang mit ihr „verrät“. Sie braucht die Gegenkraft des Erwachsenen, um ihre eigene Kraft zu entwickeln; sie sucht am Beispiel des Erwachsenen in seiner Haltung das Vorbildliche oder Gegenbildliche, an dem sich ihre eigene Entscheidung entzündet. Sie braucht die Verlässlichkeit des Erziehers, um das Vertrauen zu gewinnen, sich der Welt zu öffnen und um den Mut zu fassen, sich ihr auch zu stellen.

Während geistig (weltanschaulich) geschlossene Systeme behaupten können, die für die Personalität des Einzelnen erforderliche Übereinstimmung der pädagogischen Inhalte und Maßnahmen ergebe sich notwendig aus den zentralen Begriffen, Werten, Überzeugungen, die das Leben und Denken der Gruppe bestimmen, entfällt eine solche Voraussetzung für die geistig offene Welt einer modernen freiheitlichen Gesellschaft. An die Stelle eines harmonisierten Systems verbindlicher *Inhalte* kann hier nur ein genügend *formales* Prinzip treten, das sehr verschiedenartige inhaltliche Entscheidungen und Positionen erlaubt, ohne daß ein schrankenloser Relativismus jede pädagogische Wirkung von vornherein vereitelt.

## III

Versucht man, die gegenwärtigen und die vergangenen Stilansätze im Bereich der Erziehung zu überblicken, so schälen sich zwei Gruppen heraus, die schon in der Reichweite der Stil Tendenzen verschieden sind: die das Ganze einer Zeit, eines Volkes, einer sozialen Gruppe umgreifenden Lebensstile und die auf das Pädagogische beschränkten Erziehungsstile im engeren Sinne. Ein *Lebensstil* umfaßt und durchdringt seinem expansiven Wesen gemäß auch die ihm zugehörige Erziehung mit, und es ergibt sich hier ein Zusammenhang wechselseitiger Abhängigkeiten. Die Lebensform wirkt durch Inhalte, Normen und Forderungen in die Erziehung hinein, bereitet aber zugleich für diese ein Gesamtklima vor, das zu einer hohen Stimmigkeit der Haltung und des Verhaltens auf beiden Seiten führen kann. Man denke etwa an die römische Erziehung, die der republikanische römische Staat beruhigt der Familie überlassen konnte, weil die Prinzipien, Auffassungen und Formen in beiden Bereichen identisch waren. Für die Gegenwart könnte man auf die Vereinigten Staaten hinweisen, in denen, verglichen mit Deutschland, eine für moderne Verhältnisse eindrucksvolle Parallelität zwischen Gesellschaft und Schule besteht. Aber nicht nur ist die Form der Erziehung vom Lebensstil abhängig, — der Erziehungsstil wirkt seinerseits auf den Lebensstil zurück. Er kann der Entwicklung vorausgehen und er kann sie, wenn er konservativ ist, retardieren. Auf jeden Fall ist die Erziehung der Ort, an dem die Angleichung und Auseinandersetzung der Generationen einschließlich der ihnen eigenen Stil Tendenzen erfolgt.

An dieser Stelle, in der Untersuchung von Lebensstilen und ihren pädagogischen Entsprechungen, liegt ein breites Feld nötiger Zusammenarbeit zwischen Historikern, Soziologen, Politologen und Pädagogen. Ein besonders aktuelles Problem, das für die Standortbestimmung des heutigen Schul- und Erziehungswesens Bedeutung hat, ist der planmäßige Strukturvergleich zwischen „geschlossenen“ und „offenen“ Stilen. Die sozialständisch-geschlossenen Stile, Rittererziehung, Regentenbildung, Gelehrtenbildung, besitzen einen anderen Habitus von Geschlossenheit als die inhaltlich geschlossenen, aber die sozialen Schichten übergreifenden Stile, wie sie z. B. die konfessionelle, die anthroposophische, die kommunistische Pädagogik darstellen.

Am intensivsten kreist in Deutschland die Diskussion um die Frage des autoritären und des demokratischen Stils in Staat, Gesellschaft und Erziehung. Die Aufgabe erschöpft sich nicht allein in der Unterscheidung und Klärung (diese sind Sache der Forschung), sondern zielt auch auf eine Entscheidung (diese ist Sache aller Zeitgenossen). Die Schwerpunkte der Erörterung finden sich in der Geschichtsdidaktik, der Politischen Wissenschaft, der Soziologie und in der Erziehungswissenschaft. Es wäre vergeblich, die Beiträge und Positionen auch nur zu nennen. Sicher ist, daß der lebenden Generation mit dieser Frage eines der entscheidenden Probleme gestellt ist.

Die *innerpädagogischen* Stilformen sind sicherlich nicht ohne Beziehungen oder Verwandtschaften zu übergreifenden Stilen. Aber sie haben ihr stilbildendes Zen-

trum in pädagogischen Strukturen und Motiven. Sie sind im erzieherischen Bereich entstanden und werden (mindestens zunächst) für den innerpädagogischen Gebrauch entworfen. Sie unterliegen so dem Gesetz der Pädagogik, daß ihr Sinn darin liegt, sich durch die Erfüllung ihrer Funktion überflüssig zu machen. Dennoch wirken sie über sich hinaus „ins Leben“. Indem sie Reife zum Ziele haben, müssen sie ein Minimum an Vorstellungen entwickeln, wie der künftige Erwachsene aussehen oder nicht aussehen sollte.

Ein weiterer, nicht unwesentlicher Unterschied zwischen Lebensstilen und innerpädagogischen Stilen ergibt sich, wenn wir untersuchen, von welcher Art das stilbildende Zentrum eines (rein) pädagogischen Stils ist. Es handelt sich hier nicht eigentlich um eine Haltung, sondern um etwas der Haltung nur Verwandtes, das aber nicht die gleiche personale Durchdringungskraft besitzt. Am besten läßt es sich bezeichnen als die *Einstellung* des Erziehers zur Jugend und zu seiner Aufgabe. Diese Einstellung ist mehrfach bedingt: durch den Zeitstil, die persönliche Haltung des Erziehers, durch sein theoretisches Bewußtsein, durch die Schulart, nicht zuletzt durch die junge Generation, die dem Erzieher mit ihrer Aktivität und Reaktivität gegenübertritt. Genauer ausgedrückt: das stilbildende Zentrum liegt im pädagogischen Bezug, nicht eigentlich in den personalen Polen an sich. Indem die ältere wie die jüngere Generation sich aufeinander einstellen und in ihrer Weise an den Erziehungsfunktionen „mitwirken“, entstehen dynamische Gefüge eigener Art, die in Familie, Schule, Kirche, Beruf auf jeweils besondere Weise angesiedelt sind. Ihre Eigentümlichkeiten können wir als Erziehungsstile bezeichnen.

Die Entwicklung der jungen Menschen bringt es mit sich, daß bereits die „natürlichen“ Erzieher in der Familie ihre Einstellung auf die Kinder in einem ständigen, teils unmerklichen, teils krisenhaften Prozeß ändern. Der Berufserzieher in der Schule muß geradezu die Kunst lernen, sich von einer Stunde zur anderen auf die sehr unterschiedlichen Bezugsformen verschiedener Altersstufen umzustellen. Sicher gibt es pädagogische Einstellungen, die den Fähigkeiten und der Haltung eines Erziehers besonders entsprechen. HERMAN NOHL hat in seinen Vorlesungen zur Geschichte der Pädagogik darauf hingewiesen, daß bei zahlreichen Pädagogen eine unverkennbare Affinität zu bestimmten Lebensaltern besteht, die bis in ihre Theorie reicht. Wenn jedoch die pädagogische Einstellung selbst zur lebensbestimmenden Haltung eines Menschen wird, dann haben wir entweder einen genialen oder charismatischen Pädagogen vor uns – oder aber einen jener unerträglichen Schulmeistertypen, die das Schulmeistern nicht lassen können und den normalen Erwachsenen so lästig fallen.

Unter den verschiedenen Ansätzen, *innerpädagogische* Stile aufzuweisen oder zu entwerfen, möchte ich drei Beispiele herausgreifen: erstens die dialektische Idealtypik SPRANGERS, zweitens die jugendkundlich fundierten Altersstufenstile, drittens die *Unterrichtsstile* im engeren Sinne, wie sie von WINNEFELD und RUPPERT und als „Verhaltensformen“ von R. und A.-M. TAUSCH untersucht worden sind.

1. Die *dialektische Idealtypik* SPRANGERS. EDUARD SPRANGER<sup>9)</sup> entwickelt drei bzw. vier Gegensatzpaare pädagogischer Stilformen:

weltnahen — isolierenden Stil,  
 freien — gebundenen Stil,  
 individuellen — uniformen Stil,  
 vorgehenden — entwicklungstreuen Stil.

SPRANGER setzt sich dabei bewußt ab von dem Begriff der Kulturstile. Aber auch mit seinem eigenen Ansatz ist er anscheinend nicht ganz zufrieden gewesen. Er sagt selbst, daß diese von ihm benutzten Charakteristika in unterschiedliche Tiefen der pädagogischen Strukturen führen, und er stellt fest, daß das Stilpaar frei — gebunden sich teilweise mit dem Stilpaar individuell — uniform überschneidet (S. 114). Es ist schwer, einen gemeinsamen Gesichtspunkt für die Auswahl gerade dieser vier Stilpaare zu entdecken; sie liegen offenbar nicht auf gleicher Ebene. Die Konkrektionen dagegen, die SPRANGER für diese Typen aus der Geschichte beibringt, sind höchst instruktiv. Im Unterschied dazu bleiben die idealtypischen Konstruktionen „mager“, weil sie im Grunde „eindimensional“ gedacht sind. SPRANGER faßt die Gegensatzpaare nämlich selbst als Extreme mit gleitenden Übergängen auf, in die die konkreten pädagogischen Formen eingeordnet werden können. Letztlich handelt es sich also um begriffliche Koordinaten, die den mehrdimensionalen Raum der Erziehung bestimmbar machen sollen. Erst gemeinsam bilden sie ein Grundgerüst für die zu fallenden prinzipiellen Entscheidungen. Zu Stilbezeichnungen in unserem Sinne würden sie dann werden, wenn eines der möglichen Prinzipien in einer erzieherischen Form so dominant würde, daß es als deren Charakteristikum erschiene.

2. *Jugendkundlich fundierte Altersstufenstile.* Der Gedanke, sich das Leben des Menschen oder seine Erziehung als Stufen von eigener Qualität vorzustellen, ist uralte, hat aber, angeregt durch die Besinnung auf COMENIUS und ROUSSEAU, seit der letzten Jahrhundertwende einen neuen starken Auftrieb bekommen. Die Pädagogik vom Kinde aus und die Jugendbewegung verstehen Kindheit und Jugend nicht nur als Durchgangsphasen, sondern als Lebensformen von eigener Struktur und Dignität. B. OTTO z. B. entdeckt die Altersmundarten als Ausdruck entwicklungs-eigener Denkweisen. Die Entwicklungspsychologie zeigt in sorgfältigen Untersuchungen die Eigentümlichkeiten der kindlichen und jugendlichen Seelenstruktur. H. LIETZ, um die Lebens- und Erziehungsformen verschiedener Jugendalter in möglichst reiner Weise sich entfalten zu lassen, bringt die Altersgruppen in getrennten Heimen unter und schafft so nachdrücklich die Voraussetzungen für die Entstehung pädagogischer Stilformen aus einem gemeinsamen Leben in ausgeprägter Haltung. In jüngerer Zeit erscheint das Stufenmotiv besonders in der Schulpädagogik. Die Niedersächsischen Richtlinien entwickeln den Gedanken von Bildungsstufen, die gleichsam „quer“ zu den vertikalen Lehrgängen der Fächer liegen. Unter dem Gesichtspunkt der Stufeneigentümlichkeit haben sich inzwischen zwei Brennpunkte der theoretischen Diskussion wie auch der Schulpolitik herausgebildet: die Volksschuloberstufe und die Mittelstufe mit deren speziellen Problemen der Förderung und der Auslese. Doch auch die Grundschule, die in Theorie und Praxis bewährt und stimmig erscheint, und als geglücktes Beispiel eines Altersstufenstils gelten kann, geht neuen Diskussionen entgegen.

In dem Ansatz, pädagogische Stufen als Gefüge von relativ geschlossener Eigentümlichkeit zu verstehen, ist eine doppelte *Intentionalität* enthalten: eine ältere, noch heute wirksame Tendenz gegen die unangemessene Gleichsetzung mit dem Erwachsenen und eine neuere Position, die in Beziehung zum Fächerprinzip in unserem Schulwesen gesehen werden muß. Die Darstellung der Bildungsaufgabe als einer Summe von einzelnen Fachlehrgängen ist zwar zutreffend, aber unzulänglich. Wir finden sie allgemein in den Richtlinien und Lehrplänen. Die Korrektur wendet sich gegen die einseitige Betonung der Längsschnitteinheit in den vereinzelt Fachlehrgängen und setzt dagegen die Querschnitteinheit der Bildungsstufe. Dieser Aspekt läßt die Person des Kindes oder des Jugendlichen stärker ins Blickfeld treten als bisher. Er enthält zugleich die Aufforderung, das Problem der inneren Stimmigkeit einer solchen Bildungsstufe bewußter als bisher ins Auge zu fassen. Die einseitige Dominanz der Sache in den „Stoff“-Plänen wird ersetzt werden müssen durch ein besseres Gleichgewicht zwischen dem inhaltlichen und dem personalen Gesichtspunkt. Entwicklungspsychologie, Fachdidaktik und allgemeine Schulpädagogik sind hier vor eine schwierige, aber reizvolle Aufgabe gestellt. Wie in den anderen Stilstrukturen treten auch in den Altersstufenstilen die Einheits-tendenz der Stufe und die Mannigfaltigkeitstendenz der Inhalte in spannungsvolle Beziehung zueinander. Das innere Programm dieser Stufenproblematik ließe sich etwa in der folgenden noch recht vorläufigen Übersicht umreißen:

1. „mütterlich“-personbezogener Stil: Familie, Kindergarten,
2. „mütterlich“-sachbezogener Stil: Grundschule,
3. „väterlich“-sachbezogener Stil: Mittelstufe,
4. „partnerschaftlich“-weltbezogener Stil: Jugendschule<sup>10</sup>).

3. *Der Unterrichtsstil im engeren Sinne.* Über die Forschung zum Unterrichtsstil inhaltlich zu sprechen, kann sich der Referent hier ersparen. Das ist zuvor bereits in höchst sachkundiger Weise geschehen und soll nicht in schlechterer Form wiederholt werden. Lediglich über den Umfang und die Zweckmäßigkeit des hier entwickelten Stilbegriffs scheinen einige Anmerkungen wünschenswert. Man könnte sich auf den Standpunkt stellen, Unterrichtsstile im Vergleich zu Erziehungsstilen seien nichts Eigentümliches, sondern stellten die Erscheinungsform eines weiter reichenden Erziehungsstiles in dem begrenzten Feld des Unterrichts dar. Auch die Tatsache, daß zur Beschreibung der Sachverhalte neben feldtheoretischen Kategorien vor allem unterrichtstheoretische Begriffe verwendet werden, können wir als Folge einer lediglich methodischen Selbstbegrenzung verstehen, die noch keinen Unterschied in der Sache selbst bewirkt. Der Begriff „Unterrichtsstil“ würde sich dann in dem umfassenderen Begriff „Erziehungsstil“ auflösen, wenn eingehende Untersuchungen die Durchgängigkeit der pädagogischen Grundeinstellung auch für außerunterrichtliche erzieherische Felder erhärtet hätten.

Andererseits ist zu bedenken, daß es sich beim stilbildenden Kern hier nicht um Haltungen von großer Konstanz, sondern eben um Einstellungen handelt, die ihrem Wesen nach Einstellungen *auf* etwas sind, also auch auf eine spezifische Situation oder Aufgabe. Der Hinweis RUPPERTS, daß der koartierte Unterrichtsstil

in seiner Einengung der methodischen Mittel bei Fachlehrern häufiger auftritt, macht deutlich, daß hier Sachfaktoren mit im Spiele sind und daß die pädagogische Einstellung nicht nur als Ausfluß der Erzieherpersönlichkeit verstanden werden darf. Ein weiteres Beispiel möge dies verdeutlichen: Derselbe Lehrer und dieselbe Klasse erfahren und erleben einander oftmals völlig unterschiedlich, je nachdem ob sie sich im Fachunterricht oder auf einer Klassenfahrt begegnen. Es bliebe weiter zu fragen, wie weit die Erfahrung in dem situativ reicheren Feld der Fahrt z. B. hinüberzuwirken vermag in den engeren Bereich des Fachunterrichts.

Eine letzte Frage zu dem eindrucksvollen Komplex empirischer Bemühungen um den Unterrichtsstil sei zum Schluß angefügt: Handelt es sich hier im Unterschied zu allen anderen Ansätzen in den Ergebnissen um reine Fakten, oder trifft auch auf diesen empirischen Zweig pädagogischer Stilistik zu, daß sich in ihr eine Intentionalität verbirgt? Theoretisch kommt der Typ des koartierten Unterrichtens insofern recht gut davon, als seine Mängelstruktur sogar als Stilmerkmal anerkannt wird; aber unverkennbar liegt ein positiver Wertakzent auf dem Gegenteil, der durch Fülle und Angemessenheit unterrichtlicher Mittel gekennzeichnet ist. Diese Kennzeichnung ist eine Auszeichnung, und das mit Recht. Hinter dem elastischen Methodenpluralismus darf ein entsprechender didaktischer Pluralismus vermutet werden — und damit eine Grundentscheidung, die nicht ohne Stellungnahme zu und in der heutigen geistigen Situation sein dürfte.

#### *Anmerkungen*

- 1 Es sei hier nur hingewiesen auf die historische Bedeutung des heliozentrischen Planetenmodells und des Darwinismus: „So war z. B. die darwinistische Bewegung während ihrer Blütezeit unverkennbar durch eine weltanschauliche Anteilnahme an der Frage nach der Abstammung des Menschen motiviert und an einer mechanischen und nicht teleologischen Erklärung des Formenwandels interessiert. Nun ist es von exemplarischer Bedeutung zu bemerken, daß diesem existentiellen Gesichtspunkt dennoch zahlreiche objektive Erkenntnisse zu verdanken waren, die nicht unrichtig wurden, als die weltanschauliche Triebkraft der darwinistischen Fragestellungen erlahmte . . .“ (E. ROTHACKER: Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1948, S. 164 f.) Ähnlich verhält es sich mit dem zur Zeit außerordentlich regen Interesse an Zeitgeschichte und Politischer Wissenschaft: „Man wird sich in der Tat kaum verhehlen können, daß der ‚pädagogische‘ Impuls der gegenwärtigen zeitgeschichtlichen und politikwissenschaftlichen Forschung von ‚Ideen‘ bestimmt wird: von den Ideen der Menschenwürde, der Freiheit und der Demokratie — oder wie immer man sie benennen mag.“ (CHR. GRAF VON KROCKOW: Tocqueville und das Problem der Gleichheit in Deutschland, in: Humanität und politische Verantwortung, hrsg. v. R. REICH, Erlenschbach-Zürich und Stuttgart 1964, S. 158).
- 2 P. HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, H. 9/1962, S. 410.
- 3 J. P. RUPPERT: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, III. Bd., Weinheim (1965), S. 26, 32, 41 ff.
- 4 E. ROTHACKER: Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1958, S. 153.
- 5 LE CORBUSIER: Ausblick auf eine Architektur, Ullstein Bauwelt Fundamente, Nr. 2, Berlin 1963, S. 151.
- 6 E. ROTHACKER: Geschichtsphilosophie, in: Handbuch der Philosophie, München 1934, Bd. IV; ders.: Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1948.

- 7 ROTHACKER: Kulturanthropologie, S. 67.  
 8 ebd. S. 72 und S. 147.  
 9 E. SPRANGER: Grundstile der Erziehung, in: Pädagogische Perspektiven, 4. Aufl., Heidelberg (1956), S. 93–121.  
 10 Vgl. G. JOPPICH: Der Lehrer und die Bildungsstufen, in: WESTERMANN'S Pädagogische Beiträge, H. 2/1963.

*Weitere Literatur:*

- A. BLUMENTHAL: Zum Stilwandel der Volksschuloberstufe, in: Die Deutsche Schule, H. 12/1961 und in: Auswahl, Reihe A, Nr. 3, Hannover 1963.  
 C. W. GORDON: Die Schulklasse als ein soziales System, in: Soziologie der Schule, hrsg. v. P. HEINTZ, Köln 1959, S. 131–160.  
 G. HAUSMANN: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959.  
 P. HEIMANN: Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart, in: Die Deutsche Schule, H. 2/1957 und in: Auswahl, Reihe A, Nr. 3, Hannover 1963.  
 H. HEINRICH: Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik, in: KAMPS Pädagogische Taschenbücher, Rote Reihe, Bd. 2.  
 G. JOPPICH: Die Differenzierung des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen und der Ausbau der Volksschuloberstufe: in: Die Deutsche Schule, H. 1/1964.  
 I. LICHTENSTEIN-ROTHER: Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsstil und Leistungsbereitschaft, in: Die Deutsche Schule, H. 3/1963.  
 E. MEYER: Der Wandel des Unterrichtsstils und seine Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbereitung, in: Unsere Volksschule, H. 4/1963.  
 O. MONSHEIMER: Unterrichtsstil und unterrichtliche Bestformen im fachkundlichen Unterricht der Berufsschule, in: Die berufsbildende Schule, H. 3/1954.  
 L. MÜLLER: Vom Wandel des Unterrichtsstils, in: Berliner Lehrerzeitung, H. 7/1962.  
 H. ROTH: Autoritär oder demokratisch erziehen? In: Bedrohte Jugend — Drohende Jugend, Heilpädagogische Schriftenreihe, H. 42, 9.–11. Tausend, München - Basel (1965).  
 H. ROTH: Idee und Gestalt einer Jugendschule im technischen Zeitalter, in: Die Deutsche Schule, H. 12/1961.  
 J. P. RUPPERT: Das Problem einer Stufenschule im Aspekt der pädagogischen Sozialpsychologie, in: Ganzheitliche Bildung, August 1965.  
 A. O. SCHORB: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart (1962).  
 G. SCHULZ-BENESCH: Zum Stil katholischer Schule heute, Schriften des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, München (1964).  
 R. und A. TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen 1963.  
 F. W. WINNEFELD: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957.

## Diskussionsbericht

Auf die drei Vorträge folgte eine lebhafte Plenardiskussion, die von Frau PROF. DR. KÜPPERS (Hochschule für Erziehung Frankfurt) geleitet wurde. Das Wechselspiel von Fragen und Antworten galt vor allem drei Problemkreisen:

1. dem Problemkreis von Einstellung und Verhalten, und zwar sowohl dem methodischen Aspekt dieses Problems als auch der Frage nach den Möglichkeiten von Einstellungs- und Verhaltenskorrekturen,
2. dem Problem der Variabilität und Konstanz des Erziehungs- und Unterrichtsverhaltens über die Epochen hinweg und
3. der Problematik von Stilbegriff und Bildungsbegriff.

Auf die Fragen nach den Möglichkeiten von Einstellungs- und Verhaltenskorrekturen stellte PROF. RUPPERT fest, daß Einstellungskorrekturen wohl möglich seien, aber zufolge der lebensgeschichtlichen Bedingtheit von Einstellungen schwierig seien. Bloße Überredung als Technik der Einstellungskorrektur sei nicht sinnvoll, Demonstrationen des erzieherischen Handelns aber um so mehr. Vorausgesetzt werden müsse freilich ein hochentwickeltes Bedürfnis nach Kenntnis der Situation der Schulklasse, sofern es um Einstellungsänderungen bei Lehrern zum und im unterrichtlichen und erzieherischen Tun gehe. Über das Abgewöhnen von Fehlverhalten kann weiterhin ein praktikabler Weg zu Einstellungsänderungen führen, weil damit der Zugang zur Einsicht in die Konsequenzen des Handelns eröffnet wird, allein schon durch das Erlebnis der Änderung der Folgen auf Grund einer Änderung des Handelns nach Abgewöhnen des Fehlverhaltens.

Es wurde außerdem darauf hingewiesen, daß Verhalten vermutlich besser zu erfassen sei als Einstellung, weil diese zu den intimeren und auch konstanteren Bereichen der Persönlichkeit gehöre. Damit wurde das Gespräch zum methodischen Aspekt der Verhaltens- und Einstellungsfeststellung übergeleitet.

Von PROF. RUPPERT wurden als gebräuchliche Methoden genannt: Standardisierte Interviews, Paarvergleiche, Fragebogen, Polaritätsprofil und Skalierungsverfahren. Darüber hinaus sei man am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung dabei, spezielle Verfahren der Analyse von Schulklassensituationen zu konstruieren, denn, so ergänzte er, gerade die Beobachtungstechniken des Verhaltens in Gruppen seien noch nicht so entwickelt, wie man das wünsche. Einstellung könne wohl auf Grund von provoziertem Verhalten erschlossen werden, wenn dieses Verhalten sich in einer entlasteten Situation realisiere, die eine Mannigfaltigkeit von Verhaltensweisen zulasse, nicht aber in einer „konkreten Situation“ mit all ihren Blockierungen, Modifikationen und Verschiebungen. Zusammenfassend wurde gesagt, Einstellung repräsentiere, was der Mensch verwirklichen möchte, Verhalten hingegen, was er tun könnte, wozu die Situation ihn nötige. Außerdem stehe dahinter noch die Frage nach der gesamtgesellschaftlichen Sicht von Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Mit dieser Wendung zur Frage nach der Wirkung der großen Epochen auf die Art und Weise des in der einzelnen Situation in der Klasse geschehenden Stils wurde die Brücke zum zweiten Themenkreis der Diskussion, dem Problem der Variabilität des Erziehungsverhaltens und der Konstanten dieses Verhaltens über die Epochen hinweg, geschlagen.

PROF. LEMBERG antwortete auf diese Frage, daß die Gesellschaft gewiß die Einstellung des Einzelnen mitbestimme. Es sei aber wohl weniger bewußt, was beim Zustandekommen von Einstellungen aus der Gesellschaft stamme und was aus der konkreten Situation herrühre. Jeder Epoche stünde nur ein gewisses „Band der Variationsbreite“ von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Verfügung. Was sich nicht in dieses Band einordnen lasse, könne wohl aus der Geschichte bekannt sein, wie z. B. die Ordensregeln des Benedikt von Nursia oder die Art und Weise der Rittererziehung, stünde uns Heutigen aber nicht mehr zur Verfügung, weil es dafür keine Denkkategorien mehr gäbe.

Bei aller möglichen Variabilität von Erziehungs- und Unterrichtsstilen gäbe es sicher auch anthropologisch fundierte Konstanten, die sich in allgemeinen Gesetzen des Lehrens und Lernens manifestieren, zu allen Zeiten gelten und Wandlungen des Stils nicht unterworfen sind. Bei aller Bedeutung dieses anthropologischen Aspektes dürfe aber nicht die Erweiterung der Variationsmöglichkeiten, die uns heute im Vergleich zu früher zur Verfügung stünden, übersehen werden. An dieser Stelle wurde noch hinzugefügt, es komme gerade darauf an, zu verhindern, daß sich Lehrer auf bestimmte Techniken festlegten.

Diesen Gedanken, der eine Wendung des Problems von Variationsmöglichkeiten des erzieherischen Verhaltens einerseits und Konstanz andererseits zum individuellen Falle hin bedeutet, nahm PROF. JOPPICH auf. Er wies darauf hin, daß es nicht unbedingt eine Frage des Stils sein müsse, ob „koartiert“ unterrichtet werde oder nicht, sondern daß es sich auch um eine Frage des Könnens oder Nichtkönnens handeln könne.

PROF. RUPPERT antwortete mit dem Hinweis auf die noch nicht überwundenen Schwierigkeiten, denen sich die Einsicht in mögliche Stilformen gegenübersteht. Es müsse selbstverständlich unterschieden werden können, ob z. B. ein koartiertes Unterrichtsverhalten Stil des betreffenden Lehrers sei oder nur aus einem Mangel an Können herrühre. Es handele sich bei seinem Modell um den Versuch, Unterrichtsstil durch das Verhältnis des Lehrers zur Verwendung von Unterrichtssituationen zu bestimmen. Es habe sich noch nicht darum gehandelt, überzeitliche stabile Stilformen zu definieren.

Schließlich wurde nach der Beziehung zwischen Stilbegriff und Bildungsbegriff gefragt und ob nicht die zunehmende Intensität der Diskussion des Stilproblems zusammenhängen könne mit einer Verarmung des Bildungsbegriffs.

PROF. JOPPICH antwortete darauf zunächst mit einem kritischen Argument. Er warnte davor, daß eventuell über den Stilbegriff ideologische Positionen erneut aufkommen könnten, die durch die Diskussion des Bildungsbegriffs bereits erledigt seien. In anderen Feldern sei der Stilbegriff schon wertfrei recht gut gefaßt. Außerdem könne er vielleicht helfen, eine aus der Struktur des pädagogischen Handelns und Denkens auf Individuen hin sich stellende Frage nach dem Verstehen und „In-eins-benennen“ der Vielfalt von Faktoren, die im pädagogischen Tun verflochten sind, zu beantworten.

Demgegenüber deutete PROF. LEMBERG zur Verteidigung des Stilbegriffs die Diskussion dieses Begriffs als Symptom für ein Problem, das früher nicht bestanden habe, weshalb man auch keinen Namen dafür hatte. Erst heute sei man sich der Vielfalt möglicher Verhaltensweisen recht bewußt geworden. Um sie aber unterscheiden und analysieren zu können, brauche man den Begriff Stil.

Frau PROF. KÜPPERS schloß mit dem Hinweis auf die von Vorträgen und Diskussionen ausgegangene Anregung, offene Fragen durch Untersuchung einer Antwort näher zu bringen. Sie fügte noch hinzu, die Soziologie möge über diesen Ansatz zur Entdogmatisierung, Psychologie und Pädagogik zur Klärung und Selbsterkenntnis der Lehrerpersönlichkeit, vor allem aber des pädagogischen Handelns beitragen.

PETER MOLTKE

## Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem



OTTO WALTER HASELOFF

## Über Funktion und Theorie der Begabung

(Beitrag der Psychologie)

### I

Ich danke den Veranstaltern des Pädagogischen Hochschultages für die Ehre, zu einem Thema sprechen zu dürfen, dessen Wichtigkeit dreifach begründet ist: Begabungen spielen eine wichtige Rolle bei der gedanklichen Grundlegung und Selbstinterpretation der institutionellen Erziehung. Zum zweiten erweist es sich gegenwärtig und schon seit langer Zeit als offenbar kaum möglich, die Ziele einer umfassenden Bildungspolitik und Ausbildungsplanung ohne Rückgriff auf den flexiblen und hilfreichen Begabungsbegriff zu formulieren (Begabungsreserve, Begabtenförderung). Drittens aber betreffen Gedanke und Konzeption der „Begabung“ stets auch ein wichtiges Stück der Selbstdeutung des Menschen unserer Gesellschaft sowie wichtige Aspekte in der Gestaltung jener Erwartungen, die wir an uns selbst und an den Mitmenschen richten.

Ich werde im folgenden über dreierlei sprechen:

1. über die soziokulturellen Funktionen des Konzeptes der Begabung. Dabei geht es vorrangig um die Frage, welche Wirkungen zeitigt die gewohnheitsmäßige oder vorsätzliche Anwendung des herkömmlichen Begabungsbegriffs. Wie wirkt sich insbesondere der Glaube an Begabung aus, wenn über die „richtige“, „natürliche“, „angemessene“ oder wie immer ausgezeichnete Optimalordnung der Gesellschaft nachgedacht wird und wenn aus ihr bildungspolitische Maßnahmen oder ausbildungsbezogene Planungen abgeleitet werden. Damit unmittelbar verknüpft ist die Frage, wie wirkt sich der Glaube an die Begabung aus, wenn über Aufstieg und Stellung des einzelnen Menschen, insbesondere des Heranwachsenden, in einer realen gesellschaftlichen Ordnung zu entscheiden ist.

2. ist über die Frage zu sprechen, in welche latenten Anthropologien ordnet sich der Begabungsbegriff ein? Und dazu gehört auch: Wie bietet sich Begabung einem naiven Weltverständnis dar und welchen Stellenwert gewinnt Begabung in den Strukturen pädagogischen Denkens, insbesondere im Umkreis idealistischen Bildungsdenkens?

3. wird dann darüber zu sprechen sein, wie sich die Information und Erfahrung, die zweifellos im Begabungsbegriff stecken, in eine moderne Theorie der Persönlichkeit einfügen und welche Schlußfolgerungen sich aus einer modernen Persönlichkeitstheorie ableiten lassen in bezug auf wissenschaftliche Fundierung der Erziehung in einem demokratischen Land.

## II

Über Funktion und Theorie der Begabung zu sprechen, umschließt also zunächst die Aufgabe, das Konzept der Begabung in seinen sozialen und kulturellen, in seinen normativen und politischen Funktionen zu explorieren. In möglichster Wertneutralität ist dabei darauf abzustellen, normative und deskriptive Aussagen, Hypothesen und Theorien zu trennen.

So kann zunächst einmal gesagt werden: Schon in frühen und primitiven Kulturen wurde die besondere, nicht in die Erwartungen und Verhaltensmuster der Menschen einer Kultur hineinpassende, aber dennoch gruppenwichtige Leistung einzelner Persönlichkeiten auf deren charismatische Begnadung zurückgeführt. Dabei ist es interessant, daß die Träger des ungewöhnlichen Könnens und Wissens, die Urheber neuartiger und erwarteter Fähigkeiten in den Mythen der alten Kulturen jeweils ein unterschiedliches und dabei höchst symptomatisches Schicksal fanden: Die eine Hälfte dieser ungewöhnlichen Menschen bot Leistungen, die das nicht bewältigte Leben durch die geistigen Hilfen versöhnender Kontemplation von innen her ertragbar machen. Diese Gestalt unerwarteter Leistung realisiert sich im extatischen Orakelsänger und im „blinden“ introvertierten Seher und Dichter. Ein ganz anderes Geschick ist dem technischen und sozialen Neuerer beschieden: PROMETHEUS, IKARUS, HEPHAISTOS — alles Träger eines gleichfalls außeralltäglichen, charismatischen Könnens — erscheinen als von gefährlicher Hybris besessen und müssen sorgsam unter Kontrolle gehalten werden. Der Mythos des schöpferischen Menschen sieht also für die beiden besonderen Begabungen, für die musische und die pragmatisch-technische „Begabung“ zwei sehr unterschiedliche Schicksale vor: Hohes Alter, Ruhm und Akzeptierung für denjenigen, der eine die Selbstachtung bewahrende Versöhnung mit Herrschern und Göttern zu bieten vermag, der sich jedoch vor die Wandlungen der Realität gestellt als wohlmeinend aber ratlos erweist. Für die Hybris der realitätswandelnden Veränderung aber halten die antiken Götter Krankheit, Verstümmelung oder die Strafe des Untergangs bereit. Beide Träger der charismatischen Begabung aber werden im Gruppenurteil nur verständlich durch ihre supranationale Herkunft. Sie sind selbst Halbgötter oder stammen von Göttern ab.

Es ist nicht ohne Reiz, wenn wir verfolgen, in welchem starkem Maße diese dann von PLATO sublimierte frühe Theorie der schöpferischen Prozesse beharrlich auch noch in die späten Veralltäglichungsformen der mehr oder weniger schulbezogenen Talent- und Begabungslehren hineinwirkt.

In weitem Umfang ist unser Denken über die Bedingungen des Erfolgs beim Lehren von Wissen und von Fertigkeiten mit einer — jeder prüfbaren Erfahrung vorgelagerten Erwartung verknüpft: Mit der zur Selbstverständlichkeit verdichteten Erwartung, daß die besondere Leistung aus einer ererbten, standes- oder blutcharismatischen und daher leistungsfreien „Gabe“ hervorwächst. Der Lehrende gewinnt damit die gelegentlich erwünschte Möglichkeit, den in persönlichen Anmutungen, in Schulensuren oder in anderen Formen der Bewährung sich abzeichnenden Bildungserfolg wahlweise auf Erziehung oder Erbe zurückzuführen.

Auch die Erziehungswissenschaften des 20. Jahrhunderts bemühen sich in unserem Land nach wie vor um die gedankliche Klärung und empirische Abstützung oder Kritik der politisch sehr folgenreichen Deutungen der Beziehungen von Leistung und Persönlichkeit, von Lernerfolgen und erblich bedingten individuellen Leistungsdispositionen.

Nicht wenigen praktischen Pädagogen scheint das Konzept der leistungsermöglichenden Gabe unentbehrlich und deshalb selbstverständlich, weil Gabe und Gnade sich vorzüglich dazu eignen, insbesondere gerade Schlechtleistungen von Schülern deduktiv auf Bedingungsgefüge zurückzuführen, die den Einwirkungsmöglichkeiten und damit der Verantwortung der Erziehungsinstitution und der Erzieher entrückt sind.

So kann „Begabung“ als mehr oder weniger veralltägliches „Kleingenie“, als erbbedingter Günstling der Natur oder als lernbefreites Talent hervorragend als Kernstück pädagogischer Rechtfertigungsideologien funktionieren. Aber auch die normgerechte, die überdurchschnittliche, ja die außerordentliche Leistung des Zöglings wird in vielen Erziehungsinstitutionen auf Begabung zurückgeführt. Dies meist dann, wenn die positive Leistung eine Bestätigung der in Herkunft und sozialer Lage der Eltern begründete Erwartung darstellt.

Ein anderes Merkmal des Begabungskonzeptes ist von großer Wichtigkeit, wenn es um seine Anwendung gegenüber jenen Enttäuschungen geht, die sich unvermeidlich einstellen, wenn man mit bescheidenen Mitteln große Ziele zu erreichen sucht: Es ist dies die Spezifität des Begabungsbegriffs.

„Begabung“ bedeutet nur selten universale Tüchtigkeit, allgemeine Intelligenz, hoher Leistungsstandard gegenüber unterschiedlichen Anforderungen. Meist fungiert „Begabung“ als eine erblich determinierte Leistungsdisposition gegenüber sehr speziellen Aufgaben. Nicht zufällig decken sich diese „Begabungsrichtungen“ mit den Schulfächern sowie mit den sozial am stärksten beachteten künstlerischen Aktivitätsformen. Die schlechte Leistung in Mathematik oder Physik ist verzeihlich oder bei Mädchen sogar eher auszeichnend, wenn auf anderen, bildungsrelevanten Bereichen (Deutsch, Musik, Geschichte) hervorragende Leistungen zustande kommen.

Eine solche vermöge ihrer Flexibilität gegen jede widersprechende Erfahrung immunisierbare Konzeption von Begabung ermöglicht es andererseits auch, die sozial mehr oder weniger dringlich erwartete oder geforderte Leistung von Schülern oder Studenten als Ergebnis erzieherischer Bemühungen verstehen.

### III

Die hohe soziale Wertigkeit, der Nutzen für die Selbstinterpretation sowie die Verankerung in ganzen Systemen von Evidenz und Selbstverständlichkeit zeigen insgesamt, daß emotionale Zustimmung und positive Resonanz kaum zu erwarten sind, wenn in eine Einzelkritik der funktionalen Wertigkeit und des Informationsgehalts des Begabungskonzeptes eingetreten wird. Dennoch liegt hier eine Aufgabe, der zunehmend weniger ausgewichen werden kann.

Für die empirische Klärung des sich hier abzeichnenden Aufgabenbereichs werden die im folgenden aufgeführten Sachverhalte und Tatsachen zu akzeptieren sein:

1. Die je unterschiedlichen Erklärungskonzepte und Erwartungssysteme, die es übernehmen, das Zustandekommen und die Erbringbarkeit von Leistung (als Inhalt der Gruppenerwartungen an den Einzelnen) zu erklären, stehen stets in enger Wechselwirkung mit den jeweiligen normativen und institutionellen Systemen einer Gesellschaft.

a) um die Deutung und um die Frage der Erwartbarkeit schöpferischer Leistung und Persönlichkeit handelt,

b) wenn es um die Deutung der Erwerbsvoraussetzungen und Zulassungsbedingungen zu Herrschaftswissen geht,

c) wenn die verwaltungsmäßige Zuteilung aufstiegsrelevanten („privilegierenden“) Berufswissens zu diskutieren ist, sowie vor allem, wenn

d) jene „Leistungs“-Dispositionen in Frage stehen, die betont nicht arbeits- und alltagsbezogen sind, sondern „daseinserfüllenden“ Bereichen (musisch-ästhetisch, lebensstilisierend) zugehören.

Dabei ist es — wissenssoziologisch gesehen — unmittelbar klar, daß gerade nicht das kampf-, konflikt- und bewährungsbezogene, sondern das daseinsbereichernde Wissen aufstiegs- und herrschaftslegitimierend ist. Dies gilt keineswegs nur für vergangene Jahrhunderte oder für die altchinesische Mandaringesellschaft, sondern für jede Gesellschaft, die spezifisch kasten- oder ständeartige Organisation aufweist. Rational meßbare, sichtbare und prüfbare Leistungsbewährung als Aufstiegsbedingung ist demgegenüber der demokratisierten Leistungs- und Industriegesellschaft zuzuordnen. Der erb- und blutcharismatische Begabungsbegriff steht also in gewissen Beziehungen mit einem Bildungsbegriff, der auf „musisch-antiquarische (historisch-philologische), apolitische sowie berufs- und wirtschaftsabhobene Lebensstilisierung“ zentriert ist.

Die dramatisierte Antithese von Bildung und Ausbildung, von Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung erwächst aus einem Lebensgefühl, aus dem heraus gerade die unpolitische, die wirtschafts- und alltagsabgehobene Persönlichkeitsprofilierung vermöge ihrer Bewährungsfreiheit die Voraussetzung zur Besetzung der Kommandoebenen bieten soll. Demgegenüber erhebt die moderne Gesellschaft sehr andersartige Forderungen. Diese moderne Gesellschaft gewinnt ihr Gesicht durch die zweite industrielle Revolution, die ihrerseits über die alte Technik der Kraftmaschinen hinausgreifend eine wissenschaftliche Revolution ist (Automation, Nachrichtentechnik logisch-experimentelle Entscheidungstheorie, empirische Sozialtechniken). Diese Gesellschaft hat bereits jetzt zu einem gewandelten Weltverhältnis ihrer Menschen völlig zwanglos „erzogen“. Dabei ist nicht zu vergessen, daß die physische Konstitution dieser Menschen der modernen Gesellschaft sich aufs tiefste gewandelt hat. (Akzelleration, Lebenserwartung, Klimakterium.) So fordert diese Gesellschaft eine ganz andersartige Konzeption von „Bildung“, die man

versuchsweise einmal folgendermaßen formulieren kann: Bildung ist Prozeß und Ergebnis wachsender Integration von Wissen, Erwartung und Verhalten, durch die Entscheidungsfähigkeit und Produktivität gegenüber den Chancen der Gegenwartsgesellschaft erlernt wird.

Ohne Zweifel gehen in diesen Integrationsprozeß von Wissen und Verhalten auch individuelle, mehr oder weniger spezifische Erbanlagen ein. Die Ablehnung einer blut- und erbcharismatischen Persönlichkeitslehre bedeutet natürlich nicht die gleichzeitige ideologisch begründete Leugnung des Einflusses genetischer Information auf die Strukturierung von Verhalten und Persönlichkeit.

2. Sozialpsychologisch gesehen erweist sich „Begabung“ als universales Konzept der Erklärung für spezifische Leistungsfähigkeiten der Menschen in traditionellen, geschichteten Gesellschaften.

In diesem Konzept ist ein Stück Persönlichkeitstheorie enthalten: „Persönlichkeit“ erscheint in dieser Auffassung als ein vorrangig erblich bedingtes System spezifischer, normbezogener und institutionsorientierter Funktionen. So besteht die „Schülerpersönlichkeit“ aus dem Gefüge der Annahmen von Lehrern über die jeweils individuelle „Verdienstlichkeit“ der schulisch geforderten Leistung, sowie in den Prognosen von Lehrern und Erziehern, die sich in der Welt der Schule (durch Wertung von Schulleistungen sowie durch Beobachtung der Auseinandersetzung mit schulischen Leistungs- und Verzichtsforderungen) über die späteren Aufstiegschancen des Schülers herausbilden. Dabei umschließt das jeweilige Erwartungssystem einer „Schülerpersönlichkeit“ auch die Gesamtheit der Annahmen über erwartbare Bewährung in jeweils wohldefinierten Sozialschichten (optimal über Zugehörigkeit zu dispositiven Eliten, deren Leistungsformen, Zielstellungen und Entscheidungsstrukturen Lehrer selbst oft jedoch allzu wenig kennen).

„Begabung“ fungiert aber auch als ein institutionell verankertes Erwartungssystem, das aufstiegsrelevante oder „außeralltäglich-interessante“ Leistungen normiert sowie als prä- und paratheoretische Erklärung statusrelevanten Wissens und Könnens. Und nicht zuletzt ist das behauptete Fehlen z. B. mathematischer, sprachlicher oder musischer Begabungen ein die Selbstachtung sicherndes System der Rechtfertigung für Mittelmäßigkeit und Mißerfolg aus fehlender Anstrengung und Erfahrung.

3. Woran wird Begabung nun erkannt bzw. genauer: auf Grund welcher Merkmale oder Daten wird die Existenz oder das Fehlen einer Begabung vermutet?

An erster Stelle sind hier Schulnoten und schulbezogene Leistungsberichte zu nennen. Aber auch Schulreifetests und Begabungsprüfungen, Bewährungssemester usw. fungieren als Indikatoren für anlagebedingte oder zumindest anlagegestützte Begabungen.

Dabei sehen manche pädagogische Denker und viele Praktiker den wissenschaftslogisch notwendigen Zusammenhang zwischen diesen Indikatoren für schulgebundene Begabungen und einer späteren Lebensbewährung kaum je deutlich.

Auf CHARLOTTE BÜHLERS Theorie des menschlichen Lebenslaufs und die dort vorgelegten Werks- und Produktivitätsstatistiken kann in diesem Zusammen-

hang verwiesen werden. Auch an die Möglichkeit der Messung des Bekanntheitsgrades, der Erwähnungshäufigkeit in Medien der Massenkommunikation oder einfach an die Analyse der Karriere oder des Einkommens wäre hier zu denken. Amerikanische Forscher bevorzugen das Einkommen als objektives Maß des Lebenserfolgs.

Meines Erachtens ist Einkommen ein wichtiger, aber nicht allein maßgebender Aspekt katamnesticcher Untersuchungen zur Begabungstheorie. Hier wäre etwa auf die drei einfachen Kriterien hinzuweisen, die Terman in seinen Untersuchungen (Erhebungen per Post, 1955) zugrunde gelegt hat: Erreichung des Berufsziels, harmonisches Familienleben, Geldmittel für gehobene Lebensführung.

Auf der anderen Seite aber darf darauf hingewiesen werden, daß die pädagogischen Kriterien der Bewährungsprüfung einer kräftigen Korrektur in Richtung auf realistischere Auffassungen bedürfen.

So bietet beispielsweise die sozialpsychologisch orientierte Lebenslaufanalyse der erbbiologisch ausgerichteten Begabungslehre die Chance einer Bewährungskontrolle.

Aus diesem Grunde wäre es wichtig, einen Blick auf diejenigen Realkriterien zu werfen, an denen Existenz und Wirksamkeit einer Begabung gegebenenfalls zu messen wäre: „Leistung“ stellt eine sozial geforderte, sozial erwartete oder zumindest erlaubte Form der Aktivität dar, die funktional, formal und thematisch gemäß der Gruppendienlichkeit ihrer Ergebnisse genormt und bewertet ist. „Erfolg“ erweist sich demgegenüber als soziale Durchsetzung und Kanonisierung solcher Leistungen.

Wir begegnen dabei zwei charakteristischen Varianten des sprachlichen Ausdrucks, wenn der Angelsachse die Wendung „Er ist ein Erfolg“ (he is a success) benutzt, wo wir im Deutschen „Er hat Erfolg“ sagen. (Beides sind Spielarten der protestantischen Geisteshaltung, die sich in unterschiedlichen kulturellen Medien und damit gemäß unterschiedlicher Entfaltungs- und Entwicklungsbedingungen auf je typische Weise sprachlich niedergeschlagen haben.)

4. Verstärkt fordern jedoch vor allem die Leistungen zu einer begabungsideologischen Deutung und Bewertung heraus, die offensichtlich in einem bestimmten Grade außeralltäglich sind. Gerade diese außeralltäglichen Formen des Könnens und der Selbstrealisation sollen mit Erklärungskonzepten durchsichtig gemacht werden, von denen vorrangig gefordert wird 1. Plausibilität und „Selbstverständlichkeit“. 2. Stützung in erlebnisbetonten Umgangserfahrungen, z. B. im Nahraum der eigenen Familie. 3. Gruppenverträglichkeit und funktionale Nützlichkeit.

Der herkömmliche Begabungsbegriff stellt also eine gefühlswichtige Beziehung des Verstehens und des Zusammenhanges zwischen der kulturwichtigen außeralltäglichen Leistung und der hier zugrunde liegenden Sonderbegabung einerseits, den schul- und familiennahen Durchschnittsbegabungen andererseits dar. (Aus dieser Tatsache wächst ein Teil der gefühlsbefriedigenden Wirkungen, die sich bei der in subjektiver Evidenz verankerten Begabungskonzeptionen fast unvermeidlich einstellen.)

5. Traditionale Herrschaftsordnungen und die an ihnen bewußt oder unreflektiert sich orientierenden Persönlichkeiten neigen zu einer erbtheoretischen Interpretation aller gruppenrelevanten und normbezogenen Erklärungen von sozialer Aktivität und Leistung.

Besonders in traditionsgeleiteten Gesellschaften — oder in ihren nachwirkenden verinnerlichten Repräsentanzen — besteht die noch immer „selbstverständliche“ Dominanz des Konzepts der Erbbedingtheit jeglichen sozialrelevanten Könnens.

Die in Deutschland seit eh und je starke Überbetonung der „Erbtheorie“ der Persönlichkeit sowohl unter Fachleuten als auch in weiten Kreisen der Bevölkerung hat einen soziokulturellen, politischen und sozialpsychologischen Hintergrund.

Um nur einige Namen zu nennen, so haben in Deutschland in den letzten Jahrzehnten unter anderem ERNST KRETSCHMER 1929, PFAHLER 1935 (mit dem Titel „Warum Erziehung trotz Vererbung“), JUST 1939, HOFFMANN 1939, REINÖHL 1939 („Genie ist das ausnahmsweise glückliche Zusammentreffen vieler wertvoller Erb-einheiten“), JAENSCH, OSWALD KROH, GRUNDMANN 1949, BUSEMANN postuliert noch 1955 (in seiner Arbeit „Höhere Begabung, Vorgesandten zur Begabtenauslese) sogar eine „Veranlagung zum Frohsinn“ und HIEBSCH 1961 erbpsychologische Werke veröffentlicht. In den 50er Jahren sind weitere drei Autoren mit vorwiegend erbpsychologisch orientierten Werken hervorgetreten: KURT GOTTSCHALDT 1954 und 1960, ADELE JUDA 1953 und KARL VALENTIN MÜLLER 1956.

Hier soll nur kurz auf KARL VALENTIN MÜLLERS Thesen eingegangen werden. MÜLLER hat Begabungsuntersuchungen an Kindern von Heimatvertriebenen in Schleswig-Holstein unternommen und die Ergebnisse mit Befunden an „einheimischen“ Kindern verglichen. Er verglich Schulnoten („Zitat: die aktivierbare soziologisch allein relevante Begabung drückt sich im Durchschnitt in der Schulnote gar nicht so unzulänglich aus.“ „Begabung“ = pauschal anscheinend) und andere Eigenschaften; zu allen Punkten waren die Flüchtlingskinder überlegen. Diese Flüchtlingskinder stammen aber aus sozial „höheren“ Schichten. Daher leisten sie trotz widriger Umwelt (Flucht) mehr als die Einheimischen. Denn: die Zugehörigkeit zu einer gehobenen Sozialschicht bewirkt bei den Kindern eine entsprechend günstige Bewährungsgliederung, *nicht* wegen des gleichermaßen gehobenen Lebensmilieus, sondern *infolge* der generationslangen vorangegangenen, die Erbanlagen überprüfenden Siebung der betreffenden Sozialschicht. Nicht die Milieugemeinschaft, sondern die Siebungsgemeinschaft (bzw. „*Erbgutgemeinschaft*“ a.a.O.) verursacht das günstige Bewährungsbild und „für die soziale Bewährung des elitefähigen Nachwuchses spielt demnach in unserer Zeit die Anlage die entscheidende, das soziale Milieu eine deutlich untergeordnete Rolle.“ (Demgegenüber finden wir unter den Autoren Mitteldeutschlands die weniger erbbetonten Auffassungen, so daß hier eine viel größere Ähnlichkeit mit den amerikanischen Forschungsergebnissen festzustellen ist.) Dabei werden nicht nur bei VALENTIN MÜLLER Anlagen automatisch mit (hypothetischen) Erbanlagen gleichgesetzt: Begabungen sind dem naiven Selbstverständnis mit unkorrigierbarer Gewißheit erblich bedingt.

Kognitive Verzerrungen und ideologisch bedingte affektive Reaktionsmuster

werden sichtbar, wenn man die anspruchslosen Beweistechniken analysiert, mit denen mehr oder weniger engagierte Erbtheoretiker der Begabung operieren. (THOMAS hat vom Großvater das fixe Kopfrechnen und MONIKA die Redegabe.) Insbesondere gilt dies für die methodischen Forderungen hinsichtlich empirischer Bestätigung der Aussagen über die Natur der Begabung, zum Beispiel über die chemisch-physiologischen Träger der Begabung.

Aber auch die Regeln der Identifikation unterschiedlicher Äußerungsformen „einer“ Begabung bei Eltern und Kindern sind fast immer recht großzügig und vermöge ihrer Flexibilität gegen Prüfung abgeschirmt und gegen widersprechende Erfahrung immunisiert. Dabei nimmt dieser latente Biologismus in der Deutung von Leistung und Persönlichkeit (und damit auch in einer wissenschaftlichen Auffassung von Kultur) gern die Gestalt naturwissenschaftlich legitimer Erkenntnis an, obgleich es sich im Raum lebenspraktischer Anwendungen der Begabungslehre meist um eine nur biologisierende Reformulierung des sehr alten traditionsgestützten Erb- und Blutcharismatismus handelt. Aber auch das universale Konzept der „Entwicklung“ und deutlicher noch das so positiv anmutende Wort „Entfaltung“ – beides phytomorphe Realitätsmodelle – weisen fast immer auf die Dominanz von Erbfaktoren zurück.

Diese biologisierenden Theorien werden jedoch nicht mit den Erkenntnismitteln der erfahrungswissenschaftlichen Genetik oder mit statistischen Methoden gesichert, sondern mit so bescheidenen Erkenntnismitteln, wie sie sich im spekulativ gedeuteten Vergleich der Schulzensuren von Eltern und Kindern darbieten. (Dabei wird oft vergessen, daß Lehrer, die Schulzensuren geben, keine Erbdiagnosen stellen, auch nicht stellen können.)

Differenziertere Stellungnahmen, die eine relativ gleichgewichtige oder zumindest offene und im Einzelfall empirisch zu klärende Verteilung der Einflüsse von Vererbung und Umwelt annehmen, finden sich auch beispielsweise bei folgenden Autoren: Dem späteren KROH; wenn er von der „Dynamik der Verschränkung von Erbe und Umwelt“ spricht, bei BERNART 1962, MIERKE 1963 oder bei STRUNZ mit seiner „dynamischen Begabungstheorie.“

Insgesamt zeigt sich eine langsame Annäherung an die dynamischen Auffassungen der modernen Sozialforschung, der Kulturanthropologie und der Verhaltenswissenschaften. Entsprechend wird zunehmend bewußt, daß „Erbanlage“ und damit auch „Begabungen“ sich als komplexe Hypothesen erweisen, die als intervenierende Variable zwischen lange zurückliegenden Meinungen über Erwachsene einerseits und mehr oder weniger präzisen Beobachtungen über Kinder und Jugendliche andererseits eingeschaltet werden oder die auf Grund von Analogieschlüssen postuliert werden.

So findet sich in der einschlägigen Diskussion immer häufiger eine Abkehr von der dogmatisierten Vorstellung, daß sich jeweils bereits „vorhandene“ Anlagen im Zusammenspiel mit den Einflüssen der Umwelt im „Prozeß der Menschwerdung“ entfalten, entwickeln, als ob schon im Organismus sämtliche kulturbedeutenden Funktionen und Eigenschaften leistungssteuernd quasi „vorgedacht“ bzw. vorgeformt wären.

Hinter diesen Vorstellungen steht eine ausgesprochen deterministische und teleologische Sicht des Menschen. Fast gänzlich unberücksichtigt bleibt die Tatsache des „Hinzutretens neuer Funktionen“ und die – wie SCHEUERL sagt – „Geschichtlichkeit“ der Entwicklung des Menschen. Die kulturelle Veränderung fordert in der Tat häufig neue „Eigenschaften“ der Menschen und ruft diese auch tatsächlich hervor. Die „Eigenschaft“ Monotonieempfindlichkeit wird erst erkannt und diagnostizierbar, nachdem die technische Entwicklung der Zivilisation zur Automation vordringen ist.

Was bei der Diskussion der erbtheoretischen Deutung von leistungsmöglichen oder leistungssteuernden Anlagen und Begabungen in der Regel nicht genau genug bedacht wird, ist dies: Der gesamte Bestand der genetischen Information stellt ein Repertoire dar, das allein durch Mutation und Rekombinationsprozesse als Repertoire verändert werden kann. Es dürfte kein Zweifel sein, daß dieses Repertoire – eine Art spezifischer genetischer Information – als solches bereits außerordentlich alt ist, so daß von daher schon Begabungen für kulturell spät auftretende Leistungsformen – etwa für die Bedienung kulturell spät auftretender technologischer Apparaturen – als fertige genetisch präformierte Leistungsbasis biologisch unmöglich sind.

Vielmehr gilt es immer wieder zu bedenken, daß „Anlagen“ und „Begabung“ ebenso wie „Umwelt“ eigentlich nicht in der Realität antreffbare Dinge, sondern begriffliche Konstrukte darstellen. Sie sollen beispielsweise helfen, das beobachtbare Verhalten zu „handlichen“, möglichst eindeutig thematisierten „Eigenschaften“ zusammenzufassen. Fast nur noch in der deutschen „Charakterologie“ findet sich die wissenschaftslogisch überholte Vorstellung, „Eigenschaften“ bezeichnen etwas in der Persönlichkeit real Vorhandenes, das als Entität hinter dem Verhalten des Menschen steht und dieses ermöglicht bzw. steuert.

Auch der Begriff der Begabung stellt wissenschaftslogisch betrachtet eine solche hypothetische Konstruktion dar, die zwischen Erwartungen und Prognosen einerseits, beobachteten Leistungen und Bewährungen andererseits eingeschaltet wird. Die moderne, erfahrungswissenschaftlich orientierte Psychologie hat für einen solchen naiv konzipierten charakterologisch-ontologischen Eigenschafts- und Begabungsbegriff – schon wegen seiner fehlenden Verbindbarkeit mit der modernen Genetik – keine legitime Verwendung.

Andererseits hat aber gerade die deutsche Charakterologie den größten Einfluß auf die psychologischen Modellvorstellungen im „Gebildeten“ unseres Volkes ausgeübt und in erheblichem Grade auch das Denken der Erzieher geformt. Das Bildungsdenken im Gefolge HUMBOLDTS war in seiner ursprünglichen Konzeption ein Stück Selbstverwirklichung und Selbstinterpretation, die in spezifisch „deutscher“ Form der Weltbegegnung aufleuchtete. Es ist dabei als sich überhöhender Selbstaussdruck eines entpolitisierten Bürgertums zu verstehen. Dieses Bildungsbürgertum war vielfach durch Verbeamtung den Zwängen und Chancen der wirtschaftlich-industriellen Expansion entzogen und legitimierte seinen spezifischen gesellschaftlichen Aufstieg durch eine Bildung, die historisch und nicht politisch,

musisch und nicht pragmatisch, philologisch und nicht mathematisch-statistisch orientiert war.

Die tieferdringende semantische Analyse einer größeren Stichprobe der Definitionen von „Bildung“, die auf den deutsch-idealistischen Erlebnis- und Erfahrungsraum der deutschen Pädagogik des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zurückverweisen, erscheint notwendig. Sie präferieren eine passiv-rezeptive Weltbegegnung, die bereit ist, hinzunehmen und zu bejahen, die sich aber leicht überfordert fühlt, wenn es gilt, sich kritisch, analytisch oder konstruktiv-planend zu verhalten. Sehen wir uns unter diesem Aspekt einige informative Definitionen von Bildung an:

EDUARD SPRANGER: „Bildung ist durch die Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht.“ Hier erweist sich „Bildung“ als Prozeß und Ergebnis eines Anpassungsvorganges an die traditionellen Gehalte der Kultur, wobei rezeptive Erlebnisfähigkeit nicht aber vorausschauendes aktives Verhalten betont werden.

Dieses Bildungsdenken und seine vielfältigen Sublimierungen und Popularisierungen sind nun infolge des Übergangs in die zweite industrielle Revolution in eine unübersehbare Bewährungskrise hineingeraten. Einer durch Automation und durch die modernen Sozialtechniken der Entscheidungsforschung sich immer rascher umgestaltenden sozialen Realität ist das Konzept der „inneren“ Entfaltung und weltabgehobenen Selbstverwirklichung nicht mehr adäquat. Unverkennbar bietet dieses Konzept viel zu wenig entscheidungssteuernde Orientierung für jene politischen und/oder erzieherischen Maßnahmen, die als unabweisbar anzuerkennen sind, wenn unser Volk Selbstachtung und Mut gegenüber den Zwängen der Politik und der wirtschaftlichen Konkurrenz bewahren will.

Im Gegensatz jedoch zu diesen Erfordernissen unserer Zeit bewahren unsere Bildungsideale weiterhin ihre passiv-rezeptive Note, wenn z. B. MÜNSTER sagt: „Unter Bildung soll die Frucht derjenigen Vorgänge verstanden werden, in denen der Mensch empfindend, erkennend, deutend dem Seienden begegnet, und durch die er selbst erst wird, was er ist.“ Demgegenüber sieht PICHT „Bildung“ als Ergebnis eines aktiven Prozesses, aber auch als Ereignis an: „Wo immer die Frage nach der Wahrheit ernsthaft gestellt wird, ereignet sich Menschwerdung, ereignet sich Geschichte, ereignet sich Bildung“.

Die unpolitische Enthebung des Gebildeten von realer wirtschaftlicher Verantwortung oder politischer Aktivität führt allzu leicht – gewissermaßen zwanglos und scheinbar folgerichtig zu einem Konzept von Erziehung, das Folgen und Einordnung eher begünstigt als Innovation, kritische Analyse und rationale Entscheidung. Zugleich bahnt sich dabei eine Unterteilung der Menschen in Berufene und also auch in Unberufene an, in Menschen also, für die das Entscheiden zu schwer ist und denen es abgenommen werden muß durch gebildete Begabte.

Wir finden in solchen Formulierungen mehr als nur *musica vocali*; es handelt

sich um die vorsätzliche oder fahrlässige Aufteilung der Menschen in befugte Führer und in schicksalhaft lenkungsbedürftige Geführte. WENIGER schreibt:

„Echte Bildung ermöglicht es dem jungen Menschen, dadurch zu seinem Eigentlichen und zu seinen Entscheidungen zu gelangen, daß sie ihm überall da, wo er nicht in diesem Eigentlichen getroffen und zu eigener Entscheidung *berufen* ist, die *Entscheidungen* abnimmt. Sie tut es dadurch, daß sie es ihm auf allen diesen für ihn sekundären Gebieten *erlaubt, Vertrauen zu schenken*. In diesem Vertrauen darf er ein Erbe übernehmen *ohne selbst* ursprünglich oder gar schöpferisch *sich* mit diesem Erbe *auseinandersetzen zu müssen*. Denn, wenn er wirklich überall ursprünglich und schöpferisch der Welt entgegentreten würde, so müßte das ganze Leben der Bildung aufgeopfert werden. In diesem Sinne ist der *gebildet, welcher die Fähigkeit in sich entwickelt hat, überall da Vertrauen zu schenken, wo er nicht selber zur Entscheidung berufen ist*, damit aber bleibt er für die eigentlichen Entscheidungen offen.“

In diesen Sätzen klingt deutlich an, daß erst die „Begabung“ den Menschen mit ihren berufenden Kräften für das Bildungsgeschehen bereit macht, daß aber selbst der Begabte nur durch „Vertrauen“ zum Gebildeten werden kann. Der Gesellschaft (genauer: den jeweiligen dispositiven Gruppen in ihr) wird damit das Recht und die Macht eingeräumt, denjenigen — gewissermaßen auf dem Bewährungswege — zum Gebildeten zu promovieren, der genug Vertrauen schenkt.

Damit schließt sich der Ring zu jenen Konzeptionen einer „volkstümlichen“ oder gar „volksorganischen“ Bildung, die ideologische Rechtfertigung liefert, indem sie einem vergleichsweise negativ privilegierten Bevölkerungsteil die „Begabung“ zu abstraktem Denken und damit zur Teilnahme an den führungslegitimierenden Kulturgütern abspricht.

Hier klingt noch einmal PESTALOZZI an, mit seinem heute fatalen Wort, in dem er eine wichtige Aufgabe der Erziehung auf die Versöhnung der unteren Schichten mit ihrer Individuallage eingeengt: „Man muß die Armen für die Armut erziehen.“ Reste dieser Konzeption finden wir noch in der Veralltäglichung charismatischer schichtungsrechtfertigender Redeweisen, wie man sie etwa in der Industrie häufig hört: „Der eine hat's, der andere hat es nicht“.

Alle diese mehr oder weniger simplen oder scharfsinnigen Begabungslehren beinhalten ein Hingewiesensein ganzer Bevölkerungsteile auf bestimmte Schulzweige und damit in der Folge auch auf bestimmte soziale Funktionen und Positionen. Dies geschieht in der Regel mit Hilfe fragwürdiger Konstruktionen, wie der sogenannten „praktischen Begabung“ oder einer „technischen Begabung“ sowie natürlich im Wege der Annahme einer wissenschaftlich-theoretischen Sonderbegabung. Diese letzte Konzeption steht übrigens in einem starken — wenn auch meist nicht beachteten — Gegensatz zu den oft von den gleichen Denkern postulierten Spezialbegabungen für Mathematik, Geschichte oder Musik. Das große bewegende Wunschbild ist dabei immer wieder die prästabilierte Harmonie zwischen den „natürlichen“ vererbten Begabungen einerseits und dem dadurch zwanglosen

Hineinpassen in Bildungsinstitutionen andererseits, in denen eine Schichtstruktur der Gesellschaft präformiert ist.

Die sozialstrukturelle Schichtung wird hier also legitimiert durch begabungsproduzierende Siebungs- und „Erbgemeinschaften“. Die soziale Ordnung rekapituliert sich demgemäß zwanglos gemäß natürlicher, vorgeordneter im Menschen selbst liegender Naturtatsachen. Hier gewinnt jene Begabungslehre ihre spezifische soziale Funktion, die sich vor allem für die begabungsmäßigen *Grenzen* interessiert. Gemäß dieser aus nicht analysierten, „praktischen“ Umgangserfahrungen hergeleiteten Grenzen werden vor allem die unterschiedlichen Spielarten „praktischer“ Begabung postuliert, denen anschauliches Denken, Situationsgebundenheit und geistiges Verharren im Nahraum der Erfahrung zugeschrieben wird. Die zu dieser Begabungsform passende „volkstümliche“ Bildung beruht damit auf einem Begabungsbild, das in allen Dimensionen durch Minusvarianten der „höheren“ musisch-wissenschaftlichen Begabung definiert ist. Um an diesem heiklen Punkt nicht allzu aktuell zu sein, sei in rückblickender Illustration darauf hingewiesen, daß BINET — einer der Väter der modernen Intelligenzforschung — selbst fest davon überzeugt war, ein erwachsener Handarbeiter könnte nicht über die Intelligenz 12-jähriger Kinder aus den Bildungsschichten hinausgelangen.

Die Theoriebildung bezüglich Begabung, Leistung und Erfolg wird von paratheoretischen Einflußgrößen orientiert. Hier ist auf Weltanschauung und politische Einstellung, auf die soziale Position, auf die Struktur des persönlichen Erfahrungsraumes usw. zu verweisen. Insgesamt handelt es sich bei den volkstümlichen, den umgangssprachlichen, aber auch den modernen erfahrungswissenschaftlichen Deutungen der persönlichkeitsgebundenen Dispositionen für Leistung und Erfolg um mehr oder weniger verbalisierte, mehr oder weniger bewußte Erwartungssysteme in bezug auf Mensch, Gesellschaft (Herrschaft) und Geschichte. Dabei sollte nicht verkannt werden, daß sogar die Theorie der Begabung psychologisch in gewissem Umfang mit der Selbstinterpretation des eigenen Könnens zusammenhängt und daß andererseits alle diese paratheoretischen Einflüsse in Hypothesen hineingelangen, die sich entweder (schon vermöge ihrer diffusen, semantischen vieldeutigen Formulierung) jeder empirischen Bewährung und jeder wissenschaftslogischen Kontrolle entziehen oder aber die dann zu empirischen Prüfungen und Fragestellungen führen, die schließlich bis in experimentelle Befunde hineinreichen. Die Wirksamkeit „kognitiver Dissonanzen“ zeigt sich dann in der Tatsache, daß die Mehrzahl der mit Emphase vorgebrachten Beweise für die Allgemeingültigkeit, Richtigkeit und Unbestreitbarkeit der erbtheoretischen Erklärung des gruppenwichtigen Wissens und Könnens mühelos auch für den entgegengesetzten Thesenkreis (Lernen, dynamisches Persönlichkeits-Kulturkonzept) angewandt werden kann.

6. Welches sind die Möglichkeiten einer empirisch-rationalen Prüfung und Kontrolle jener paratheoretischen Einflüsse auf die Information im Begabungsbereich? Hier zeigt sich, daß Pädagogik noch immer durch Interferenz und fallweise Äquivalenz kognitiver und normativer Denkmodelle belastet ist. (Verschränkung kogni-

tiver und normativer Interpretationsmuster für Mensch, Gesellschaft und Geschichte = Ideologie).

Sir FRANCIS GALTON ging 1869 als erster zur Stammbaumforschung über. An einer Stichprobe damals berühmter Engländer ermittelte GALTON unter anderem, daß 31 Prozent ihrer Väter ebenfalls wegen bestimmter Eigenschaften berühmt waren. (GALTON übersah dabei allerdings, daß die Söhne einflußreicher Väter neben allgemein förderlichem Milieu bereits auf Grund ihrer Familienzugehörigkeit bessere Aufstiegschancen in der sozialen Hierarchie haben.) Die erst vor zwölf Jahren erschienene und noch immer in ähnlicher Weise argumentierende Veröffentlichung von ADELE JUDA geht bei ihren Untersuchungen von 294 „Höchstbegabten“ (darunter nur zwei Frauen), bis ins Jahr 1650 (!) zurück. Sie untersucht also vorwiegend historische Persönlichkeiten.

Üblich ist die Erwähnung der Stammbäume der Familien BACH, BERNOUILLI und auch der Familie KALLIKAK. Diesen und anderen ähnlichen Untersuchungen (ich denke an die Arbeiten von CATTELL 1906 oder Cox 1926) liegen folgende als selbstverständlich vorausgesetzte, aber dennoch irrige Annahmen zugrunde: Die Autoren setzen voraus, man könne historische Persönlichkeiten genau so gut wie zeitgenössische diagnostizieren und man könne vor allem Aussagen über das endogene und exogene Bedingungsgefüge ihrer persönlichen Entwicklung und Leistungsform aus schriftlich überkommenen Nachrichten erschließen, wo doch die ungelöste Problematik und Fragwürdigkeit solcher Verfahrensweise sogar bei heute lebenden, also dem Forscher unmittelbar zugänglichen Versuchspersonen, offenkundig ist. Ähnlichkeiten in den Verhaltensweisen, Einstellungen und Leistungen zwischen den Mitgliedern einer Familie seien automatisch anlagemäßig ererbt. Hier wird wieder einmal vorausgesetzt, was eigentlich bewiesen werden soll. Die Tatsache, daß Familienangehörige hinsichtlich einer ganzen Reihe von Eigenschaften wie z. B. Intelligenz miteinander korrelieren ist keineswegs ein augenscheinlicher Beweis für die Vererbbarkeit solcher Verhaltenszüge. Denken wir beispielsweise hinsichtlich der Intelligenz an folgende Tatsachen: 1. Eltern weisen untereinander bereits eine Ähnlichkeit auf, die mit einem Korrelationskoeffizienten von + 0,4 gemessen wurde. Diese Ähnlichkeit der Ehepartner kann natürlich nicht durch Erbfaktoren gesteuert sein. 2. Die oft recht weitgehende generelle Angleichung von Verhalten und Erleben an die jeweiligen Gruppenstandards ist eine von der Sozialpsychologie ermittelte und inzwischen allgemein bekannte Erscheinung.

Gleichgerichtete Tatsachen entnehmen wir den Befunden der *Zwillingsforschung*: Sie begünstigt bei exakter Interpretation der Ergebnisse keineswegs eine einseitige Betonung der Erbtheorie für die Entwicklung der gruppen- und kulturwichtigen und kulturell thematisierten Leistungsdispositionen der Persönlichkeit.

B. NEWMAN, FREEMAN und HOLZINGER stellten schon 1937 fest, daß von 19 EZ-Paaren allein 4, d. h. 20 Prozent hinsichtlich des I. Q. um 15 bis 24 I. Q. Punkte differierten. Das entspricht einem Unterschied im Intelligenzniveau z. B. zwischen

durchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeit (I. Q. = 100) und Schwachsinn (I. Q. = 76).

Zwar korrelieren im allgemeinen EZ hinsichtlich ihres I. Q. hoch miteinander (0,9); sie zeigen aber um so größere Unterschiede, je unterschiedlicher das äußere Milieu ist, in dem sie aufwachsen. Bei den erwähnten vier Fällen war dies in stärkstem Grade von allen 19 Paaren der Fall gewesen. Auch in den Untersuchungen von GOTTSCHALDT (1937–1954) und ähnlich in denen von HUSEN zeigt sich, daß zumindest die „kortikalen Züge“ (Denken, Abstraktion) in hohem Maße mit Faktoren des äußeren Milieus korrelieren, während die „endothymen Persönlichkeitszüge“ (Affektivität) stärker erbbedingt sind. Jedoch kommt beispielsweise nach differenzierter und vorsichtiger Zusammenstellung und Abwägung zahlreicher Untersuchungsergebnisse und theoretischer Konzeptionen ANASTASI (1956) zu folgendem Schluß: „Im Falle komplexer menschlicher psychologischer Eigenschaften sind diese Grenzen (Grenzen der Vererbung) für die meisten Personen so weit, daß sie fast unbegrenzte Variationen erlauben.“ (Übers. nach S. 83)

Bei Zwillingsfällen wirkt also die Ähnlichkeit des sogenannten „Erbgutes“ mit der extremen Ähnlichkeit, ja Identität der äußeren Milieufaktoren einher: Das drückt sich so deutlich aus, daß z. B. auf unterschiedliche Pflegefamilien verteilte natürliche Geschwister hinsichtlich ihres I. Q. weniger miteinander korrelieren (nämlich 0,25) als dies bei den in einer Familie aufwachsenden Adoptivgeschwistern (0,35) der Fall ist. Die Abhängigkeit der I. Q.- und E. Q.-Variation von Heimaufenthalt usw. ist außerdem durch die Untersuchungen von SPITZ und seinen Mitarbeitern hinlänglich bekannt. Mit McCLELLAND können wir feststellen: Talent und damit Begabung und jede andere hypostasierte Eigenschaft stellen funktionelle Resultanten des Zusammenwirkens von personalen und situationellen Wirkfaktoren dar.

Die Psychologie hat „Begabung“ seit dem Beginn der Ära der Testpsychologie (BINET) vor allem unter dem Aspekt der *Intelligenz* verwissenschaftlicht und damit rationalisiert.

So wird verständlich, daß manche sozial-regressiv orientierten Pädagogen noch immer in ihrer Einschätzung von Intelligenztests starke Aversion erkennen lassen. (Versachlichung wird als „Kälte“ erlebt, als Zersetzung der Ganzheit der Individualität.) In der Tat stellt ein Intelligenztest keinen Akt pädagogischer Zuwendung dar. Vielmehr handelt es sich bei jedem Test um eine standardisierte Modellsituation zur gezielten Verhaltensbeobachtung im Interesse der Voraussage von Verhalten in künftigen Situationen.

Viel Ablehnung hat auch die – wohl eher scherzhafte – Äußerung eines amerikanischen Psychologen erzeugt, der Intelligenz definierte als „das, was der Test mißt“. Das Problem der Validierung von Meßverfahren besteht in der Psychologie ganz genau so wie in den Erziehungswissenschaften; aber für induktiv arbeitende Disziplinen gibt es einen Kodex von methodischen Forderungen, durch den gesichert ist, daß Hypothesen, Tatsachen, Beweise und Annahmen nicht untereinander

der oder mit schlichten Meinungen oder ideologischen Aussagen verwechselt werden.

Tests als standardisierte Verhaltensstichproben von Individuen können im Rahmen der Erziehung bei Auslese und Förderung, bei Entscheidungen über Differenzierungen des Ausbildungsganges wichtige Entschließungshilfen für Pädagogen bieten. Andererseits kann aber nicht übersehen werden, daß die Verwendung des Wortes „Test“ — etwa in „Schulleistungstests“ oder in „Schulreifetests“ — noch nicht garantiert, daß es sich dabei um ein erfahrungswissenschaftlich gesichertes Meßverfahren von hinreichender Aussageverläßlichkeit handelt. Zwar ist ein Test meist objektiver als das weitgehend vorwissenschaftliche Alltagsurteil des sich an der jeweiligen Situation orientierenden Lehrers; aber gerade die sogenannten Schulreifetests sind weitgehend als eine „physiomorphe“ Konkurrenz gegenüber den für zu kalt, zu unpersönlich angesehenen rationalen Intelligenztests konzipiert worden.

Im erfahrungswissenschaftlichen Konzept der Intelligenz finden wir den Ansatzpunkt zur Klärung unseres Problems. Zunächst deshalb einmal, weil in einer moderneren psychologischen Auffassung Intelligenz nicht mehr als eine isolierte „Fähigkeit“ aufgefaßt werden kann, die etwa in einem Spannungsverhältnis zum „Gefühl“ steht. Vielmehr liegt im Konzept der Intelligenz (das sich theoretisch weitgehend mit dem Konzept des Lernens deckt) eine Betrachtung der Gesamtpersönlichkeit unter dem Aspekt spezifischer Leistungsformen der produktiven Neuanpassung. „Intelligenz“ ist also die funktionelle Gesamtquote der Persönlichkeit, die gegenüber neuartigen Problemen und ungewohnten oder mit Ungewißheit belasteten Situationen bewährungsrelevant ist. Dabei ist zu beachten: Die spezifischen Faktoren der Intelligenz stehen in engerer Beziehung zu den landläufigen Erwartungskonzepten von „Begabung“.

Gerade im Bereich der Intelligenzmessung finden sich bei weit fortgeschrittener empirischer Fundierung die am besten gesicherten Ergebnisse der psychologischen Diagnostik. Diese Fundierung gelang durch die gleichzeitige Ausarbeitung und Erprobung einer der wichtigsten statistischen Methoden, nämlich der Faktorenanalyse, die im Fortschreiten ihrer Weiterentwicklung der Intelligenz-Forschung (aber nicht nur dieser) immer neue Impulse gegeben hat.

In Deutschland überwiegen in jener Zeit leider intuitive oder deduktive Schreibtschgedanken, z. B. von WENZL, 1957, die sich bemühen, in naiver Interpretation von Begriffen der Umgangssprache deren tieferliegende Weisheit herauszuarbeiten. Im Raum der angelsächsischen Psychologie beschäftigt man sich demgegenüber seit der Jahrhundertwende erfolgreich mit der empirischen, quantitativen Erfassung der intellektuellen Leistung. Dem Problem der *allgemeinen* intellektuellen Kapazität wandte sich mit statistischen und erfahrungswissenschaftlichen Methoden schon 1904 SPEARMAN zu: Er entwickelte die sogenannte Zwei-Faktoren-Theorie der intellektuellen Begabung, die heute z. B. als theoretisches Konstruktionskonzept dem WECHSLER-Intelligenztest bzw. seinen deutschen Spielarten HAWIE und HAWIK zugrundeliegt. Nach diesem Konzept werden die aktuellen intellektuellen

Leistungen 1. auf einen ihnen allen gemeinsamen Intelligenzfaktor („g“), 2. auf eine Reihe spezifischer Begabungs-Faktoren zurückgeführt.

Dagegen entwickelte schon GARNETT 1919, später dann vor allem THURSTONE, in seinem Gefolge auch BURT, KELLEY und HOTELLING, die multiple Faktorenanalyse, als deren Pendant in der angewandten Diagnostik THURSTONES Test der primären intellektuellen Fähigkeiten erscheint. Nach dieser Theorie bestimmen eine Reihe jeweils verschieden zu gewichtender Faktoren die einzelnen intellektuellen Verhaltensweisen. Nach der sampling-Theorie von THOMSON und THORNDIKE hat dagegen eine jeweils unterschiedlich zusammengestellte Auswahl von Faktoren aus einem Universum von Elementarfaktoren Anteil an der Bewältigung je spezifischer intellektueller Leistungen. PIERRE OLERON zeigt in seiner gründlichen und zusammenfassenden Übersicht über die faktorenanalytischen Arbeiten auf dem Gebiet der Intelligenzforschung, daß bisher insgesamt mehr als 100 Faktoren analysiert sind. Die Versuche GUILFORDS oder VERNONS, die auf eine neue elementaristische Vermögenspsychologie hinsteuernde Ausbreitung und Vermehrung methodisch identifizierter Faktoren durch eine Systematisierung des Faktoren-pools (mit oder ohne hierarchische Ordnung) aufzuhalten und zu steuern, können nicht darüber hinwegtäuschen: Faktorenanalyse ist nur eine, wenn auch sehr brauchbare, Methode, die Theorienbildung nicht ersetzen kann.

Insgesamt hat die erfahrungswissenschaftliche „Begabungsforschung“ durch die Faktorenschule eine so dramatische Förderung erfahren, daß diese Methode in Zukunft auch in Deutschland das naiv-ontologisch-deduktive Verfahren der Begabungsforschung mehr oder weniger ersetzen wird.

Vor allem auch diejenigen spezielleren Bereiche menschlichen Verhaltens, die man üblicherweise unter der Bezeichnung *Sonderbegabungen* zusammenfaßt, werden dann ebenfalls eine methodisch exakte Behandlung zu erwarten haben, während heute viel intuitiv und spekulativ, vor allem auch deduktiv, über Begabungen gedacht wird. So erwähnt ZIEHEN 1929 die „Begabung für die Arbeit am mechanischen Webstuhl“; MONSHEIMER teilt 1960 intuitiv die mathematische Anlage in drei Typen auf, den T-, M- und A-Typ (theoretisch, mechanisch, anschaulich). In den Veröffentlichungen von STRUNZ 1960 (der sich an KRETSCHMER anlehnt); WENZL, GRUNDMANN, BUSEMANN, REVESZ und neuerlich MAYRÖCKER entfaltet sich die deutsche „charakterologische“ Typenlehre, die ja stets letztlich nach der kennzeichnenden Formulierung von E. R. JAENSCH „Grundformen menschlichen Seins“ darstellen, ohne Berücksichtigung modernerer Methoden und Konzepte.

Interessant ist bei der Ordnung von Meinungen über die Verteilung von Begabungen, daß immer wieder Annahmen geäußert werden, die einen kompensatorischen Effekt – wahrscheinlich im Sinne einer ausgleichenden höheren Gerechtigkeit – zu vermuten scheinen. Wir beziehen uns auf die Vorstellungen, daß bei besonders Hochbegabten fast automatisch auch partielle Defekte erwartet werden bzw. daß bei Minderbegabung der Gesamtpersönlichkeit dann ausgleichend hochspezialisierte Leistungsfähigkeiten gekoppelt sind. Wir denken in diesem Zusammenhang an spezielle kompensatorische Anpassungsformen (wie etwa bei

debilen Rechenkünstlern oder dem Katzenrubens). Wer mit gar keiner Begabung von der Natur bedacht worden ist, dem werden wenigstens ererbter Charme oder polygame Veranlagungen zugesprochen.

In den hier angedeuteten Zusammenhang gehörte auch ein Exkurs zu den Annahmen hinsichtlich anlagebedingter Unterschiede der Begabung oder Leistungsfähigkeit der Geschlechter. Wir erinnern an die verbreitete Annahme, daß Frauen unbegabter für Mathematik seien oder eine „andere Logik“ hätten oder aus Erb-anlage nicht Auto fahren könnten; Möbus sprach sogar einmal vom „physiologischen Schwachsinn des Weibes“. Neuerdings hat BERTH in seinem „Wesen der Geschlechter“ männliche und weibliche Begabungen aufleben lassen.

In diese gefühlswichtige Erwartung einer ausgleichenden Gerechtigkeit bei der Verteilung der Begabungen gehört nun auch die verbreitete Auffassung, daß Hochbegabte, insbesondere Künstler, aber theoretisch auch „Genies“, gleichzeitig fast gesetzmäßig unter einer „Abnormität“ zu leiden hätten (KRETSCHMER, LANGE-EICHBAUM). Es soll hier nicht in Abrede gestellt werden, daß es auch unter den Größen der Geistesgeschichte — selbst unter Pädagogen — abartige Persönlichkeiten gegeben habe; andererseits ist mit allem Nachdruck zu bestreiten, daß hier eine Gesetzmäßigkeit am Werke sei.

TERMAN hat eine sehr umfangreiche Untersuchung über diesen Zusammenhang angefertigt, in der er über 30 Jahre lang hochbegabte Personen beobachtet hat. Dabei konnte die Annahme falsifiziert werden, daß diese Hochbegabten Ausfälle in anderen Bereichen aufweisen. Sie waren weder körperlich unterentwickelt, noch wiesen sie auffällige moralische Schwächen auf, noch waren sie einseitig interessiert. Im Gegenteil hatten die meisten von ihnen (80 Prozent) mehr als zwei Interessen, für die systematisch Aktivität aufgewendet wurde. TERMAN konnte nachweisen, daß zur Hochbegabung auch emotionale Stabilität und soziale Angepaßtheit gehören und daß das überdurchschnittlich starke Leistungsstreben der Hochbegabten meist moralisch orientiert, also sozial-normativ eingeordnet ist.

Zur Theorie der Produktivität (Schöpferisches Denken, Genieproblem, Phasengliederung der schöpferischen Leistung, gibt es in den USA viele Untersuchungen über „creativity“ z. B. GETZELS, JACOB und JACKSON, Univ. of. California. In solchen Untersuchungen wurden u. a. Kreative und Intelligente gegenübergestellt, und es zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Diese Sechs-Jahres-Studie über die Eigenschaften kreativer Personen betont, daß diese Persönlichkeiten in den Schulen bisher immer zugunsten der Intelligenzen übersehen wurden. Hier kann gesagt werden: Schöpferische Schüler verhalten sich weniger angepaßt und erfahren daher weniger Förderung durch die Lehrer. Eltern schöpferischer Kinder tolerieren eher Abweichungen von der Norm. Offenbar sind diese Kreativen besonders wenig bereit, zu vertrauen und hinzunehmen.

7. Die Vielfalt und Komplexität der im Begabungsproblem gebündelten Teilfragen läßt nach erfahrungswissenschaftlichen Konzepten fragen, die mit pädagogischen Erfahrungen und bildungspolitischen Entscheidungsbereichen verbindbar sind. Hier kann gesagt werden: Die in vielen Lehrbüchern noch anzutreffende

Dichotomisierung der Begabung in ein Gegeneinander von Erbe und Umwelt stellt eine Simplifikation dar und vermag nicht mehr weiterzuführen. Es ist nicht mehr aktuell, ob nun Erbe oder Umwelt global siegt, da die offene Auseinandersetzung zwischen Rechts- und Linksideologen hier zum Erliegen gekommen ist. Demgegenüber dürfte in einer differenzierenden kausalgenetischen Betrachtung die Entwicklungslinie der Begabungsforschung liegen. Hierzu gehört die Suche nach wohlidentifizierbaren Faktorengruppen, die antagonistisch oder wechselseitig sich verstärkend den allmählichen Aufbau von spezialisiertem Können, stabilen sozialen Funktionen und produktiver Innovation bewirken.

Zu diesem Problem liegen interessante Ansätze vor, die in einem Schema vor allem die Beziehungen zwischen den einzelnen Kausalfaktoren darstellen.

KEMMLER und HECKHAUSEN teilen die sogenannte „Intelligenz“ in drei zunächst von einander unabhängige Konzepte auf, die in Wechselwirkung stehen:

- 1) in die anlagemäßig festgelegte intellektuelle „Kapazität“, die bereits durch
  - a) den jeweiligen Reifestand der ebenfalls vorwiegend anlagemäßig bedingten ontogenetischen Entwicklung und
  - b) frühkindliche Schädigungen von dem Zeitpunkt der Konzeption ab modifiziert wird;
- 2) in das intellektuelle „Potential“ als die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit, die sich im Zusammenspiel der intellektuellen Kapazität mit
  - a) Persönlichkeitsfaktoren
  - b) Faktoren der Schulung sowie
  - c) Hemmungsfaktoren ausformt und erst
- 3) in die „aktuelle Intelligenzleistung“, die aus dem Zusammenwirken von Intelligenz-Potential und der Summe der anlagebedingten Faktoren resultiert.

Auch McCLELLAND (von Harvard) teilt das komplizierte Bedingungsgefüge talentierten Verhaltens in vier funktionale Bereiche auf:

- 1) die Summe der frühen, die Persönlichkeit bestimmenden Faktoren (wie Erbfaktoren, kulturelle Werte, familiäre Determinanten usw.),
- 2) die Persönlichkeit mit ihren sie aktuell charakterisierenden Fähigkeiten, Eigenschaften, Normen, Werten usw.,
- 3) die jeweilige Situation mit ihren verschiedenartigen Anforderungen und
- 4) die angestrebten Leistungen (wie beruflichen Erfolg, Einkommen, moralische Werte usw.).

Es hat sich gezeigt, daß der Begriff der Begabung in seiner bisherigen Form in erfahrungswissenschaftlichen Zusammenhängen kaum verwendbar ist, da er durch soziale und ideologische Fehlfunktionen belastet ist und nicht eindeutig auf real Antreffbares bezogen werden kann. So gilt abschließend zu fragen, ob die zuständigen Fachdisziplinen nicht mehr zum Begabungsproblem beizutragen haben als die Auskunft, daß weder ein Problem noch die Begabungen vorhanden sind.

Stattdessen sollte davon ausgegangen werden, daß die Psychologie seit langem

ein operational definiertes Konzept verwendet, um die Fähigkeit zur schnellen Bewältigung neuartiger Situationen unter zielentsprechender Verfügung über Sach- und Denkmittel experimentell zu erfassen. Es handelt sich um die intervenierende Variable „Intelligenz“, die kein isoliertes Vermögen, sondern einen allgemeinen Aspekt menschlicher Realitätsbewältigung beschreibt.

Im Rahmen einer Auseinandersetzung mit den Problemen von Funktion und Struktur der Begabung wird es also zunächst darum gehen, Intelligenz als funktionalen Aspekt eines modernen Strukturmodells der Persönlichkeit zu identifizieren. Gehen wir hier zunächst einmal davon aus, daß Intelligenz eine der wichtigsten Teilstrukturen jeder Begabung darstellt, so wird durch die Verbindung von Intelligenz, Leistung und Persönlichkeit eine Informationsstruktur geschaffen, die es ermöglicht, psychologische Einsicht und Erkenntnis im Erfahrungsraum der Erziehungswissenschaft wiedererkennbar und im Handlungsraum der Erziehung anwendbar zu machen. Damit ist jedoch zugleich sicherzustellen, daß eine erfahrungswissenschaftliche Begabungstheorie stets nicht nur pädagogisch und bildungspolitisch zu orientieren vermag, sondern auch mit einschlägigen erfahrungswissenschaftlichen Fragestellungen, Verfahren und Ergebnissen verbindbar ist.

Hier ist nun zunächst festzustellen, daß eine leistungsfähige Neukonzeption der Begabungstheorie auf einer integrativen, die herkömmlichen Fachdisziplinen übergreifenden Betrachtung beruht: Empirische Intelligenzforschung, moderne Genetik, operationelle Lerntheorie, Motivations- und Persönlichkeitsforschung sowie nicht zuletzt eine sozialpsychologische Vorurteils- und Mentalitätsforschung werden eng zusammenarbeiten, um zu der erforderlichen Reformulierung einer Theorie der Begabung zu gelangen. In erster Annäherung wird es sich dabei um eine Theorie der individuellen Dispositionen für sozial geforderte, kulturell begünstigte oder schöpferische Leistungen handeln. Eine erste Fragestellung steht am Anfang einer solchen Theoriearbeit: Statt der üblichen – mehr oder weniger unvermeidlich zu Begabungsformen hypostasierten – Klassifikationen von beruflich-künstlerischen Leistungsformen sollte auch für die Fragestellung der Begabungstheorie eine strukturelle Einteilung von Leistungsformen angestrebt werden.

BUSEMANN hat hier eine recht brauchbare Einteilung schon vor einer ganzen Reihe von Jahren gegeben.

Für praktische Optimierungsaufgaben im Bereich der wirtschaftlichen Kommunikation und Interaktion bevorzuge ich eine Einteilung, die sich auch im Bereich der Begabungsforschung bewährt:

- a) repetitiv (mechanisch, reproduktiv, elementarisiert, vorlagegebunden),
- b) präskriptiv (nach Bestimmungen, Paragraphen oder Gewohnheiten und Erfahrungssätzen kontrollierend sowie in engem Kompetenzbereich anweisend),
- c) kombinatorisch (Verbindung präskriptiver und repetitiver Leistungen, Verkettung von elementarisierten Leistungen oder Vergleich von Vorschriften etc.),
- d) dispositiv (entscheidend, disponierend, organisierend),
- e) innovativ (konzipierend, heuristisch, kreativ, planend).

Es wäre nun jedoch völlig verfehlt, solche Leistungsstrukturen rückwärts auf entsprechende Eigenschaften und Begabungen zurückzuführen. Vielmehr wäre zu fragen, wie sich im Laufe eines Lebens in der Entfaltung der Persönlichkeit die Bevorzugung einer solchen Leistungsform herausbildet und wie über Rückwirkungen unmittelbar praktischer und indirekt sozialstruktureller Art dann eine weitere Ausformung der Persönlichkeit zu sozial belangvollen Leistungsdispositionen zustandekommt.

Dabei ist jede einseitig psychologische oder pädagogische Betrachtungsweise ebenso unzulänglich wie eine ausschließlich sozialwissenschaftliche Zugriffsform. Aber auch die konventionelle biologisch-genetische Denkweise gerät im Rahmen eines solchen integrativen Ansatzes sehr rasch an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit. Angesichts der vielfältigen Bedingtheit von Leistung und leistungsfundierenden Persönlichkeitsfaktoren ist also ein biosozialer Forschungsansatz erforderlich.

Gegenwärtig sollte zur erfahrungswissenschaftlichen Beschreibung der komplexen Sachverhalte der Begabung eine theoretische Konzeption angestrebt werden, die die Determinanten und Faktorengruppe nach den Zeitpunkten ihres Wirksamwerdens sowie nach dem Grade der Differenzierung und Komplexität ordnet.

Auf diesem Wege gelange ich zu folgendem *Strukturschema der Begabung*:

a) Genetische Information. Nach gegenwärtigem Wissensstand können folgende das Leistungsverhalten determinierende Persönlichkeitseigenschaften als überwiegend anlagebedingt bezeichnet werden: Vitalität, Tonus, Triebstärke, psychisches Tempo, neurophysiologischer Rigiditätsgrad, allgemeine Intelligenz, affektive Gestimmtheit.

b) Frühes Vitalschicksal. Die gemäß der jeweiligen konstitutionellen Zeitordnung sich aktualisierenden genetischen Determinanten der „Begabung“ werden stets durch erste, das noch sehr plastische und labile psychophysische System beeinflussende exogene Faktoren geformt und gelenkt. — Dabei ist zu beachten, daß es sich hier um exogene Wirkungs- und Auslösungsmechanismen handelt, die jedoch — weil sie sehr früh eingreifen — vielfach irreversible Persönlichkeitsprägung bedeuten. — Geburtsschäden, Zange, frühe Ernährungsstörungen (!), Hirnstoffwechsel; Congergeran-Kinder zeigen zunehmenden Entwicklungsrückstand und Intelligenzschädigung durch motorisch-motivationale Ausfälle; hormonale Formel.

c) Familiäre Steuerung des sozialen Lernens (insbesondere der Wertinternalisierung). Grundsätzlich umschließen effiziente, thematisch gerichtete Leistungsdispositionen (üblicherweise „Begabung“ genannt) ein Gefüge von Entscheidungspräferenzen der Zuwendung. — Durch die Wirksamkeit dieser Wert- und Vorzugsordnung werden die Erlebnis- und Aktionsmöglichkeiten der dinglichen und sozialen Umgebung durch den Heranwachsenden gewissermaßen abgetastet, so daß sich als Korrelat der thematisierten Zuwendung wertmäßig ausgezeichnete Affinitätsbereiche herausbilden, die in der Folge dann verstärkten Aufforderungscharakter gewinnen.

d) Aufbau spezifisch leistungsorientierter Verhaltensmuster durch Verstärkungslernen bei experimenteller Aktivität in thematisch spezialisierten Bereichen.

Im einzelnen ist hier daran zu denken, daß es auf Grund der Exploration der Umgebung in jeweils spezifischen Hinsichten und durch die gleichzeitige Wirksamkeit der unterschiedlichen Lerngesetze zum Aufbau eines persönlichkeitskennzeichnenden Reaktions- und Informationspotentials kommt, dessen zunehmend häufige Aktualisierung mehr oder weniger frühe, mehr oder weniger intensive soziale Reaktionen auslöst.

Infolge der Interaktion und Verflechtung mit diesen sozialen Reaktionen — Belohnungserwartung, sozialisierende Angst, Selektivität von Bequemlichkeit und bestätigungstragender Sonderaktivität — bilden sich Verhaltensstabilisierungen aber auch soziale Motivationen heraus.

Diese sozialen Strebungen und Dauerantriebe (Geltung und Akzeptierung, Selbstausdruck, Dominanz, funktionale, explorative und experimentelle Bedürfnisse, Selbstrealisation und Identität) üben mächtige, die Folgeerfahrungen organisierende Wirkungen aus. Damit kommt es zu einer laufenden Verstärkung des leistungstragenden Gesamtgefüges durch Abschirmung bzw. Kanalisierung der Information. So konstituiert sich „Begabung“ als eine wertgestützte oder institutionell an einem Außenhalt verankerte Thematisierung funktionell zunehmend autonomer Motivation und Aktivität.

e) Die Verhaltensweisen und Leistungen, zu deren Deutung gewohnheitsmäßig „Begabungen“ postuliert werden, stellen keineswegs Zufälle dar, die ohne Zusammenhang mit jenen langfristigen Strategien bleiben, mit deren Hilfe Menschen die Chancen und Zwänge der vorgefundenen und begegnenden Realität zu bewältigen suchen oder mit deren Hilfe sie sich das Dasein von innen her oder durch die sozialen Reaktionen der eigenen Entfaltung tragbar zu machen suchen.

Begabungen sind vielmehr Mittel einer solchen persönlichen Lebensstrategie und bilden sich nur in ihrem Rahmen heraus. So konstituieren sich oft genug Begabungen als Mittel der Selbstverteidigung in Familiensituationen, die in wichtigen Entfaltungsbereichen frustrieren und einengen, die dafür aber bestimmte enge Aktivitätskanäle offen lassen (strukturelle Ähnlichkeit von Kriminalität mit Sucht!).

Nicht selten ballen sich spezifische sozial beachtete Begabungen auch in der Beantwortung von Handycaps heraus, wie sie etwa Organminderwertigkeiten darstellen. Dabei ist nicht an die einfachen ADLERSchen Kompensationsmechanismen zu denken. So beobachtet man beispielsweise bei Menschen, die etwa durch Scharlach-Otitis zu früher Innenohrschwerhörigkeit gelangt sind und deren akustische Information nicht mit der reichhaltigeren optischen Information in Deckung gebracht werden kann, vielfach eine auffällige kombinatorische Intelligenz. Daß es sich hier nicht um eine Begabung, sondern um eine Leistungsdisposition im Rahmen persönlicher Lebensstrategie handelt, zeigt unter anderem die Tatsache, daß diese Persönlichkeiten unter verstärktem sozialem Druck leicht in paranoide Einstellungen und Systeme ableiten. Besonders häufig aber erweisen sich Begabungen als psychische Organe der Selbstbehauptung für Angehörige negativ

privilegierter, unter starken sozialen Zwängen stehender Gruppen, die auf diesem Wege zu gehäuften Sonderbegabungen gelangen (Juden, Neger).

f) Damit erweisen sich Begabungen als funktionale Organisatoren von Einstellungen, Haltungen und Antworten auf familiäre oder gruppen-spezifische Erwartungssysteme (Familie BACH, Familie KALLIKAK). Die individuelle Leistungsdisposition vollzieht ihre spezielle Objektwahl und Formierung durch ihre Relation zu Gruppenmentalitäten, Ideologien und sozialnormativen Standards, die in hinreichender Spannung zu den privaten Erfahrungsräumen derjenigen stehen, die Begabung diagnostizieren oder prognostizieren. Begabungen werden dabei an vergleichsweise außeralltäglichen Aktivierungen individuellen Reaktionspotentials diagnostiziert. Diese Aktivierungen sind – wie wir gesehen haben – sozialdynamisch begründet und führen die Persönlichkeit zu Erfahrungen und Leistungsformen, die kritische Signale für gruppengebundene Erwartungsnormen darstellen.

g) Danach ist von entscheidender Bedeutung, daß die soziale Realität eine mehr oder weniger kontinuierliche Nachfrage nach der bereits sich ausformenden „Begabung“ bereitstellt. So wird „Begabung“ nur dort überhaupt erkannt, wo korrespondierende soziokulturelle Muster bereitstehen. Andernfalls werden manifestierte Leistungsdispositionen als überflüssig, fremdartig und unverständlich, ja als krankhaft erlebt.

Zum Ende unserer Betrachtung noch ein Wort zu den viel diskutierten Begriffen: *Begabungsreserven, Begabungsauswahl* und *-förderung*.

Es ist bekannt, daß

1. in vielen westeuropäischen Ländern (Benelux, Schweden) sowie in den USA die Abiturientenquote doppelt bis fünfmal so hoch ist, wie in der Bundesrepublik (HITPASS), daß

2. nach dem Statistischen Jahrbuch 1964 in Berlin 28 Prozent der Schüler die Mittel- bzw. Oberschule besuchen, demgegenüber in Bayern 18 Prozent, im Saarland 14 Prozent, daß

3. in Berlin-Zehlendorf ca. 15 Prozent der Schüler das Gymnasium besuchen, während es in Berlin-Steglitz 10 Prozent und in Berlin-Wedding nur 4 Prozent sind (obwohl hier ungefähr doppelt so viel Schüler die Schule besuchen wie in den beiden anderen Bezirken).

Wenn wir nicht annehmen wollen, daß die jeweils mit geringerer Häufigkeit genannten Schüler-Stichproben aus erblich unbegabteren Populationen stammen, müssen wir annehmen, daß hier durchaus Reserven bereitstehen, die durch spezifische soziale Mechanismen in der Latenz gehalten werden.

Wichtig ist auch die Tatsache, daß das „schulische“ Schicksal von Schülern in der Grundschule (nach Untersuchungen von SCHMITZ) 1964 die Anmeldefreudigkeit der Kinder für die höhere Schule und auch ihr Abschneiden in der schulischen Aufnahmeprüfung beeinflussen. Hier gilt es, immer wieder daran zu denken, daß die Auslese für unsere höheren Schulen immer noch sehr häufig auf so weitgehend stochastischen Momenten wie Grundschullehrerurteil und Aufnahme-

prüfung basiert, deren Anforderungen nach Ort und Zeit permanent variieren (UNDEUTSCH, 1960).

Viel effektvoller ist dagegen die „negative Begabtenauslese“, die nach BURGERS Untersuchungen 1963 z. B. 85 Prozent der Aufgenommenen vor dem Abitur ausscheiden läßt. Dabei handelt es sich übrigens zu einem Drittel um nicht leistungsrelevante Gründe des Aufgebens. Bei zwei Dritteln der Schüler, die nicht zum Abitur gelangten, liegt der Grund des Ausscheidens aus der höheren Schule in langfristigen Frustrationen infolge unbefriedigender Leistungen, die in einem verhängnisvollen gedanklichen Kurzschluß auf fehlende „Begabung“ zurückgeführt werden.

Auch die Förderung der höher Begabten ist in der Bundesrepublik noch nicht weit gediehen. In den USA finden sich jedoch auch hierfür bereits Schulkurse und spezielle administrative Einrichtungen. (Zur Schulung von Begabten sei auf das Sammelreferat von ISAACS verwiesen.)

### *Schluß*

Wir haben einen Blick auf Funktion und Theorie der Begabung geworfen. Es ist deutlich geworden, daß es sich hier um einen höchst komplexen Gegenstandsbereich mit vielfältigen psychologischen, sozialen und kulturellen Auswirkungen handelt.

Zugleich hat sich auch gezeigt, daß eine vorurteilslose Haltung gegenüber dem um die Erwartung von „Begabung“ zentrierten Erfahrungs- und Entscheidungsbereich zu auch pädagogisch interessanten Ergebnissen führt, vor allem aber Beiträge zur Erweiterung und Vertiefung des menschlichen Selbstverständnisses liefert.

Dabei sollte jedoch zunehmend Aufmerksamkeit auf die Forderung gelenkt werden, daß unser Denken über Begabung möglichst nicht Leitsätzen und Prinzipien folge, die allein vermöge ihrer ganzheitlichen und semantischen Flexibilität jederzeit gegen widersprechende, insbesondere wissenschaftliche Erfahrung und Kontrolle immunisiert sind.

Erfahrungswissenschaftliche Forschung und Information werden erforderlich für alle jene kulturellen, politischen und bildungsbezogenen Entscheidungen, die spätestens heute getroffen werden müssen, damit wir nicht alle — Lehrende und Lernende gemeinsam — „rücklings in die Zukunft fallen“.

## Soziale Schichtung und Begabung

(*Beitrag der Soziologie*)

In der Soziologie geht man gewöhnlich von einem Menschenbild aus, in dem der neugeborene menschliche Organismus als eine plastische, weltoffene biologische Struktur erscheint, die in der Mannigfaltigkeit soziokultureller Lernprozesse ihre Ungerichtetheit abstreift und ihre Identität als handlungsfähige Person entwickelt. Unter soziologischem Gesichtspunkt erscheint das Individuum als Schnittpunkt sozialer Objektbeziehungen, als ein sozial vermitteltes Selbst, das erst in der Übernahme kulturell vorgeformter Verhaltensmodelle – wie sie ständig in Interaktionen stattfindet – befähigt ist, biologisch angelegte Verhaltensmöglichkeiten mit großer Variationsbreite sich verfügbar zu machen und zu geordnetem Umgang mit der Umwelt zu organisieren<sup>1)</sup>.

So wäre es Aufgabe einer soziologischen Begabungstheorie, die soziokulturellen Bedingungen aufzuzeigen, unter denen jeweils das menschliche Individuum im Sozialisierungsprozeß bestimmte Leistungen entwickeln kann und muß. Eine solche Theorie kann ich hier nicht einmal im Ansatz geben. Vielmehr werde ich im Bezugsrahmen einer bestimmten Problemstellung, dem Zusammenhang zwischen dem System der sozialen Schichtung und der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Sozialisierungsprozeß, einige empirisch gesicherte Forschungsergebnisse darstellen, interpretieren und schließlich zu einigen Spekulationen heranziehen. Dadurch hoffe ich, indirekt zur Klärung möglicher Konzeptionen des Begabungsbegriffs beitragen zu können. Zur gegenseitigen Verständigung möchte ich vorausschicken, daß ich dabei häufig zu Übergriffen auf das Nachbargesamt Psychologie gezwungen bin. Ich halte zwar an der theoretisch-perspektivischen Eigenständigkeit der Soziologie fest, glaube aber, daß zwischen beiden Disziplinen keine scharfe Trennungslinie zu ziehen ist. Beide Wissenschaften behandeln unter analytisch verschiedenen Aspekten den gleichen Gegenstand: menschliches Verhalten<sup>2)</sup>.

In der Soziologie wird allenthalben behauptet, mit Beginn der Industrialisierung habe sich allmählich ein Wandel der Statuszuweiskriterien und damit eine Umstrukturierung des Systems sozialer Schichtung vollzogen. Während in der vorbürgerlichen Gesellschaft die Statuszuweisung mehr auf sogenannten „askriptiven“, d. h. sozial zugewiesenen und vom Individuum selbst nicht kontrollierbaren Merkmalen beruht habe, gründe sie jetzt mehr auf solchen Eigenschaften, die das Individuum im Laufe seiner Lebensgeschichte aktiv erwerben könne<sup>3)</sup>.

Ohne auf die komplizierten Kausalzusammenhänge dieses Wandels einzugehen, möchte ich zur Entwicklung eines Ansatzpunktes für meine Erörterungen auf einige damit verknüpfte Phänomene hinweisen, die hinlänglich bekannt sind. Die mit Eintreten der Industrialisierung beschleunigt zunehmende Ausdifferenzierung

sozialer Funktionen machte die Vermittlung spezialisierter Kenntnisse und Fertigkeiten für die Ausübung dieser Funktionen erforderlich. Gleichzeitig damit und mit dem Zusammenbruch traditioneller, geschlossener Kommunikationszusammenhänge wurde es notwendig, daß ein immer weiterer Kreis von Mitgliedern der Gesellschaft bestimmte generalisierte kognitive Grundfertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen erwarb. Beides konnte im traditionellen Familienverband nicht mehr geleistet werden, öffentliche Ausbildungsinstitutionen mußten diese Funktionen erfüllen. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht war die Folge dieser strukturellen Veränderungen. Sie ist gleichzeitig eine erste Manifestation des demokratisch-normativen Gleichheitsprinzips, das in der aufgezeigten strukturellen Entwicklung zunehmend zu einem integralen Bestandteil des gesellschaftlichen Wertsystems wurde.

In einer Gesellschaft, in der dieses Postulat allgemein anerkannt wird, muß notwendig die Verteilung des Personals auf die Positionen unterschiedlicher Wertschätzung nach objektiven, gegenüber Klasseninteressen neutralen Maßstäben erfolgen. Zudem müssen alle Individuen die Chance haben, die für die verschiedenen Positionen objektiv gesetzten Voraussetzungen zu erwerben. Beide Bedingungen sollen in unserer Gesellschaft von den staatlichen Ausbildungsinstitutionen erfüllt werden. Die Schule hat also die Funktion, allen Individuen in gleicher Weise Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zu einer chancengleichen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, und den Erwerb der als Statuszuweiskriterien dienenden Bildungspatente nach objektiven Maßstäben zu überwachen und zu bestätigen. Dies das liberale Modell, das die bekannten Einschränkungen erfährt. Entsprechend wird das Gleichheitsprinzip in Anwendung auf das Ausbildungssystem modifiziert: gleiche Ausbildungschancen für alle Menschen mit „gleichen Fähigkeiten“. Der Pferdefuß steckt nun genau in diesem Begriff der Fähigkeit. Seine jeweilige in einer Gesellschaft wirksame Ausdeutung bestimmt das System der Auslese und Statuszuweisung, soweit die erfolgreiche Absolvierung von Bildungsgängen die wichtigste Voraussetzung für sozialen Aufstieg darstellt.

Der Soziologe begreift Fähigkeit nicht als ein naturgegebenes Maß, sondern sieht den Bedeutungsinhalt dieses Begriffs in Abhängigkeit vom jeweiligen Selbstverständnis der Gesellschaft. So betrachtet erscheinen die jeweils gültigen Maßstäbe von „Fähigkeit“ als bedeutsamer Schlüssel für die Strukturierung des Systems sozialer Schichtung und der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. Je nach ihrem Inhalt sind sie geeignet, gesamtgesellschaftliche Verhältnisse zu stabilisieren und in ihrem Bestand zu legitimieren oder als Ansatzpunkt für die Durchsetzung sozialer Veränderungen zu dienen. Sie bestimmen, welche Form von kognitiven Fähigkeiten gefördert und prämiert werden. Wenn wir die Kriterien für Fähigkeit in diesem Zusammenhang sozialer Prozesse sehen, wird deutlich, warum der Begabungsbegriff so innig mit der Auseinandersetzung zwischen verschiedenen ideologischen Positionen, zwischen unterschiedlichen Deutungssystemen für gesellschaftliche Entwicklungen verschränkt ist. Stellt doch diese Diskussion selbst einen Teil der Legitimierung bildungspolitischer Entscheidungen dar. Daher habe ich

bisher den Begriff der Begabung vermieden und will ihn auch weiterhin durch den unverbindlicheren Begriff „kognitive Fähigkeit“ ersetzen.

Wenn wir es mit dem genannten demokratisch-normativen Postulat ernst meinen, müssen wir versuchen, für den Begriff der kognitiven Fähigkeit eine eindeutige Operationalisierung zu finden, mit deren Hilfe intersubjektiv überprüfbare Hypothesen formuliert und Ausleseprozesse objektiv gesteuert werden können. Es genügt nicht, daß die Beurteilung der Fähigkeit der Willkür des einzelnen Lehrers überlassen bleibt. Lehrgutachten und Schulzensuren genügen in keinem Falle der Forderung nach einem objektiv vergleichbaren Ausweise; das haben verschiedene Untersuchungen über ihren prognostischen Wert gezeigt<sup>4)</sup>. Was aber soll als ein Maß der kognitiven Fähigkeiten dienen? Soll man die tatsächlich gezeigte Leistung wählen oder einen Index für ein „Potential“ von Fähigkeiten suchen? Welchen Formen von Fähigkeiten soll das größte Gewicht zukommen und damit die größte Ausleserelevanz? Gibt es ein einheitliches Maß, einen generellen Faktor für alle möglichen kognitiven Fähigkeiten, oder muß ein multifaktorielles Profil gewählt werden?

Für die nun folgenden Ausführungen unterstelle ich einmal zu heuristischen Zwecken, die im IQ gemessene Intelligenz sei ein brauchbares Maß. Der Intelligenztest in seinen verschiedenen Formen kann als das zuverlässigste Meßinstrument der Persönlichkeitspsychologie angesehen werden. Der IQ sagt den Schulerfolg relativ gut voraus und bleibt in der Lebensgeschichte eines Individuums relativ konstant. Er ist inzwischen in einigen Ländern als ein wichtiges Ausleseinstrument in Gebrauch, eine große Zahl von Untersuchungen über die Determination des IQ und seine Beziehung zu verschiedenen Verhaltensbereichen liegt vor.

Nun haben sich in allen Untersuchungen über die Verteilung der Ausbildungschancen immer wieder zwei wichtige Tatbestände gezeigt:

1. Der IQ korreliert positiv – in der Regel zwischen .3 und .4 – mit dem sozioökonomischen Status, ist also schichtenspezifisch verteilt<sup>5)</sup>.
2. Unabhängig von diesem Zusammenhang, d. h. bei statistischer Kontrolle dieser Korrelation, bleibt der positive Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und sozioökonomischem Herkunftstatus bestehen<sup>6)</sup>.

Beide Tatbestände besagen: die Auslese für die Bildungswege und damit den Erwerb statuszuweisender Leistungszertifikate privilegiert die oberen sozialen Schichten.

Es erhebt sich also die Frage, inwieweit die Schule eine genuine Auslesesituation darstellt, die in der Lage ist, unabhängig von gesellschaftlichen Interessengruppen Fähigkeiten zu fördern oder inwieweit sie lediglich die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert und ihre Chance als Initiator sozialen Wandels im Sinne eines Abbaus von Klassengrenzen verpaßt.

Die vorhin genannten Korrelationen zwischen IQ und sozialer Schicht einerseits und zwischen Ausbildungschancen und sozialer Schicht unabhängig vom IQ andererseits sollen nun genauer untersucht werden. Als zwei Aspekte des gleichen Sachverhalts, nämlich der unterschiedlichen Lernbedingungen und Sozialisierungs-

wege in den sozialen Schichten, sollen sie möglichst gleichzeitig behandelt werden<sup>7)</sup>.

Viele Untersuchungen über das System sozialer Schichtung, vor allem Gemeindeuntersuchungen, haben deutlich gezeigt, daß die Einteilung in soziale Klassen nicht nur das Produkt willkürlicher Einschnitte auf einer linearen Meßskala ist, sondern ihnen durchaus empirisch operative Kommunikationszusammenhänge entsprechen, die in jeweils spezifische, immer noch relativ dicht abgeschlossene Subkulturen eingebettet sind<sup>8)</sup>. In unserem Zusammenhang interessiert vor allem der Vergleich der subkulturellen Milieus der Mittel- und Unterschicht.

Jede Subkultur zeichnet sich durch spezifische Verhaltensnormen und Lebensgewohnheiten aus, ihren Mitgliedern sind Deutungssysteme und Interpretations-schemata gemeinsam, sie sprechen eine spezifische Sprache, teilen Geschmacksvorstellungen, Vorstellungen von Gut und Böse, Richtig und Falsch. Kinder der Mittel- und Unterschicht werden in sehr unterschiedliche soziale Umweltbedingungen hineingeboren, übernehmen von ihren Eltern unterschiedliche Verhaltensorientierungen, stehen im täglichen Leben unterschiedlichen Problemstellungen gegenüber, kurzum: entwickeln einen in vielen Hinsichten andersartigen Erfahrungshorizont<sup>9)</sup>.

HYMAN<sup>10)</sup> weist in einer ausgezeichneten Sekundäranalyse nach, daß die Zielvorstellungen der sozialen Klassen durchaus differieren und nicht auf gemeinsame kulturelle Inhalte gerichtet sind. Die in Amerika besonders wirksame Aufstiegsorientierung ist je nach Schichtenlage verschiedenen Zielen verhaftet, die eine bestimmte Distanz zu den bestehenden Lebensverhältnissen nicht übersteigen. Die Unterschicht stellt sich nach den Ergebnissen einer australischen Untersuchung<sup>11)</sup> unter sozialem Erfolg etwas vor, das man nur schicksalhaft erhoffen kann, das mehr oder weniger vom Zufall und von guten Beziehungen abhängt, während die Kinder der Mittelschicht Erfolg als eine im Bereich der eigenen Kontrollierbarkeit liegende, durch eigene Leistung erreichbare Angelegenheit perzipieren<sup>12)</sup>.

Es ist häufig festgestellt worden, daß der Wert einer weiterführenden Ausbildung als Mittel sozialen Aufstiegs wie als Möglichkeit der Entfaltung individueller Fähigkeiten für die Eltern der Arbeiterklasse außerhalb ihres Erfahrungshorizonts liegt<sup>13)</sup>. Sie motivieren ihre Kinder kaum, Ausbildungsmöglichkeiten wahrzunehmen und die in der Schule geforderten Leistungsansprüche zu erfüllen. Für die Kinder selbst steht der Lernstoff der Schule in keinem engeren Bezug zu ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt; es fehlt ihnen die Einsicht in die Funktionalität des Lernstoffes für später auszuführende Tätigkeiten als motivierendes Moment. Das Erziehungsinteresse der Eltern ist wahrscheinlich einer der wichtigsten ursächlichen Faktoren für den positiven Zusammenhang der Ausbildungschancen mit dem sozio-ökonomischen Status. J. KAHL<sup>14)</sup> hat das bei Schülern der High School aus der oberen Unterschicht, für die nach IQ und Herkunftsstatus mit einer Wahrscheinlichkeit von 0,5 mit einem späteren College-Besuch gerechnet werden konnte, eindrucksvoll nachgewiesen. Die Eltern der Jungen, die das College besuchen wollten, waren typischerweise an den Werten, Symbolen und dem Lebensstil der etablierten Mittelschicht orientiert und an einer weiterführenden Ausbildung ihrer Söhne sehr interessiert, während die Eltern der anderen Jungen sich mehr resignierend in ihr soziales Schicksal fügten und für sich und ihre Kinder keine

Chance sahen, die Aufstiegsbarriere zu einer höheren Statusgruppe zu durchbrechen.

Der Bildungsweg der Kinder scheint nicht nur von den Interessen der Eltern abzuhängen, sondern auch von Motivationen, die schon in der frühen Kindheit gelernt werden. Eingeleitet durch McCLELLAND<sup>15)</sup> liegen Untersuchungen über die für den Schulerfolg offensichtlich sehr wichtige Leistungsmotivation vor. Hochleistungsmotivierte Kinder verfolgen erfolgreiche Problemlösungen als Selbstzweck, arbeiten ausdauernd, haben ein höheres Anspruchsniveau, strengen sich unabhängig von materieller Belohnung an, deuten Situationen eher leistungsbezogen und planen langfristiger, kurzum: sie richten ihr Verhalten an einem selbstgesetzten „standard of excellence“ aus.

Hohe Leistungsmotivation hängt von bestimmten Erziehungspraktiken im Sozialisierungsprozeß ab. Zu ihnen zählen vor allem: Erziehung auf Leistung hin, Erziehung zu Unabhängigkeit und zwar im Sinne einer mehr spielerischen Vorbereitung für Ernstsituationen und nicht zum Zwecke der Entlastung der Eltern. Positive Zielsetzungen überwiegen gegenüber Verhaltensbeschränkungen, wie überhaupt das Erziehungsklima wenig autoritär, affektiv warm und auf das Kind bezogen ist<sup>16)</sup>. Dabei scheint es wichtig zu sein, daß affektive Zuneigung und dem Kind einsichtig gemachte, aber bestimmt vorgebrachte Zurückweisung als Sanktionsmittel kontrastierend eingesetzt werden<sup>17)</sup>. Dieser Typus der Erziehung ist, wie mehrere Studien zeigten, in der Mittelschicht häufig anzutreffen, wenig dagegen in der Unterschicht. Das erklärt, warum Kinder aus der Unterschicht ein signifikant geringeres Niveau der Leistungsmotivation aufweisen.

Für unsere Problemstellung ist es nun wichtig zu sehen, daß eine hohe Leistungsmotivation den typischen Verhaltensmustern der Mittelklassenkultur und des Schulsystems entgegenkommt. Somit kann dieser Faktor zur Erklärung der ungleichen Ausbildungschancen unabhängig vom IQ beitragen. Gleichzeitig wirkt er sich positiv auf die Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten selbst aus, die im IQ gemessen werden. In einer Untersuchung des Fels Research Institute<sup>18)</sup> ergab sich, daß die Kinder, deren IQ sich zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr verbesserte (durchschnittlich um 17 Punkte), gegenüber denjenigen mit fallendem IQ (durchschnittlich um 5 Punkte) ein signifikant höheres Leistungsmotivationsniveau zeigten. Verbesserung des IQ korrelierte weiterhin positiv mit solchen Persönlichkeitsfaktoren wie emotionale Unabhängigkeit, Selbständigkeit im Verhalten, Aggressivität, positive Einstellung zu Problemlösungen, Wettbewerbsfreude, Aufschiebbarkeit von Gratifikationen<sup>19)</sup>. Alle diese Merkmale sind – mit Ausnahme von Aggressivität vielleicht – Ergebnisse einer typischen Mittelklassenerziehung.

Während in älteren Sozialisierungsstudien recht vordergründig schichtenspezifische Unterschiede im oralen und analen Training untersucht wurden<sup>20)</sup> – Variablen deren Einfluß auf die spätere Persönlichkeitsstruktur umstritten ist<sup>21)</sup> –, ist in neueren Untersuchungen die interessantere Frage nach dem Einfluß der Eltern-Kind-Beziehung auf die Entwicklung innerer Verhaltenskontrollen bzw. der Ich-Struktur gestellt worden<sup>22)</sup>. Von besonderem Interesse sind hier die Arbeiten von

MELVIN L. KOHN<sup>23)</sup>, in denen zum erstenmal konsequent die Formen der Eltern-Kind-Beziehung in Mittel- und Unterschicht auf dem Hintergrund sozialstruktureller Bedingungen gesehen wurden. Die Mütter der Mittelschicht legten in der Erziehung mehr Wert auf Selbstkontrolle, seelische Zufriedenheit, Wißbegierde und überlegtes, vernunftkontrolliertes Handeln, während die Unterschicht-Mütter eher auf Gehorsam, Reinlichkeit und adrette Erscheinung achteten. Die Erziehung der Unterschicht-Kinder ist also mehr von äußeren Gesichtspunkten, der Einhaltung äußerer Verhaltensnormen geleitet, während sie in der Mittelschicht mehr auf die Funktionsfähigkeit innerer Kontrollen und die Ausbildung von Selbstverantwortlichkeit gerichtet ist. Diese Unterschiede erklärt KOHN mit dem unterschiedlichen Erfahrungshorizont und Wirklichkeitsbezug in den beiden sozialen Klassen. Die Eltern legen jeweils Wert auf das, was für ein erfolgreiches Leben innerhalb ihrer Kultur besonders entscheidend und problematisch ist. Die typischen Berufe der Mittelschicht erfordern Initiative, Selbstverantwortlichkeit und die Fähigkeit, mit Symbolen umzugehen und selbständig zu denken, also vor allem kognitive Differenzierung und Selbstkontrolle. Die typischen Unterschichtsberufe sind geprägt durch Umgang mit Sachen, Unterordnung unter Autorität und standardisierte kollektive Regeln; Aufstieg hängt nicht so sehr von individuellen Qualifikationen als von kollektiven Aktionen ab. Interessant ist nun, wie sich die unterschiedlichen Erziehungsideale auf das Erziehungsverhalten auswirken. Beide Elterngruppen unterschieden sich nicht in der Anwendung physischer Bestrafung insgesamt, aber sie gebrauchten sie in unterschiedlichen Situationsbezügen. In der Unterschicht hing die Strenge der Bestrafung von unmittelbaren äußeren Konsequenzen des Kindverhaltens ab; die Eltern der Mittelschicht dagegen interpretierten das Verhalten des Kindes auf dessen intentionale Bedeutung hin und dosierten die Sanktionen im Hinblick auf die Aufrechterhaltung des inneren psychischen Gleichgewichts.

Die psychodynamische Bedeutung des schichtenspezifischen Erziehungsmilieus läßt sich idealtypisch in einem Modell unterschiedlicher Identifikationsprozesse beschreiben, wie es von BRONFENBRENNER<sup>24)</sup> entwickelt worden ist. Dabei wird Identifikation als Mechanismus der Internalisierung von Verhaltensmodellen interpretiert. Der Eltern-Kind-Beziehung in der Unterschicht, die eher als autoritär, machtbetont und durch undifferenzierte Sanktionierungen charakterisiert ist, entspricht die Identifikation mit dem Aggressor. Autoritäre Erziehung bereitet dem Kind ständig Frustrationen, die wiederum Aggression gegen die Eltern hervorrufen. Das Kind antizipiert die daraus folgenden Frustrationen und übernimmt schließlich das Verhaltensmodell der Eltern aus Angst vor äußerer Strafe. Dem entspricht typischerweise ein mehr externalisiertes moralisches Bewußtsein. Angst vor äußerer Strafe als primäre Lernbedingung ist wenig geeignet, das Kind mit einem kontinuierlich aufgebauten und von innerer Konsistenz durchzogenen kognitiven Instrumentarium zu differenziertem, aktivem Umgang mit der Umwelt auszustatten. Das Kind wird wenig ermutigt, seine Umwelt zu explorieren und sich einsichtig zu machen, eher ist es damit beschäftigt, sich vor äußerer Bedrohung zu schützen; mögliche Lernprozesse werden abgeschnitten. Ganz anders im Modell

der anaklitischen Identifikation, mit dem hier die Eltern-Kind-Beziehung in der Mittelschicht beschrieben werden soll. Disziplinierung besteht vor allem in Techniken der Liebeszuweisung und des Liebesentzugs und der verbalisierten Mißbilligung oder Belobigung. Das Verhalten des Kindes entwickelt sich nicht so sehr im Abtasten einer Barriere von Restriktionen. In Konfliktsituationen wird es nicht mit einer strikten Absage sich selbst überlassen, sondern es werden ihm beratend Alternativen zur Entscheidung angeboten. Die Identifikation mit den Eltern beruht hier auf dem Wunsch, die libidinöse Objektbeziehung aufrechtzuerhalten, Angst vor Liebesentzug und nicht vor äußerer Strafe führt zu Übernahme des Verhaltensstandards. So ist im Modell der anaklitischen Identifikation die Konsistenz von Umwelterfahrung und der Selbstperzeption durch die Organisation differenzierter Erziehungstechniken um eine positiv besetzte Liebesbeziehung gegeben. Vorangegangene, in der Entwicklung notwendige Frustrationen können jeweils im Lichte neuer Erfahrungen interpretiert und damit für die weitere Entwicklung verfügbar gemacht werden. Auf diesem die Lernbereitschaft fördernden Hintergrund wird dem Kind erst die Möglichkeit gegeben, sich aktiv seine Umwelt einsichtig zu machen und damit sich in Selbständigkeit aus dem Abhängigkeitsverhältnis zur Familie zu lösen. Umgekehrt haben wir im Erziehungsmilieu der Unterschicht das paradoxe Phänomen vor uns, daß eine mehr durch Autorität und Bedrohung geprägte Elternhaussphäre das Kind in Abhängigkeit beläßt. Typisch ist denn auch die gleichzeitige „overprotection“ der Unterschicht-Mütter, die diesen Prozeß fördert. Es liegt auf der Hand, wie bedeutsam die hier in der überspitzten Gegenüberstellung nur grob gezeichneten Zusammenhänge für den kognitiven Entwicklungsprozeß des Kindes sind, zumal in den neueren psychologischen Untersuchungen die innige dynamische Verknüpfung der gesamten Motivationsstruktur mit den Intelligenzleistungen deutlich geworden ist<sup>25)</sup>. Insbesondere möchte ich einen Punkt hervorheben, der uns zu der höchst wichtigen Rolle der Sprache im kognitiven Entwicklungsprozeß führt. Voraussetzung und Folge für das erfolgreiche Funktionieren der Erziehungstechniken in der Mittelschicht ist ein Klima differenzierter verbaler Kommunikation. Wir können daher erwarten, daß das Kind in der Mittelschicht mit einem wesentlich verfeinerteren sprachlichen Instrumentarium ausgestattet wird als das Unterschichtkind. Zu diesem Problembereich hat BASIL BERNSTEIN<sup>26)</sup> höchst interessante Untersuchungen angestellt.

BERNSTEIN unterscheidet zwischen der Schriftsprache eines Kulturzusammenhangs („language“) und spezifischen Sprechweisen oder „linguistic codes“. Diese sind Produkte unterschiedlicher Formen verbaler Planung und Orientierung an der allgemeinen Schriftsprache im Akt des Sprechens und Zuhörens. In den „linguistic codes“ schlagen sich die Eigenschaften einer Sozialbeziehung nieder, die ihrerseits von der umfassenden sozialen Substruktur geprägt ist. BERNSTEIN legt größten Wert auf die Feststellung der Abhängigkeit dieser Sprechweisen von Merkmalen der Sozialstruktur. Sein theoretischer Ansatz ist also genuin soziologisch. Im Prozeß des Sprachlernens, der Internalisierung sprachlicher Regeln, verinnerlicht das Individuum die Eigenschaften und Traditionen der es umgebenden Sozialstruktur, sie werden dabei zur psychischen Realität. In Relation zum Individuum kann den

„linguistic codes“ eine eigenständige verhaltenssteuernde Bedeutung beigemessen werden. Ihre Struktur determiniert das individuelle Handeln, insofern sie bestimmte Verhaltensalternativen eröffnet oder verschließt, die kognitive Relevanz von Personen und Objekten konstituiert und allgemein den Erfahrungshorizont bestimmt<sup>27</sup>). Das Individuum „übernimmt“ also im Prozeß des Sprachlernens und fortlaufend im Akt des Sprechens oder der verbalen Planung den sozial-strukturell eingegrenzten oder ausgeweiteten Erfahrungshorizont seiner Umgebung und stützt diese dadurch gleichsam in einem negativen Rückkopplungsprozeß.

Aus diesem Ansatz ergeben sich hervorragende Möglichkeiten zur Analyse von Sozialisierungsprozessen, vor allem mit Bezug auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Den theoretischen Ausgangspunkt bildet das Lernen von Sprechweisen als Mechanismus der Vermittlung subkultureller Traditionen und der Perpetuierung objektiver Bedingungen der Sozialstruktur.

BERNSTEIN hat zwei grundlegende Typen von „linguistic codes“ entwickelt und empirisch validiert: den „restricted code“ und den „elaborated code“. Der „restricted code“ wird dadurch gekennzeichnet, daß sich von einem Beobachter die Wahl des Vokabulars und der grammatischen Formen mit hoher Wahrscheinlichkeit voraussagen läßt, während dies für den „elaborated code“ nur mit geringer Wahrscheinlichkeit möglich ist; anders ausgedrückt: der „elaborated code“ bietet seiner Struktur nach einen weiten Bereich der Alternativen des Ausdrucks und der kognitiven Orientierung und damit des Handelns, während im Falle des „restricted code“ dieser Bereich stark eingeschränkt ist<sup>28</sup>).

Die entsprechenden Formen der Sozialbeziehung können wie folgt charakterisiert werden:

1. Sie laufen im Falle des „restricted code“ nach anerkannten traditionellen Regeln ab, sind im Extremfall ritualisiert. Individuelle Unterschiede und Differenzierungen werden nicht signalisiert. Die Identität des Individuums ist durch die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe und die Konformität mit ihren Normen bestimmt, sie wird als solche unterstellt. Individuiertes Verhalten würde nur Abweichung bedeuten und negative Sanktionen zur Folge haben. Subjektive Intentionen werden nicht verbal, sondern – wenn überhaupt – extra-verbal expliziert. Das Individuum gilt nicht als Subjekt mit eigener Identität, sondern als Repräsentant der Subkultur, als Träger kollektiver Solidarität.

2. Für den „elaborated code“ ist entscheidend, daß er seiner Struktur nach Individuierungsprozesse fördert und nicht unterdrückt. Nicht die Konformität mit der kulturellen Tradition und der Gruppenmoral, sondern die Identität des Einzelnen steht in der entsprechenden Sozialbeziehung im Vordergrund. Individuelle Unterschiede werden beachtet und betont, subjektive Intentionen werden verbal expliziert und nicht als aus der sozialen Position des Sprechers automatisch herleitbar unterstellt. Die Sprechweise ist abstrakter und reicher an Differenzierungsmöglichkeiten.

Die Zugehörigkeit zu einem dieser beiden „codes“ ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer jeweiligen sozialen Substruktur; Persönlichkeitsmerkmale, darunter

Intelligenz, bestimmen lediglich das Niveau innerhalb einer sozial determinierten Sprechweise. Vor allem diese Hypothese ist in den Untersuchungen annähernd bestätigt worden. BERNSTEIN zeigte, daß unabhängig vom IQ die Sprechweisen der Unterschicht-Kinder im wesentlichen zum Typus des „restricted code“ gehörten, während die Mittelschicht-Kinder eher im elaborierten Typus sprachen. Es wurde wiederholt festgestellt<sup>29)</sup>, daß Kinder aus der Arbeiterklasse große Unterschiede zwischen dem verbalen und dem nicht-verbalen IQ aufwiesen, und zwar um so stärker, je mehr die Extremwerte des nicht-verbalen IQ erreicht wurden. Bei den Kindern aus der Mittelschicht entsprachen sich beide Maßzahlen in ihrer Verteilung. Eine mögliche Erklärung besteht darin, daß im verbalen Intelligenztest vor allem Fähigkeiten im Umgang mit dem „elaborated code“ der Mittelschicht gemessen werden. Die relative Inkonsistenz des verbalen und nicht-verbalen IQ der Unterschicht-Kinder zeigt dann, daß deren im nicht-verbalen IQ ersichtliches Leistungspotential im Sinne der mittelständischen Kriterien sprachlicher Qualifikation unzureichend ausgeschöpft wird. Diesen Kindern ist der Umgang mit dem „elaborated code“ fremd.

Experimente ergaben bei konstant gehaltenem IQ folgende signifikante Ergebnisse: Mittelschicht-Kinder machen beim Sprechen häufiger Pausen und längere Pausen. Das kann als Zeichen für Schwierigkeiten bei der verbalen Planung in einer nicht rigide codierten Sprechweise, somit als Index für den „elaborated code“ angesehen werden<sup>30)</sup>. Mittelschicht-Kinder gebrauchen häufiger: subordinierte Sätze, vor allem kausale, komplexe Wortstämme, passive Verbformen, ungewöhnliche Adjektive und Adverbien, ego-zentrische Satzformen und das Pronomen „Ich“ („I“) im Verhältnis zur Gesamtheit der Worte und der übrigen Pronomen. Unterschicht-Kinder verwenden dagegen häufiger Personalpronomen insgesamt – vor allem „Du“ und „Sie“ („You“ and „They“), sozio-zentrische Satzformen, sowie Zustimmung erheischende und Solidarität verstärkende Floskeln. Ähnliche Ergebnisse erbrachte eine Untersuchung von LAWTON<sup>31)</sup> anhand schriftlichen Sprachmaterials. LAWTON stellte zudem fest, daß die Sprache der Mittelschicht-Kinder abstrakter und allgemeiner war.

Für deutsche Verhältnisse hat ROEDER<sup>32)</sup> jüngst teilweise eine Bestätigung dieser Ergebnisse berichtet. Mit dem sozioökonomischen Status korrelierten vor allem die Verwendung hypotaktischer Satzgefüge und die Häufigkeit von Kausal-, Lokal- und Attributivsätzen. Allerdings waren bei kontrollierter Intelligenz weniger Zusammenhänge festzustellen, als nach BERNSTEIN erwartet werden konnte. Als signifikante Korrelationen bleiben dennoch bestehen: die Unterschicht-Kinder verwenden mehr Hilfsverben mit der Funktion von Vollverben, die Mittelschicht-Kinder mehr Nebensätze und mehr Adjektive moralischen, sozialen, emotionalen und ästhetischen Bedeutungsinhalts<sup>33)</sup>.

Diese Charakterisierung des schichtenspezifischen Sprachmilieus läßt sich mit den zuvor genannten Ergebnissen im folgenden Interpretationsmodell der Bedingungen sprachlicher Entwicklung beim Mittelschicht-Kind zusammenfassen. Ich gehe von der Annahme aus, daß das Mittelschicht-Kind, beginnend mit den ersten

Mutter-Kind-Beziehungen, während des ganzen Sozialisierungsprozesses relativ konsistent in ein Netz von Sozialbeziehungen eingespannt ist, in denen die Verhaltenserwartungen und die Sanktionsformen sich nicht auf die unmittelbaren Konsequenzen eines Handelns, sondern vielmehr verstehend auf dessen psychischen Kontext und planend auf dessen Bedeutung für das von den Eltern antizipierte weitere Aufwachsen des Kindes richtet. Man kann sagen, das jeweils aktuelle Verhalten des Kindes und die daran ablesbaren Entwicklungsstufen werden in der Perzeption und Reaktion der Eltern integriert in eine relativ komplexe und zeitlich weitreichende Vorstellung vom Lebensplan des Kindes, von seiner Identität, die nun nicht nur, wie in der Unterschicht, an einer kollektiv standardisierten und verbindlichen Gruppenmoral orientiert ist, sondern durch die Beobachtung und Zuschreibung individueller Eigenarten laufend korrigiert wird. So führt die dynamische Wechselbeziehung zwischen zeitlich weitreichender Elternerwartung, dem Kindverhalten und dessen Sanktionierung im Sinne der Erwartungen (bei gleichzeitiger Korrektur der Erwartungen), zu einem fortschreitenden Individuierungsprozeß. Dabei hat die Struktur der Kommunikationsform die größte Bedeutung. Unter ontogenetischem Gesichtspunkt ließe sich die Bedeutung der elaborierten Sprache als entscheidenden Mechanismus der Individuierung in folgender Weise funktionell begründen. Die Integration des kindlichen Verhaltens in eine konsistente, einsichtige Umweltbeziehung und der Erfolg einer steuernden Einwirkung im Sinne eines langfristigen Erziehungsplans erfordert in hohem Maße eine kontrollierte Manifestation unmittelbarer affektiver Regungen. Ihre Disziplinierung gelingt in dem Maße, in dem sie in adäquate sprachliche Signale umgesetzt werden können. Während das Unterschicht-Kind seine affektiven Zustände eher in unmittelbaren, nicht-verbalen, expressiven Gesten auslebt, lernt das Mittelschicht-Kind relativ früh, sich durch Verbalisierung davon zu distanzieren.

Die Verbalisierungstendenz wird ständig positiv durch das Verhalten der Mutter verstärkt. Auf diese Weise gewinnt das Kind immer mehr ein verbales Instrumentarium, mit dem es differenziert Emotionen einsichtig ausdrücken und für sich selbst manipulierbar machen kann. Man kann nun annehmen, daß die sprachliche Differenzierung und die damit einhergehende individuierte Perzeption des Selbst und der Umwelt ausgedehnt wird auf die kognitive Erfassung von Objekten und so die Einsicht in komplizierte raum-zeitliche Zusammenhänge ermöglicht. Wir können schematisch festhalten, daß die sprachliche Differenzierung ansetzt mit einer Verbalisierung von affektiven Zuständen und Emotionen und später die Differenzierung kognitiver Fähigkeiten ermöglicht.

So ist das Lernen einer differenzierten Kommunikationssymbolik selbst wiederum wichtige Voraussetzung für erfolgreiche weitere Lernprozesse. Das Unterschicht-Kind ist aber nicht nur benachteiligt, weil ihm grundsätzlich die für den Schulerfolg wichtige differenzierte Sprache fehlt und ihm dadurch mögliche Lernprozesse abgeschnitten werden, sondern auch, weil ihm die spezifische Semantik und die spezifische syntaktische Struktur der Mittelschichtsprache fremd ist, in der die Schule den Lernstoff vermittelt.

Alle bisher dargestellten Merkmale schichtenspezifischer Erziehungsmilieus – Aspekte der Wertorientierung, der Motivation, der Erziehungstechniken und der Kommunikationssymbolik – vermindern kumulativ<sup>84)</sup> die Chance der Unterschicht-Kinder, an weiterführenden Ausbildungsinstitutionen teilzunehmen. Diese harte Schranke wird verstärkt durch die relativ früh einsetzenden Ausleseprozesse eines hierarchisch gestaffelten Bildungssystems, dessen Mittelklassencharakter vor allem in den oberen Schuljahrgängen offensichtlich ist<sup>85)</sup>. Es hat daher den Anschein, daß nicht zuletzt auf Grund der tatsächlich wirksamen Fähigkeitskriterien die Schule die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse bisher eher reproduziert als durch Auslese verändert. Das bedeutet gleichzeitig, daß sie im gegenwärtigen Ausleseprozeß traditionelle Begabungsformen perpetuiert und die Förderung anderer Begabungsformen beschränkt<sup>86)</sup>.

Unterstellen wir den IQ als geeignetes Maß von kognitiven Fähigkeiten, so könnte, wie wir gesehen haben, eine größere Berücksichtigung der gemessenen Intelligenz bei der Auslese den Anteil der Unterschicht an weiterführenden Bildungsmöglichkeiten durchaus anheben. Die Ausschöpfung des im IQ gemessenen „Begabungspotentials“ der Unterschicht kann aber nur ein erster Schritt sein. Ihre allzu naive Propagierung verschließt die Augen vor notwendigen weiteren und viel entscheidenderen Veränderungen im Bildungssystem. Auch für das nach dem IQ begabte Unterschicht-Kind bedeutet der Eintritt in die Schule, vor allem in weiterführende Schulen, einen folgenreichen Milieubruch, und die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns ist gegenüber dem Mittelschicht-Kind sehr viel größer. Eine naive Auslese nach IQ würde unter Umständen zur Folge haben, daß nun dieses Scheitern dem Individuum zur Last gelegt wird, weil ein negativer Einfluß von Milieufaktoren angesichts einer „objektiv“ festgelegten Intelligenz nicht mehr stichhaltig erschiene. Das würde eine Verstärkung der ohnehin bestehenden psychischen Belastung des Unterschicht-Kindes im Ausbildungsprozeß bewirken. Sicherlich wird die Schule bis zu einem gewissen Grade die Anpassung an die Mittelschicht-Kultur leisten können, aber es ist problematisch, ob das überhaupt wünschenswert ist. Man muß daher ernsthaft die Frage diskutieren, ob nicht eine Ausschöpfung der Begabungsreserven in der Unterschicht erst sinnvoll wird, wenn die Ausbildungsinstitutionen selbst ihren Charakter verändern, d. h. konkreter, wenn sie ihre Leistungskriterien so umformen, daß sie sich den subkultur-spezifischen, kognitiven Fähigkeiten der Unterschicht gegenüber öffnen.

Bisher haben wir den Zusammenhang zwischen IQ als Maßstab kognitiver Fähigkeiten und der sozialen Schichtung durch die genannten Unterschiede in den Lernbedingungen zu erklären versucht. Wir müssen nun zwei Problemstellungen unterscheiden:

1. Im Lichte der genannten Ergebnisse kann es als sicher gelten, daß das Erziehungsmilieu der Unterschicht eine Hemmung möglicher Lernprozesse und damit der kognitiven Leistungen mit sich bringt. An diesem Zustand kann natürlich eine Schichtenneutralität der Begabungskriterien nichts ändern, sondern nur eine Ver-

besserung des Erziehungsmilieus selbst, was gegenwärtig eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungsinstitutionen wäre<sup>37)</sup>.

2. Auf der anderen Seite muß geprüft werden, inwieweit das Gültigkeitskriterium des IQ selbst schon das Produkt einer schichtenspezifischen Kultur darstellt.

Ich werde sogleich einige Belege dafür anführen. Wir werden sehen, daß die im Intelligenztest zu bewältigenden Aufgaben nur einen kleinen Ausschnitt der Menge intelligenten Verhaltens repräsentieren, und zwar systematisch verzerrt zugunsten der Mittelschicht-Kultur. Wir können daher vermuten, daß in der Subkultur der Unterschicht, trotz des ungünstigen Erziehungsmilieus generell, kognitive Fähigkeiten entwickelt worden sind, die bisher nicht in ihrer ganzen Breite sichtbar geworden sind. Es wäre dringend notwendig, in dieser Richtung intensive Untersuchungen anzustellen.

Die immer wieder beobachtete Diskrepanz zwischen verbalem und nicht-verbalem IQ in der Unterschicht weist augenfällig auf den „middle-class bias“ der Intelligenztests zumindest im verbalen Teil hin. ELLS, DAVIS u. a. sind diesem Sachverhalt nachgegangen<sup>38)</sup>. Sie haben mehr als 650 Items aus 9 verschiedenen Intelligenztests auf ihre Schichtenempfindlichkeit hin geprüft. Die übliche Korrelation zwischen IQ und Sozialschicht wurde bestätigt (.2 bis .43). Über 50 Prozent der Items bei den 9- bis 10jährigen Probanden und über 85 Prozent der Items bei den 13- bis 14jährigen zeigten eine auf dem 1-Prozent-Niveau signifikante unterschiedliche Statusverteilung. Die Statusunterschiede waren am größten bei den verbalen Aufgaben und am geringsten bei den geometrischen und zeichnerischen. Fast alle statusdifferenzierenden Aufgaben waren in Buchstabenform geboten. Eine Analyse der einzelnen Items zeigte, daß die am höchsten differenzierenden durchweg solche waren, die eine enge Vertrautheit mit der Mittel- und Oberschicht-Kultur voraussetzten. Die Autoren kommen zu dem Schluß, daß der Zusammenhang zwischen gemessener Intelligenz und sozialer Schicht wohl am ehesten durch den subkulturellen „bias“ der Testaufgaben erklärt werden könne. Soweit die von ihnen geprüften Intelligenztests eindeutig *nicht* repräsentativ für die Menge der in allen Schichten vorzufindenden kognitiven Akte sei, müsse der Anspruch abgewiesen werden, mit dem IQ werde objektiv die entweder genetisch oder durch Lernprozesse bedingte intellektuelle Befähigung gemessen.

Solange nicht gesichert ist, daß die in der Schule geforderten Leistungen sich repräsentativ auf alle Bereiche intelligenten Verhaltens beziehen, ist die Validierung des Intelligenztests als objektiven Maßes für intellektuelle Befähigung durch den Vergleich mit Lehrerurteilen und Schulnoten zirkulär. Die Voraussagekraft des IQ hinsichtlich des Schulerfolgs sagt nichts über seine Gültigkeit aus, sondern stempelt ihn zum Maß für den Anpassungsgrad der Schüler an die etablierte Kultur. Dieser Tatbestand wird zwar heute von vielen Psychologen nicht geleugnet, aber in seiner Konsequenz für soziale Ausleseprozesse nicht genügend beachtet. Die Einführung des IQ als Ausleseinstrument kann die Stabilisierung und Verfestigung bestimmter Kulturmuster und der darin implizierten Gesellschaftsform zur Folge haben und wird damit möglicherweise zum Hemmschuh für sozialen Wandel

in bestimmte wünschenswerte Richtungen. Der Intelligenztest kann im naiven Gebrauch zum Herrschaftsinstrument etablierter gesellschaftlicher Interessen werden. Der wohlgemeinte Versuch, das demokratische Gleichheitsprinzip im Bildungswesen durch eine IQ-gerechte Auslese zu verwirklichen, hätte Folgen, die zur Intention im Widerspruch ständen.

Mit der Beobachtung, daß die Intelligenztests nur einen kleinen Ausschnitt intelligenten Verhaltens treffen, stimmen psychologische Untersuchungen der Intelligenzstruktur überein. GUILFORD<sup>39)</sup> hat ein dreidimensionales Intelligenzstrukturmodell entwickelt, das 120 unabhängige Faktoren enthält. Davon sind inzwischen mindestens 50 Faktoren durch faktorenanalytische Verfahren empirisch nachgewiesen worden. GUILFORD folgert daraus, daß kognitive Fähigkeiten sich nicht in einem „Gesamtscore“, sondern nur in einem multifaktoriellen Profil ausdrücken lassen. Dem „general factor“ der britischen Schule steht er kritisch gegenüber<sup>40)</sup>. EELLS, DAVIS u. a. argumentieren, intelligente Akte seien als ein dynamisches System zu denken und nicht als eine invariante Substanz oder Essenz.

Wir befinden uns also auf der Suche nach einem objektiven Maß für kognitive Fähigkeiten in einem Dilemma. Der IQ oder ein anderer Gesamtscore sind als Auslesekriterium offensichtlich unbrauchbar. Einzelnen Faktoren ein besonderes Gewicht zuzuschreiben wäre wiederum die bare Willkür und hätte automatisch die Bevorzugung bestimmter Subkulturen zur Folge, da anzunehmen ist, daß in unterschiedlichen Erziehungsmilieus für einzelne Faktoren unterschiedlich günstige Entwicklungsbedingungen bestehen. Es wäre jedoch möglich, diejenigen Faktoren auszuwählen, die am besten über alle Schichten streuen, vorausgesetzt, sie betreffen Fähigkeiten, die für die Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben auch relevant sind. Einen anderen – und adäquateren – Ausweg sehe ich darin, zu prüfen, inwieweit vom Lernstoff und Lernstil der Schule die ganze Breite feststellbaren intelligenten Verhaltens stimuliert wird. Möglicherweise erweist es sich dann als notwendig, den Ausbildungsprozeß der Schule in Richtung auf eine breitere Förderung der Intelligenzstruktur zu ändern. Ich komme also wiederum zu dem Schluß, daß eine Bildungsreform im Sinne einer Annäherung der Verhältnisse an den Inhalt des demokratischen Gleichheitspostulats nicht so sehr – polemisch gesprochen – die Anpassung von mehr Schülern an das bestehende Ausbildungssystem und sein Lernangebot, sondern eher eine Veränderung des Ausbildungssystems selbst in Richtung auf eine größere Neutralisierung gegenüber einer spezifischen, etablierten Kultur zum Ziel haben muß<sup>41)</sup>.

Eine solche Veränderung dürfte aber nicht von vornherein nur unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität der Ausbildung für gerade bestehende Aufgabebereiche in der Gesellschaft betrieben werden, sondern es müßte im Ausbildungsprozeß auch die Stimulierung von solchen Begabungsformen zugelassen werden, die nicht unmittelbar bei der Lösung bestehender Probleme eingesetzt werden können. Ein in dieser Richtung sich veränderndes Bildungssystem kann unter Umständen zu einem sehr bedeutsamen Faktor endogenen soziokulturellen Wandels werden.

Als weitere Illustration zu der Problematik der Auslese durch IQ möchte ich nun kurz eine Untersuchung über schöpferische Fähigkeiten referieren und daran einige Spekulationen anschließen.

GUILFORD<sup>42)</sup> behauptet neben anderen, die Fähigkeit, neue und originelle Problemlösungen zu finden, werde vom traditionellen Intelligenztest nicht erfaßt und stehe nur in einem losen Zusammenhang zum IQ. Er bezeichnet diese Fähigkeit in seinem Strukturmodell als „divergentes Denken“. GETZELS und JACKSON<sup>43)</sup> haben diese Frage aufgegriffen und das Phänomen der Kreativität einer intensiveren Analyse unterzogen. Kreativität bedeutet bei ihnen intellektuelle Originalität, erfinderisches Problemlösungsverhalten und spekulative Phantasie. Sie wurde in eigens konstruierten Tests gemessen, in denen der Proband selbständig Aufgabenlösungen erfinden und nicht nur zwischen vorgegebenen alternativen Lösungen entscheiden muß. Die Korrelation der Kreativität mit dem IQ war in der Untersuchungsgruppe relativ gering. Allerdings handelte es sich um im Durchschnitt ungewöhnlich intelligente Schüler. RIPPLE und MAY<sup>44)</sup> haben darauf hingewiesen, daß ein Zusammenhang zwischen Kreativität und IQ über die Gesamtskala hin besteht, innerhalb relativ homogener IQ-Straten aber verschwindet. Insofern ist gegenüber der Untersuchung von GETZELS und JACKSON eine gewisse Vorsicht geboten. Zwei Vergleichsgruppen, eine hochintelligente, aber wenig kreative und eine wenig intelligente, aber hochkreative, wurden gebildet. Beide Gruppen zeigten in der Schule gleich gute Leistungen und waren den anderen Schülern weit überlegen. Da sie sich im Niveau der Leistungsmotivation nicht unterschieden, kann diese Tatsache nicht mit größerem Ehrgeiz der kreativen Schüler erklärt werden. Sie waren also keine unfähigen „over-achiever“, sondern können als das genaue Gegenteil von Strebern charakterisiert werden. Sie wahrnehmen zwar die für Schul- und Berufserfolg wichtigen Eigenschaften durchaus richtig, wünschen sie aber im Unterschied zu den Hochintelligenten nicht für sich selbst. Gegenüber den mehr konformistischen Hochintelligenten zeichnen sie sich durch ironisierende Distanz, Vorliebe für spielerische Verfremdungseffekte und größere Reizunabhängigkeit aus. Sie kommen gewöhnlich aus einem liberalen Elternhaus, in dem mehr Wert auf Individualität als auf äußere Angepaßtheit gelegt wird. Demgegenüber halten die Eltern der Hochintelligenten ihre Kinder zu ehrgeizigem Erfolgsstreben an, fordern von der Schule höhere Leistungsansprüche an die Kinder und halten ihre eigene Erziehungspraxis selbstgerecht eher für gut. Das puritanische Moment im Milieu der Hochintelligenten kommt darin zum Ausdruck, daß ihre Mütter, wenn sie an ihr eigenes Elternhaus denken, sich vornehmlich an finanzielle Schwierigkeiten erinnern.

Nach GETZELS und JACKSON hängt Kreativität von der Fähigkeit ab, mit kulturellen Standards und mit dem Über-Ich konfligierende Inhalte des Unbewußten und Vorbewußten in den Reflexionsprozeß einzubeziehen und zur Durcharbeitung eines originalen Verhältnisses zur Umwelt einzusetzen. Überspitzt könnte man sagen, kreative Menschen verarbeiten das, was bei anderen zu neurotischen Konflikten führt, zu phantasievollen Umweltinterpretationen auf der kognitiven Ebene. Sie

können sich von der Verhaftung an eingeschliffene Ausdruckssymbole, semantische Gehalte und Interpretationsschemata befreien und eine eigene reichhaltige individuelle Semantik entwickeln, indem sie affektive Qualitäten des Vorbewußten kognitiv repräsentabel, d. h. für fortschreitende Lernprozesse flüssig machen können<sup>45</sup>).

Hier besteht eine interessante Parallele zu Ergebnissen, die HOFFMANN<sup>46</sup>) in einer Untersuchung über die Genese des moralischen Bewußtseins berichtet hat. HOFFMANN konnte drei Typen des moralischen Bewußtseins beim Kinde unterscheiden: einen humanistisch-flexiblen, einen konventionell-rigiden und einen externalisierten Typus. Kinder mit humanistisch-flexiblem Bewußtsein zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß sie Es-Strebungen, auch wenn sie im Gegensatz zu ihren internalisierten Verhaltenskontrollen stehen, bewußt im Entscheidungsprozeß berücksichtigen können und dadurch imstande sind, moralische Standards auf dem Hintergrund eines empathischen Verständnisses für die Vielfältigkeit von sozialen Situationen flexibel anzuwenden. Kinder mit einem rigiden Bewußtsein dagegen sind eher geneigt, moralische Prinzipien starr anzuwenden, da sie Forderungen des Es im Bewußtsein nicht zulassen können, d. h. sich vor ihnen schützen müssen. Die Anwendung moralischer Standards bildet bei ihnen gleichsam einen Abwehrmechanismus gegenüber verdrängten Es-Strebungen. Diesem Typus des moralischen Bewußtseins entspricht das, was in der Psychoanalyse als repressives Über-Ich bezeichnet wird. Demgegenüber kann man den humanistisch-flexiblen Typus in psychoanalytischen Termini als eine erfolgreiche Bewältigung des Konflikts zwischen Ich und Über-Ich in der Bildung eines Ich-Ideals interpretieren, das nun, nachdem die moralischen Standards einmal internalisiert worden sind, wieder kritisch zu ihnen Stellung nehmen kann.

Die Parallele zur Kreativität ist verblüffend und verführt zu Extrapolationen. Beide Male handelt es sich darum, Inhalte des Unbewußten und Vorbewußten in den Reflexionsprozeß einzubeziehen und so das Individuum zu kritischer distanzierter Stellungnahme zu befähigen. Den spekulativen Faden weiterspinnend könnte man in Parallele zum Verhältnis zwischen moralisch flexiblem und moralisch rigidem Bewußtsein ein repressives Über-Ich mit der Entwicklung einer hohen Intelligenz wie sie mit dem IQ gemessen wird in Zusammenhang bringen.

Das alles ist allerdings bloße Spekulation und empirisch keineswegs gesichert. Ich habe meine Argumente bewußt pointiert, um eine für weitere Untersuchungen eventuell fruchtbare Problemstellung zu skizzieren. Es wäre aber völlig gegen meine Intention, hier die These zu propagieren, alle nach dem IQ Hochintelligenten seien widerliche, konformistische Kleinbürger. Schöpferisches Verhalten setzt immer ein bestimmtes Maß an Intelligenz im traditionellen Sinn voraus.

Für den weiteren Zusammenhang ist hier jedoch wichtig, daß spezifisch schöpferische Begabungen, und darauf weisen die Ergebnisse von GETZELS und JACKSON hin, im gegenwärtigen Bildungssystem nicht genügend gefördert werden. Die heute kreativen, aber nicht unbedingt mit hohem IQ begabten Schüler sind unter Umständen diejenigen, die eines Tages die Relevanz bisher wenig beachteter und prä-

mierter kognitiver Leistungen für die Lösung menschlicher Probleme unter Beweis stellen<sup>47)</sup>).

Abschließend möchte ich noch einmal betonen, daß die Etablierung einer Begabtenauslese nach Kriterien, wie sie in den Intelligenztest eingehen, dazu angetan ist, die gegebenen gesellschaftlichen Zustände, insbesondere das System der sozialen Schichten, zu perpetuieren. Das sehr ernst zu nehmende Argument der Funktionalität der gegenwärtigen Ausleseverfahren im Hinblick auf die bestehenden Anforderungen der industriellen Gesellschaft sticht nicht ganz und kann zirkulär sein. Die aufgezeigte Auslesepraxis und eine Homogenisierung der Begabtenstruktur als Folge davon kann u. U. die Reflexion und Diskussion über mögliche Entwicklungen des Gesellschaftssystems in eine Richtung, in der plötzlich ganz andere Begabungsformen funktional wären, systematisch unterdrücken. Die Rechtfertigung der gegenwärtigen Auslesepraxis und des ideologisch verzerrten Lernangebots der Schule mit dem Argument der Funktionalität bedeutet – methodisch gesehen – nichts anderes, als daß man es nie zum Testfall für die „Funktionalität“ ganz anderer Begabungsformen kommen läßt und damit das gegenwärtige System gegen jede Kritik immunisiert<sup>48)</sup>.

Ich glaube, daß die Ausweitung der Skala der in der Schule zu fördernden und stimulierenden Begabungsformen ein wichtiges Mittel sein kann, soziale Mobilität zu sichern und anzuheben, daß sie weiterhin die Chance für die Entkoppelung von Begabungsformen und unmittelbaren gesellschaftlichen Ansprüchen mit sich bringen und damit ein kritisches Potential freisetzen kann. Voraussetzung für Veränderungen in dieser Richtung ist, so scheint mir, eine intensive Erforschung der spezifischen kognitiven Fähigkeiten in den einzelnen gesellschaftlichen Subkulturen. Von der Soziologie her könnte ein Ansatz darin bestehen, die kulturspezifische Symbolik, vor allem die Sprache und die sich darin niederschlagenden Perspektiven, in den unterschiedlichen sozialen Strukturen zu untersuchen. Gleichzeitig müßte erforscht werden, welche Problemstellungen in den verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Arbeit welche kognitiven Fähigkeiten erforderlich machen.

Wenn auch eine Ausweitung und horizontale Aufgliederung der Leistungskriterien und eine entsprechende Auslesepraxis, sofern sie nicht überhaupt entscheidend eingeschränkt werden kann, die Teilnahme der Unterschicht an den Bildungsmöglichkeiten fördern würde, so darf doch das schwerwiegendere Problem nicht vergessen werden: Das Erziehungsmilieu der Unterschicht schränkt im Ganzen gesehen die möglichen Lernprozesse der aufwachsenden Individuen sehr ein. Diese Verhältnisse können, wenn überhaupt, nur durch eine intensive Förderung der Unterschicht-Kinder in öffentlichen Bildungsinstitutionen abgebaut werden. Dazu wiederum ist es notwendig, die typischen Lebensgewohnheiten und Problemstellungen der unteren sozialen Schichten zu erforschen. Das daraus resultierende Verständnis kann, wenn es den Agenten der Erziehung vermittelt wird, entscheidend zur allgemeinen Begabungsförderung beitragen.

*Anmerkungen*

- 1 Vgl. zu diesem theoretischen Ansatz der Soziologie die grundlegenden Arbeiten von A. GEHLEN, *Der Mensch*, Frankfurt/M., 7. Aufl., 1962; CH. H. COOLEY, *Human Nature and the Social Order*, New York: Schocken Books, 1964 (erstmalig 1902); ders., *Social Organization*, New York: Schocken Books, 1962 (erstmalig 1909); GEORGE H. MEAD, *Mind Self and Society*, Chicago: The University of Chicago Press, 1934. Im Werk von MEAD wird konsequent die Person als Resultat sozialer Prozesse analysiert. Die soziale Interaktion steht sozusagen vor der Person.
- 2 Vgl. dazu neben vielen anderen: T. PARSONS and E. A. SHILS (Eds.), *Toward a General Theory of Action*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1951.
- 3 Vgl. u. a. T. PARSONS, *The Social System*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1951, pp. 182—191.
- 4 Vgl. W. SCHULTZE, W. KNOCHÉ u. E. THOMAS, *Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg an Gymnasien. Eine Untersuchung im Auftrag der MAX-TRÄGER-Stiftung durchgeführt an der Hochschule für Internationale Pädagog. Forschung, Frankfurt/M., unveröffentl. Manuskript, Frankfurt/M., 1963.*
- 5 Vgl. K. EELLS et al., *Intelligence and Cultural Differences*, Chicago: The University of Chicago Press, 1951 (weitere Referenzen ebd., p. 10); J. E. FLOUD, A. H. HALSEY and F. M. MARTIN, *Social Class and Educational Opportunity*, London: Heinemann, 1957, p. 59; J. SUTTER, „La valeur de l'intelligence suivant le milieu: état présent des connaissances“, in: Institut National d'Études Démographiques, *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, No. 13, Paris: Presses Universitaires de France, 1950, pp. 41—62; L. G. BURCHINAL, „Social Status, Measured Intelligence, Achievement and Personality Adjustment of Rural Iowa Girls“, in: *Sociometry*, Vol. 22, 1 (1959), pp. 75—80; W. H. SEWELL and B. L. ELLENBOGEN, „Social Status and the Measured Intelligence of Small City and Rural Children“, in: *Amer. Sociol. Review*, Vol. 17 (1952), pp. 612—616; UNDEUTSCH, U., „Auslese für und durch die höhere Schule“, in: Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen, 1959.
- 6 J. A. KAHL, „Educational and Occupational Aspirations of ‚Common Man‘ Boys“, in: *Harvard Educational Review*, Vol. 23, 3 (1953), pp. 186—203; abgedruckt in: A. H. HALSEY, J. FLOUD and C. ANDERSON (Eds.), *Education, Economy and Society*, New York: The Free Press of Glencoe, 1961, pp. 348—366; R. C. WHITE, *These Will Go to College*, Cleveland: Western Reserve Univ. Press, 1952.
- 7 Ich gehe hier nicht auf die Frage ein, inwieweit die gemessene Intelligenz genetisch bedingt und damit die schichtenspezifische I.Q.-Verteilung genetisch erklärbar ist; vgl. dazu z. B. die Diskussion in EELLS et al., op. cit. Auf Grund der bisherigen Forschungsergebnisse kann es als sicher gelten, daß sowohl eine einseitig genetische als auch eine einseitig lerntheoretische Erklärung der Intelligenz nicht haltbar ist. Ich sehe beide Hypothesen nicht als gegensätzliche, sondern als sich ergänzende Erklärungen an; sie werden beide durch gleiche Daten gestützt. Den genauen Varianzanteil eines genetischen Faktors zu bestimmen, hat sich bisher als unmöglich erwiesen. Das Problem scheint falsch gestellt zu werden, wenn man die analytische Trennung von genetischen und auf soziokulturelle Lernprozesse zurückgehenden Determinanten in empirisch getrennten Phänomenen manifestiert und damit substantialisiert wissen will. Adäquater scheint mir die Vorstellung zu sein, derzufolge ein genetisches Potential zwar die möglichen Lernprozesse bis zu einem gewissen Grade determiniert, aber durch diese Lernprozesse selbst ständig verändert wird. Innerhalb des theoretischen Bezugsrahmens der Sozialwissenschaften interessiert primär der analytisch trennbare Aspekt der soziokulturellen Lernfaktoren, deren Einfluß prinzipiell durch alle Untersuchungen über Intelligenz nachgewiesen worden

- ist. Auch wenn die genetische Determination eines jeweils individuellen I.Q. relativ hoch sein mag, so berechtigt das aus den verschiedensten Gründen nicht zur monokausalen genetischen Erklärung der schichtenspezifischen I.Q.-Verteilung. Thesen, wie sie vor einigen Jahren noch von K. V. MÜLLER vertreten wurden, dürften wohl auch in Deutschland keine ernstesten Verteidiger mehr finden.
- 8 Vgl. R. S. LYND and H. M. LYND, *Middeltown. A Study in American Culture*, New York: Harcourt Brace, 1929; W. LLOYD WARNER and P. S. LUNT; *The Status System of a Modern Community*, New Haven: Yale Univ. Press, 1947; W. LLOYD WARNER, *Structure of American Life*, Edinburgh: The Univ. Press, 1952.
  - 9 Ich gebrauche den Begriff „subkulturelles Milieu“ hier, um die Vielfalt der in der Meßkategorie „sozioökonomischer Status“ enthaltenen und analytisch trennbaren Faktoren zu erfassen, die das soziale Leben in konkreten, an Dimensionen der sozialen Schichtung orientierten Gruppen bestimmen. Mit diesem Sprachgebrauch soll implizit nicht die Priorität kultureller Faktoren gegenüber ökonomischen für die Konstitution des Schichtungssystems behauptet werden. Vielmehr soll das Problem der Priorität damit umgangen werden. Ökonomischen Unterschieden (d. h. Unterschieden in Besitz und materieller Verfügungsgewalt) kommt sicher eine sehr große Bedeutung zu; in unserem Zusammenhang interessieren jedoch mehr die damit verbundenen unterschiedlichen Interpretationen und sozialen Deutungssysteme. Deren Erklärung wiederum wäre Gegenstand einer anderen Untersuchung.
  - 10 H. H. HYMAN, „The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification“, in: R. BENDIX and S. M. LIPSET (Eds.), *CLASS, STATUS and POWER. A Reader in Stratification*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1953, pp. 426—442.
  - 11 F. M. KATZ, „The Meaning of Success: Some Differences in Value Systems of Social Classes“, in: *Journal of Social Psychology*, Vol. 62, 1 (1964), pp. 141—148.
  - 12 Vgl. auch F. L. STRODTBECK, „Family Interaction, Values and Achievement“, in: D. C. McCLELLAND et al., *Talent and Society*, Princeton, N. J.: D. Van Nostrand, 1958, pp. 135—191, darin besonders p. 168 ff.
  - 13 Vgl. E. BENE, „Some Differences between Middle-Class and Working Class Grammar School Boys in their Attitudes towards Education“, in: *British Journal of Sociol.*, Vol. 10 (1959), pp. 148—152; F. M. MARTIN, „An Inquiry into Parents' Preferences in Secondary Education“, in: D. V. GLASS (Ed.), *Social Mobility in Britain*, London: Routledge and Kegan Paul, 1954, Ch. VII, pp. 160—174; J. TOBY, „Orientation to Education as a Factor in Social Maladjustment of Lower Class Children“, in: *Social Forces*, Vol. 35 (1957), pp. 259—266.
  - 14 J. A. KAHL, op. cit.
  - 15 D. C. McCLELLAND, *The Achievement Motive*, New York: Appleton Century Crofts, 1953; ders., *The Achieving Society*, Princeton, N. J.: D. Van Nostrand, 1961.
  - 16 Vgl. D. C. McCLELLAND and G. A. FRIEDMAN, „A Cross-Cultural Study of the Relationships between Child Training Practices and Achievement Motivation in Folk Tales“, in: SWANSON, NEWCOMB and HARTLEY (Eds.), *Readings in Social Psychology*, New York: Holt, Rinehart, 1952, pp. 243—249; M. R. WINTERBOTTOM, „The Relations of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery“, in: J. W. ATKINSON, *Motives in Fantasy, Action and Society*, Princeton, N. J.: D. Van Nostrand, 1958; B. C. ROSEN, „The Achievement Syndrom: A Psychocultural Dimension of Social Stratification“, in: *Amer. Sociol. Review*, Vol. 21 (1956), pp. 203—211.
  - 17 Vgl. B. C. ROSEN and R. D'ANDRADE, „The Psychosocial Origins of Achievement Motivation“ in: *Sociometry*, Vol. 22 (1959), pp. 185—218; R. R. SEARS, E. E. MACCOBY and H. LEVIN, *Patterns of Child Rearing*, Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1957, besonders Ch. V.

- 18 J. KAGAN, L. W. SONTAG, CH. T. BARKER and V. L. NELSON, „Personality and IQ Change“, in: P. H. MUSSEN, J. J. CONGER and J. KAGAN (Eds.), *Readings in Child Development and Personality*, New York: Harper and Row, 1965, pp. 284–289.
- 19 L. W. SONTAG, CH. T. BARKER and V. L. NELSON: „Mental Growth and Personality Development: A Longitudinal Study“, in: P. H. MUSSEN ET AL. (Eds.), *op. cit.*, pp. 277–283.
- 20 Vgl. die Übersicht bei B. M. CALDWELL: „The Effects of Infant Care“, in: M. L. HOFFMANN and L. W. HOFFMANN (Eds.), *Review of Child Development*, Vol. I, New York: Russell Sage Foundation, 1964, pp. 9–88.
- 21 Vgl. dazu die kritischen Arbeiten von H. ORLANSKY: „Infant Care and Personality“, in: *Psychological Bulletin*, Vol. 46 (1949), pp. 1–48 und W. H. SEWELL, „Infant Training and the Personality of the Child“, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 58 (1952), pp. 150–159.
- 22 Vgl. die Übersicht von W. C. BECKER, „Consequences of Different Kinds of Parental Discipline“, in: M. L. HOFFMANN and L. W. HOFFMANN (Eds.), *op. cit.*, pp. 169–208 und den sehr interessanten Aufsatz von U. BRONFENBRENNER, „Toward a Theoretical Model for the Analysis of Parent-Child Relationships in a Social Context“, in: J. C. GLIDEWELL (Ed.), *Parental Attitudes and Child Behavior*, Springfield, Ill.: Ch. C. Thomas, 1961.
- 23 M. L. KOHN, „Social Class and the Exercise of Parental Authority“, in: *Amer. Sociol. Review*, Vol. 24 (1959), pp. 352–366; DERS., „Social Class and Parental Values“, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 64 (1959), pp. 337–351; DERS., „Social Class and Parent-Child-Relationships: An Interpretation“, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 68, 4 (1963), pp. 471–480.
- 24 U. BRONFENBRENNER, „Freudian Theories of Identification and their Derivates“, in: *Child Development*, Vol. 31 (1960), pp. 15–40; ebenso M. L. HOFFMANN, „Childrearing Practices and Moral Development: Generalizations from Empirical Research“, in: *Child Development*, Vol. 34 (1963), pp. 295–318.
- 25 Vgl. die oben zitierten Untersuchungen des Fels-Research-Institute über den Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und Intelligenzentwicklung. Die theoretischen Überlegungen von J. P. GUILFORD, über die noch zu berichten sein wird, gehen in die gleiche Richtung.
- 26 BASIL BERNSTEIN, „A Public Language: Some Sociological Implications of Linguistic Form“, in: *British Journal of Sociology*, Vol. 10, 4 (1959), pp. 311–326; DERS., „Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning“, in: HALSEY, FLOUD and ANDERSON (Eds.), *op. cit.*, pp. 288–314; DERS., „Soziokulturelle Determinanten des Lernens“, in: P. HEINTZ (Hrsg.) *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen, 1959, S. 52–79; DERS., „Social Structure, Language and Learning“, in: *Educational Research*, Vol. III, 3 (1961), pp. 163–176; DERS., „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process“, in: DELL HYMES (Ed.), *Language in Culture and Society*, New York: Harper and Row, 1964, pp. 251–263; DERS., „Language and Social Class“, in: *British Journal of Sociology*, Vol. 11, 3 (1960), pp. 271–276; DERS., „Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence“, in: *Language and Speech*, Vol. 5 (1962), pp. 31–45; DERS., „Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements“, in: *Language and Speech*, Vol. 5 (1962), pp. 221–240; DERS., „Elaborated and Restricted Code: Their Origins and Some Consequences“, in: J. J. GUMPERZ and DELL HYMES (Eds.), *The Ethnography of Communication*, American Anthropologist, Special Publication, Vol. 66, no. 6, Part 2, December 1964, pp. 55–69; DERS., „A Socio-Linguistic Approach to Social Learning“, in: J. GOULD (Ed.), *Penguin Survey of the Social Sciences 1965*, London: Penguin Books, 1965.

- 27 Diese Annahmen über die verhaltenssteuernde Funktion der Sprache gehen zurück auf die Hypothese von der linguistischen Relativität, wie sie von SAPIR und WHORF entwickelt worden ist. Vgl. dazu E. SAPIR, *Language*, New York: Harcourt Brace, 1921 und B. L. WHORF, *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll, ed., New York and Cambridge, John Wiley and M.I.T. Press, 1956.
- 28 Eine detaillierte Charakterisierung dieser Typen — noch unter dem Titel „public“ und „formal language“ — findet sich in BERNSTEIN, „Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens“, op. cit., und DERS., „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process“, op. cit.
- 29 Vgl. BERNSTEIN, „Language and Social Class“, op. cit.
- 30 Das Paradoxe dieser Interpretation löst sich auf, wenn man sich vor Augen hält, daß im „restricted code“ die Satzplanung rigide vorgeformt ist und somit der Sprecher nur wenige Entscheidungen bei der Formulierung zu treffen hat.
- 31 D. LAWTON, „Social Class Difference in Language Development: A Study of Some Samples of Written Work“, in *Language and Speech*, Vol. 6, 3 (1963), pp. 120—143.
- 32 P. M. ROEDER, „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen“, in: P. M. ROEDER, A. PASDZIERNY und W. WOLF, *Sozialstatus und Schulerfolg, Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts*, Bd. 32, Heidelberg, 1965.
- 33 In Frankfurt/M. wird zur Zeit vom Verfasser eine Studie mit einer Untersuchungsgruppe von 120 13jährigen Mittelschülern durchgeführt, die sich im wesentlichen an den theoretischen Ansatz und die Hypothesen von BERNSTEIN anlehnt. Dabei wird die Abhängigkeit der Sprechweisen (schriftliches Sprachmaterial) von einzelnen Aspekten des sozialen Status (berufliche Tätigkeitsphäre, Bildungsstatus der Mutter, etc.) bei Kontrolle des IQ und des Sozialisierungseinflusses der Schule genauer analysiert.
- 34 Dieser Gesichtspunkt kann nicht genügend betont werden; GENEVIEVE KNUPFER („Portrait of the Underdog“, in: R. BENDIX and S. M. LIPSET (Eds.), op. cit., pp. 255—263) gibt eine ausgezeichnete und sehr plastische Darstellung dieses Sachverhalts. Aus den dort zusammengefaßten Untersuchungsergebnissen läßt sich ebenfalls das subkulturell spezifische, schlechte Lernmilieu in der Unterschicht ableiten.
- 35 Vgl. CH. LÜTKENS, „Die Schule als Mittelklasseninstitution“, in: P. Heintz (Hrsg.), op. cit., pp. 22—39.
- 36 Angesichts dieses Sachverhalts ist mir SCHELSKYS Befürchtung, ein Auslese,„dirigismus“ der Schule führe zur Mißachtung des Elternwillens, nicht ganz verständlich, ebensowenig wie die stärkere Berücksichtigung des Willens des Elternhauses, die SCHELSKY implizit für wünschenswert zu halten scheint. Solche Befürchtungen können sich ja gerade nicht auf die Unterschicht beziehen, deren Ausbildungschancen zunächst zu verbessern wären, sondern nur auf die Ausbildungschancen der ohnehin privilegierten Mittelschicht. Mir scheint, daß in SCHELSKYS Überlegungen vorschneell eine genuine, von Klasseninteressen freie Auslesefunktion der Schule angenommen wird und die in allen Untersuchungen nachzuweisende Diskriminierung der Unterschicht in ihrem ganzen Wirkungszusammenhang unterschlagen wird, was für SCHELSKY angesichts seiner Annahmen über eine „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ nicht so inkonsequent erscheinen mag. Vgl. H. SCHELSKY, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg, 1962; DERS., *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg, 1963.
- 37 Amerikanische Experimente über Möglichkeiten der vorschulischen Erziehung weisen darauf hin, welche Maßnahmen eine solche Verbesserung leisten können. Bei der Erprobung eines „preschool enrichment program“ zeigte sich zum Beispiel, daß eine Versuchsgruppe von Unterschicht-Kindern, die mit drei Jahren in das Erzie-

- hungsprogramm eintraten, innerhalb von zwei Jahren ihren IQ um 15 Punkte verbesserte, während der einer gleichartigen Kontrollgruppe im gleichen Zeitraum sich kaum veränderte. Vgl. D. P. WEIKART, C. K. KAMII, N. L. RADIN, Perry Preschool Project Mimeographed Progress Report, Ypsilanti Public Schools, Ypsilanti, Michigan, June 1964.
- 38 K. EELLS ET AL., op. cit.
- 39 J. P. GUILFORD, *Personality*, New York: McGraw-Hill 1959, (Ch. 15, pp. 342–406).
- 40 J. P. GUILFORD, op. cit., p. 245 f.
- 41 Das soll nun keinesfalls so verstanden werden, daß sich das Ausbildungssystem an die bestehenden subkulturellen Milieus völlig anzupassen hätte; die Beseitigung der mittelständischen Verengung von Leistungskriterien und Lernstil bedeutet nicht automatisch eine solche Anpassung.
- 42 J. P. GUILFORD, op. cit., p. 381 ff.
- 43 J. W. GETZELS and PH. W. JACKSON, *Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Students*. London and New York: John Wiley, 1962. Vgl. auch F. P. TORRANCE (Ed.), *Creativity: Proceedings of the Second Minnesota Conference on Gifted Children*, Minneapolis: Center for Continuation Study, Univ. of Minnesota, 1960; D. W. MAC-KINNON, „The Nature and Nurture of Creative Talent“, in: R. E. RIPPLE (Ed.), *Readings in Learning and Human Abilities: Educational Psychology*, New York: Harper and Row, 1964, pp. 305–323. Als Übersicht über die Forschungen zum Problem der Kreativität mag dienen: J. J. GALLAGHER, „Productive Thinking“, in: Hoffman and Hoffmann (Eds.), op. cit., pp. 341–381.
- 44 R. E. RIPPLE and F. B. MAY, „Caution in Comparing Creativity and IQ“, in: R. E. RIPPLE (Ed.), op. cit., pp. 324–326.
- 45 Die entscheidende Bedeutung der Struktur von Kommunikationssymbolen in diesem Zusammenhang liegt auf der Hand. Kreativität setzt einen differenzierten, individualisierten Sprachgebrauch voraus und ist selbst wiederum Bedingung dafür.
- 46 M. L. HOFFMANN, op. cit.; DERS., *Techniques and Processes in Moral Development*. Mimeogr. Research Report of the Merrill-Palmer Institute, Detroit, October 1964.
- 47 Diese Überlegungen zum Problem der Kreativität stehen nicht mehr in unmittelbarem Zusammenhang mit meiner engeren Themenstellung. Ihre Darlegung sollte vor allem verdeutlichen, daß wichtige Aspekte intelligenten Verhaltens, die bei der Begabtenauslese berücksichtigt werden sollten, von der gemessenen Intelligenz nicht erfaßt werden. Wir wissen wenig über das Verhältnis von Kreativität und schichtenspezifischem Erziehungsmilieu. Die bisherigen Untersuchungen beziehen sich in der Hauptsache auf Angehörige der Mittelschicht. Die Frage nach den Bedingungen für die Genese kreativen (und auch moralisch-flexiblen) Verhaltens scheint für das Erziehungsmilieu der Unterschicht nicht sehr relevant zu sein. Erst im Erziehungsmilieu der Mittelschicht werden Lernprozesse in ausreichendem Maße gefördert, so daß es sinnvoll wird, zwischen Bedingungen für kognitive Lernprozesse, die mit der Bildung eines repressiven Über-Ich verbunden sind, und Bedingungen zur Bildung eines kritikfähigen Ich-Ideals zu unterscheiden.
- 48 Außerdem verliert das Argument der Funktionalität viel von seiner Überzeugungskraft, wenn man bedenkt, daß bisher eine Untersuchung über die Zweckmäßigkeit der gegenwärtigen Ausbildung für die Ausübung der verschiedensten Berufstätigkeiten nicht vorliegt und auch sehr schwierig sein dürfte. Einige Daten über die Berufsausbildung und die Praxis akademischer Studiengänge lassen vermuten, daß es mit deren „Funktionalität“ nicht so weit her ist. Die „Funktionalität“ von Leistungskriterien, nach denen ausgelesen wird, scheint manchmal eher in der symbolischen Signalisierung der Zugehörigkeit zu höheren Statusgruppen zu liegen.

## Begabung und Bildsamkeit

(Pädagogisches Korreferat<sup>1)</sup>)

Bei einem Gespräch zwischen den einzelnen Disziplinen der Erziehungswissenschaft treten – wie die Vergangenheit gezeigt und wie es sich auch auf dem diesjährigen Pädagogischen Hochschultag erwiesen hat – häufig Mißverständnisse auf, die insbesondere die *Voraussetzungen* betreffen, von denen her diskutiert wird. Vor allem dann, wenn Vertreter geisteswissenschaftlicher und empirischer Disziplinen miteinander ins Gespräch kommen, erweist sich die Forderung, die jeweiligen Grundlagen dem Partner bloßzulegen, als eine geradezu *notwendige* Prämisse, um den gemeinsamen Gegenstand der mehrseitigen wissenschaftlichen Bemühungen in ein deutliches Licht zu rücken. Das trifft in einem besonderen Maße auf ein Thema zu, um dessen Erforschung sich schon seit langem verschiedene Disziplinen mit unterschiedlichen Methoden gemüht haben. Zu diesen Themen gehört nicht zuletzt das Begabungsproblem.

Analysiert man kritisch die hier vorliegenden einschlägigen Veröffentlichungen, die mit der großen Arbeit von WILLIAM STERN über „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen“<sup>2)</sup> für die Pädagogik relevant wurden, so lassen sich bis in die Gegenwart hinein drei epochale Einschnitte sichtbar machen, die zwar nicht immer eine stete Weiterentwicklung im Sinne einer Klärung des Phänomens erkennen lassen, die aber dem Betrachter die geistesgeschichtliche Verflechtung der unterschiedlichen Forschungsansätze deutlich machen können. Der manchem heute positivistisch erscheinende Ansatz der frühen Begabungsforschung am Anfang des 20. Jahrhunderts, der mit der Entwicklung der Psychologie zu einer exakten, empirischen Wissenschaft fast parallel ging, wurde – zumindest in Deutschland – abgelöst von einer mehr erbgenetisch bestimmten Richtung in den dreißiger Jahren, die den Erbfaktoren einen entscheidenden Einfluß bei der Entfaltung der Begabung einräumten<sup>3)</sup>. Seit den fünfziger Jahren wird das Begabungsproblem stärker als ganzheitliches Phänomen gesehen, wobei auch ein soziologisch-pädagogischer Aspekt zum Zuge kommt<sup>4)</sup>, dessen schulpraktische Konsequenz auf Grund der bildungsökonomischen Veröffentlichungen in den sechziger Jahren<sup>5)</sup> zu einem brennenden Problem der gegenwärtigen Schulorganisation geworden sind. Gerade die zuletzt genannten Arbeiten zeigen im Zusammenhang mit neueren psychologischen Untersuchungen und pädagogischen Auswertungen früherer amerikanischer Forschungen<sup>6)</sup> aber, daß die *Praxis* der Begabtenförderung noch nicht den Stand der wissenschaftlichen Einsicht erreicht hat<sup>7)</sup>. Das mag darauf zurückzuführen sein, daß die frühere pädagogische Praxis in Deutschland den mit empirischen Verfahren sichtbar gemachten Ergebnissen und entsprechenden Forderungen zur Umorientierung der Begabtenpädagogik häufig mit einer gewissen Skepsis begegnet ist, die verhinderte, daß – bisher jedenfalls – in aller Breite die schulpraktischen Konsequenzen gezogen wurden.

Andererseits wäre aber auch darauf hinzuweisen, daß sich dort, wo ohne Ressentiments fast durchgängig auf Grund empirischer Methoden — wie etwa im amerikanischen Schulwesen — Begabungen festgestellt und entsprechenden Schullaufbahnen zugeteilt wurden, nach einiger Zeit erhebliche Schwierigkeiten ergeben haben. Diese betrafen nicht nur das vornehmlich auf diese Weise gleichsam „polypragmatisierte“ Schul- und Bildungswesen an sich, sondern wirkten sich — wie die öffentliche Kritik zeigte — auch im geistigen Leben und Haushalt der Gesamtgesellschaft aus. Der Eklat des sogenannten Sputnikschocks in den USA machte das Unbehagen der dortigen Öffentlichkeit an ihrem Schulwesen nur besonders deutlich.

Das zuletzt genannte Beispiel mag darauf hinweisen, daß es im pädagogischen Raum — zumindestens in der Gegenwart — nicht darum gehen kann, in methodisch einliniger Weise schulpraktische Entscheidungen zu fällen, sondern daß es stets darauf ankommen muß, die verschiedensten Methoden miteinander wirksam werden zu lassen, um objektiver als bisher das Begabungsphänomen sichtbar zu machen und sachgemäßere Konsequenzen für die Bildung der Jugend zu ziehen.

Eine weitere Gefahr, die das Gespräch zwischen den genannten Wissenschaften erschweren kann, ergibt sich aus der Tatsache, daß mitunter Argumentationen, die aus dem Bereich empirisch orientierter Wissenschaften über den Menschen geführt werden, die mögliche Breite und Unterschiedlichkeit anderer Argumentationen nicht genügend nach deren wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen unterscheiden. Man übersieht dann allzuleicht eine die Diskussion nicht nur entschärfende, sondern sie geradezu erst ermöglichende Differenzierung innerhalb „der“ Pädagogik selbst. Dazu ist anzumerken, daß zumindestens seit DILTHEYS Begründung der Geisteswissenschaften die methodischen Modelle entwickelt worden sind, die eine kritische und die Einsicht in die eigenen Voraussetzungen erhellende Argumentation ermöglichen können. — Andererseits kann man auch die Pädagogik selbst — gerade im deutschen Kulturbereich — nicht davon freisprechen, daß sie mitunter in den umgekehrten Fehler verfallen ist, und insbesondere Psychologie und Soziologie eine pragmatische, positivistische oder naturalistische Sichtweise vorgeworfen hat und dabei übersah, daß auch hier durchaus Differenzierungen innerhalb der verschiedenen Begründungsversuche vorliegen, die beachtet werden wollen, wenn ein Gespräch zwischen den einzelnen Wissenschaften ermöglicht werden soll.

Es mögen an diesen Vorbemerkungen drei Thesen deutlich geworden sein, die wir unseren Überlegungen zum Begabungsproblem aus pädagogischer Sicht voranstellen möchten:

1. Die Pädagogik begrüßt alle Untersuchungen, die Licht in das schwierige Begabungsproblem bringen können. Dabei braucht kein Verfahren ausgeschlossen zu werden, wenn es nicht das Kind und seine Würde verletzt.

2. Die Pädagogik wird aber stets darauf zu achten haben, daß der jeweilige Begründungszusammenhang des Begabungsproblems nicht in einliniger Weise erziehungspraktisch werdende Konsequenzen zieht, die andere, ebenso wichtige

Voraussetzungen zum pädagogischen Handeln ignorieren. Zwar wird sich mitunter eine Einschränkung der Geltung dieser Voraussetzungen ergeben können, aber sie werden kaum völlig auszuschalten sein. Das ergibt sich aus der wissenschaftstheoretischen Voraussetzung der Pädagogik<sup>8)</sup>, die als eine „hermeneutisch-pragmatische Geisteswissenschaft“<sup>9)</sup> oder — wenn man H. ROTH folgen würde — etwa als hermeneutisch-empirische Wissenschaft weder bloße Anwendung von einmal entworfenen Theorien darstellt, noch reine Phänomenologie im Sinne einer Beschreibung der Erziehungswirklichkeit ist. Die Pädagogik als Erziehungswissenschaft geht hinter beide, zwar praktikierbaren und auch immer wieder versuchten, aber stets begrenzten Möglichkeiten zurück<sup>10)</sup>. Indem sie sich stets der *erzieherischen* Verantwortung bewußt ist, versucht sie, die vorgefundene Praxis wissenschaftlich zu erfassen und arbeitet Kategorien heraus, die den pädagogischen Vollzug verständlich machen können und so dem Praktiker gleichsam das „Material“ für sein Handeln bereitstellt<sup>11)</sup>, ihm aber niemals die Entscheidung im konkreten Fall abnehmen kann.

3. Insofern unterscheidet sich die Pädagogik grundlegend von den an der Erforschung unseres Problems beteiligten empirischen Wissenschaften, also insbesondere von der Psychologie und Soziologie. Denn diese müssen geradezu, um der Objektivität ihres Forschungsgegenstandes besonders nahe zu kommen, gleichsam den „reinen Fall“ anstreben. Das aber ist der Pädagogik ohne Dispens von ihrer erzieherischen Verantwortung kaum möglich. Sie kann nur immer die soziologischen, psychologischen, medizinischen (usw.) Voraussetzungen betrachten, muß aber zugleich sehen, daß diese in geistige, historische, weltanschauliche und philosophische Bezüge eingebettet sind und diese dann beim Herausarbeiten kategorialer Zusammenhänge mitberücksichtigen. Das heißt nun nicht, daß Soziologie und Psychologie „verantwortungslos“ gegenüber dem Kinde operieren und experimentieren; im Gegenteil, auch sie sind — wie jede Wissenschaft vom Menschen — an die Verantwortung vor dem Kinde gebunden. Und doch ist diese Verantwortung anders strukturiert und in der Zielstellung differenziert. Während der Pädagoge sowohl als Erziehungswissenschaftler wie als Erziehender stets das *Handeln* des educandus mitverantworten muß, und zwar in dem Maße, wie der educandus noch nicht selbst diese Verantwortung für sich zu tragen vermag oder auch noch nicht bereit dazu ist, sie zu tragen, ist es dem konstatierenden Soziologen und dem experimentierenden Psychologen möglich, gerade von dieser Verantwortung um seiner Einsicht willen zu abstrahieren, sofern — und hier begegnen sich alle drei Erkenntnisbereiche wieder — das Kind nicht gefährdet und seine Würde als Mensch nicht verletzt wird. Psychologe und Soziologe wollen das Kind „begreifen“, der Pädagoge will das Kind „erziehen“ (LANGEVELD)<sup>12)</sup>.

## I

Betrachtet man das Begabungsproblem unter den hier gemachten Voraussetzungen als Pädagoge, der reflektierend, strukturierend und kategorisierend die Erziehungswirklichkeit analysiert, so ergibt sich zunächst eine sachliche und zu-

gleich das kritische Denken auffordernde Feststellung: Alle in den letzten Jahren von der sogenannten Bildungsökonomie<sup>13)</sup> vorgelegten, zum Teil den Stand des Auslandes vergleichend heranziehenden Untersuchungen dokumentieren eindringlich, daß das westdeutsche Schulwesen bisher nicht in der Lage gewesen ist, in einer den gegenwärtigen und absehbaren zukünftigen Ansprüchen genügenden Weise Begabungen zu entdecken und zu fördern<sup>14)</sup>. Nur 8,3 Prozent einer als sehr viel größer angenommenen Anzahl von begabten Schülern werden durch unser höheres Schulwesen erfaßt und bis zur qualifizierten Abschlußprüfung, dem Abitur, gefördert. Alle übrigen bleiben, sofern sie überhaupt Eingang in die höhere Schule finden, im Laufe ihrer Schulzeit früher oder später auf der Strecke und kehren entweder mit dem Makel des „gescheiterten Gymnasiasten“ in die Volksschule zurück oder verlassen diese Schule als „abgebrochene Schüler“ ohne qualifizierten Abschluß<sup>15)</sup>. Die psychischen Rückwirkungen solcher Schulschicksale sind aber aus pädagogischen Gründen ebensowenig zu verantworten, wie sie in ihrem bildungssoziologischen Aspekt gefährlich erscheinen.

Das hier sichtbar werdende Problem einer Neuorientierung der Auslese begabter Schüler ist nicht, wie es jetzt in den Bestimmungen der einzelnen Kultusministerien deutlich wird, durch eine bloße Gewichtsverlagerung der auslesenden Stellen zu lösen. Zwar haben die einschlägigen Untersuchungen (besonders von UNDEUTSCH und seinen Schülern)<sup>16)</sup> ergeben, daß durch exakte, dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechende Verfahren schon Volksschüler „mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit“ für ihre Eignung in einer weiterführenden Schule ausgewählt werden können<sup>17)</sup>. Aber diese Hoffnung mancher Psychologen darf doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß prinzipiell diese Verfahren nur jene Schüler positiv oder negativ selektieren, die wahrscheinlich die höhere Schule so, wie sie heute ist, bis zu einem qualifizierten Abschluß durchlaufen oder nicht durchlaufen werden. Damit wäre zwar in Hinsicht auf das individuelle Schülerschicksal Wesentliches erreicht, aber das eigentliche Problem noch nicht gelöst. Die „Auslese für und durch die höhere Schule“ (UNDEUTSCH) bleibt in einem Zirkel befangen, der sich dadurch bildet, daß die psychologischen Untersuchungsmethoden, die ja nicht nur diagnostizieren, sondern auch prognostizieren sollen, zu diesem Zwecke ein klares Bild der höheren Schule voraussetzen müssen, das sich auch in Zukunft nicht ändern darf, sofern die Prognosen zutreffen sollen.

Es wird in diesem Zusammenhange von einer „philologischen Grenzmarke“ gesprochen<sup>18)</sup>, die ein erheblicher Teil anders, nicht schlechter begabter Schüler nicht zu überspringen vermag. Diese Metapher scheint mir überspitzt; sie macht aber das eigentliche Problem besonders deutlich: Die heutige höhere Schule erscheint nur noch für einen verhältnismäßig kleinen, von den Psychologen als theoretisch begabte Schüler bezeichneten Teil geeignet. Sie vermag von ihren Voraussetzungen her das Gesetz, nach dem sie angetreten ist, nicht mehr zu umgehen. Da aber diese Schule andererseits gleichsam die soziologische Schleuse darstellt, die alle Schüler zur Erreichung höherer gesellschaftlicher Stellungen (soweit sie auf dem Abitur basieren) passieren müssen, gelingt dieser Schule nicht mehr, was ihr in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nahezu gelungen ist: das latent

vorhandene Begabungspotential unseres Volkes zu aktivieren und wirklich auszus schöpfen.

Es ist der höheren Schule in bezug auf ihre — aufs ganze gesehen — negative und auf einen bestimmten statisch aufgefaßten Typ von theoretisch-philologischer Begabung ausgerichtete Auslesepraxis häufig vorgeworfen worden, sie fördere nur die sogenannten „Angepaßten“ unter ihren Schülern; diejenigen, die sich nicht anpassen wollten oder auch könnten, m. a. W. diejenigen, die nicht dem Bild von Begabung entsprechen, das diese Schule als angemessen ansieht, die aber nach Meinung von Psychologen ebenfalls als begabt anzusehen sind, diesen Schülern würde sie ihre Tore verschließen. Dieser Vorwurf scheint mir ungerechtfertigt zu sein; denn die höhere Schule war stets eine Institution, deren Schüler sich durch bestimmte und — gemessen am Durchschnitt — durch bessere Qualitäten auszeichnen mußten. Geist und Atmosphäre einer Schule, repräsentiert in ihren Lehrern und in dem, was und wie sie lehren, ist ein in der Theorie der Schule stets anerkanntes Charakteristikum gewesen. Wirft man einen Blick auf die traditionsreiche Entwicklung der höheren Schule, so ist festzustellen, daß durchschnittlich nicht unbedingt begabte Schüler zu ihr strebten, sondern die Schule selbst erst durch das, was sie darstellte und leistete, in ihren Schülern jene Begabung weckte, die wir heute zuvor diagnostizieren oder gar prognostizieren wollen.

Während auf der einen Seite die Schule nur einen sehr kleinen und — wie die Kritik an ihr zeigt — zu geringen Prozentsatz an Begabten, und zwar an theoretisch-philologisch Begabten, qualifiziert und der Gesellschaft zur Verfügung stellt, bemüht sich auf der anderen Seite die Psychologie auf Grund ihrer fortgeschrittenen Erkenntnis und mit höchst differenzierten Methoden das Faktum der Begabung zu diagnostizieren. Dabei benutzt sie heute einen Begriff der Begabung, der weit über den von der höheren Schule seit fast einem Jahrhundert anerkannten und praktizierten hinausgeht.

Die eingangs angedeutete Begrenzung der psychologischen Fragestellung gegenüber der Pädagogik erweist sich hier als ein besonderer Vorzug. Die Psychologie kann unvoreingenommen gegenüber bestimmten historischen, weltanschaulichen und von Gruppeninteressen geprägten Rücksichten das Problem angehen, wobei ihr heute allerdings auch bewußt ist, daß sie nicht völlig objektiv, gleichsam im luftleeren Raum, zu operieren und zu konstatieren vermag.

Sie weiß — wie sich HOFSTÄTTER in diesem Zusammenhang ausdrückt —, daß „alle Bezeichnungen von Persönlichkeitseigenschaften und Begabungen auf Gruppenleistungen vom Typus des Bestimmens zurückgehen und damit in höherem oder geringerem Maße kulturspezifisch sind“<sup>19)</sup>. Aber sie kann, und hierin sehen wir ihren besonderen Vorzug, von einem verengten Begabungsbegriff einer bestimmten Schule, Gruppe oder Epoche abstrahieren und stellt diesen in Frage, indem sie sich bei ihren Untersuchungen auf ein breites, im Hier und Heute kulturspezifisches Spektrum des Begabungsphänomens bezieht.

Dabei ist nun aber zu fragen, ob die von HEINRICH ROTH in die pädagogische Diskussion gebrachte scharfe Unterscheidung von Begabung als qualifizierter intelligenter Anfangsleistung (Testintelligenz SPEARMANS) einerseits und Bega-

bung als ein erreichter Endzustand „bestimmter kultureller Leistungsformen“ andererseits durchgängig von der Psychologie geteilt wird<sup>20</sup>). Letztere macht ROTH zudem von einigen Voraussetzungen abhängig, zu denen zwar auch die Intelligenz gehört, die aber im übrigen nur im pädagogischen Bezug zwischen Lehrer und Schüler aktiviert werden können. Er faßt sie bezeichnenderweise in der alten pädagogischen Forderung, eine „Atmosphäre des Vertrauens“<sup>21</sup>) zu schaffen, zusammen, wie sie PESTALOZZI in seinem Stanser Brief in klassischer Form beschrieben hat<sup>22</sup>).

Da mithin der hier von ROTH benutzte Begabungsbegriff auf ein qualifiziertes Leistungsbild des jungen Menschen hinweist, das er erst *nach* oder doch zumindestens in häufig *wiederholten* Begegnungen mit Inhalten, Aufgaben oder Verhaltensweisen zeigt, wird es immer schwieriger, die mögliche Reaktionsweise des Betreffenden mit hoher Wahrscheinlichkeit vorauszusehen, denn die Erprobungen und Bewährungen an Inhalten, Aufgaben, Anforderungen oder Verhaltensweisen werden sowohl, was ihre inhaltliche Seite anbelangt, wie auch, in welcher Art und Weise sie methodisch ablaufen, vom Erzieher und Lehrer verantwortet. Aus diesem Grunde ist ja immer wieder gefordert worden, diese Erprobungs- und Bewährungssituationen für den einzelnen Schüler möglichst lange offen zu halten und häufig zu wiederholen<sup>23</sup>).

Unsere Problematik spitzt sich hier in dreifacher Weise zu: *Erstens* würde das bisher Gesagte verbieten, die Schüler zu früh und zu eindeutig auf eine begrenzte, gleichsam eingeleisige Schullaufbahn festzulegen. Die Gefahr des mit einem Makel behafteten Kindes, das mit mannigfaltigen Mißerlebnissen und Entmutigungen belastet, den ihm unter Umständen aufgezwungenen Weg abbrechen muß, ist zu groß, als daß sie pädagogisch und — wie die bildungsoekonomischen Veröffentlichungen zeigen — kulturpolitisch verantwortet werden könnte.

*Zweitens* klafft ein Widerspruch zwischen dem offenbar kulturspezifisch adäquaten psychologischen Begabungsbegriff und den von der Schule selbst praktizierten Begabungsvorstellungen. Während diese nur einen verhältnismäßig kleinen, noch dazu — wie es heute aussieht — anachronistischen Ausschnitt aus dem gesamten Begabungsspektrum berücksichtigt, überblickt jene zwar die ganze Breite im Hier und Heute, ihr fehlt aber letztlich das pädagogische Feld, auf dem sich die von ihr festgestellten Potenzen zu realen Gestalten zu entwickeln vermögen. So ist GEORG PICHTS resignierende Auffassung zu verstehen, wenn er fordert, daß man die höhere Schule, so wie sie jetzt ist, gleichsam links liegen lassen solle und daneben eine weiterführende Schule aufbauen müsse, die dem vorhandenen Begabungspotential besser gerecht werden könne als die jetzt bestehende<sup>24</sup>).

*Drittens* ergeben sich weitere Fragen im Blick auf die von der Psychologie offenbar nicht durchgängig geteilte Meinung ROTHs, daß Intelligenz und Begabung unterschieden werden müßten; denn das Problem, wie dann Begabung im Gegensatz von Intelligenz diagnostiziert und — was im Hinblick auf eine oekonomische Beurteilung der Begabungspotenzen in unserem Volke und deren Förderung besonders dringlich erscheint — prognostiziert werden kann, scheint noch weitgehend einer Lösung zu entbehren<sup>25</sup>).

## II

Zur Lösung der angedeuteten dreifachen Problematik wird es für den Pädagogen notwendig, einen Begründungszusammenhang zu entwickeln, der imstande ist, das für die Erziehungswissenschaft „konstitutive Verhältnis“ von Theorie und Praxis in angemessener Weise zu berücksichtigen<sup>26</sup>). Dabei kommt es vor allem darauf an, stets der doppelten Verantwortung des Erziehers: vor dem Kinde und vor der lebendigen Tradition des Geistes, eingedenk zu sein. Wir nennen diesen Begründungszusammenhang die Theorie der Bildsamkeit<sup>27</sup>).

Seit HERBART gilt die Bildsamkeit als die im Zögling liegende Voraussetzung für jedes bildnerische Handeln. In ihr integrieren sich der im Menschen beschlossene, je individuelle Anlagenbestand mit den Wirkungen, die er aus seiner Um- und Mitwelt erfährt. Aber auch das durch beide Phänomene nicht voll erfaßte persönliche Schicksal des einzelnen Menschen, wie die ihn umfassende und ihn zugleich tragende geschichtliche Situation sind Kräfte, die den Menschen so und nicht anders bildsam erscheinen lassen. Bildsamkeit ist nicht „an sich“ schon da, sondern nur dort, wo sie gefordert wird, zeigt sie sich auch (FLITNER). Das bedeutet: Sie kann sich erst im pädagogischen Bezug als Kraft erweisen und stellt doch zugleich die Bedingung dar, daß der Mensch in diesem Bezug aus einem Gefühl des persönlichen Angesprochenenseins auch zu antworten vermag<sup>28</sup>).

Die Bildsamkeit läßt insbesondere den jungen Menschen in irgend einer Weise und in irgend einem Grade für eine Sache, einen Inhalt oder eine Aufgabe formbar erscheinen. Sie ermöglicht ihm, überlieferte geistige Gehalte in sich aufzunehmen oder Verhaltensweisen, Bräuche und Gewohnheiten anzunehmen und geistig zu verarbeiten, so daß sie in ihm habituell werden. So kann sich der Mensch den Geist seiner Zeit aneignen, darüber hinaus aber selbst produktiv in die geistigen Objektivationen eingreifen.

Die auf diese Weise aktualisierte und dem Betrachter auch sichtbare geistige Gestalt des jungen Menschen nennen wir seine jeweilige Bildungsfähigkeit. Erst diese kann sich bis hin zu einer Begabung in bestimmter Höhe und Richtung entfalten.

Die Bildsamkeit als eine der wesentlichen pädagogischen Kategorien kann unter zwei Aspekten betrachtet werden, die ihre Struktur durchschaubar machen können. Zugleich präjudiziert zwar diese Betrachtungsweise den pädagogischen Handlungsvollzug nicht, kann ihn aber immerhin verständlicher machen und in die rechten Gleise lenken.

Unsere bisherigen Ausführungen ließen schon erkennen, daß höchst verschiedene Ursachen die Bildsamkeit des Kindes beeinflussen können. Wir unterscheiden dabei vor allem einen psychisch-sozialen von einem historisch-biographischen Aspekt.

Die *psychisch-soziale Schicht* der Bildsamkeit hat sich als ein wichtiges Feld der psychologischen und soziologischen Forschung erwiesen<sup>29</sup>). Die hier vorgelegten Untersuchungen stoßen aber an eine Grenze, sofern sie Theorien auch des päd-

agogischen Handelns entwerfen, die *nur* auf Grund psychologischer oder soziologischer Untersuchungsergebnisse erstellt worden sind. Während bei psychologischen Theorien<sup>30)</sup> stets eine Entsprechung im Sinne einer gleichsam „prästabilierten Harmonie“ zwischen ermitteltem Begabungsbild und der vorhandenen Geistigkeit der Zeit vorliegen muß, um die Ergebnisse stimmig zu halten, hat man den Eindruck, daß rein soziologische Theorien<sup>31)</sup> in der Anpassung des Schülers an die bestehenden Verhältnisse das eigentliche pädagogische Kriterium zu sehen glauben. Die Schule kann aber weder von einer unmittelbaren Entsprechung von Geistigkeit und zu entfaltenden Begabungen ausgehen, noch die unmittelbare Anpassung an die bestehende geistige Situation zur Richtschnur ihres Handelns machen<sup>32)</sup>. Denn einerseits sind Begabungen — wie neueste soziologische und psychologische Analysen darlegen — besonders, was ihre Richtung anbelangt, nicht ein für allemal festgelegt, (man denke nur an das im Vergleich zu früheren Zeiten außerordentlich starke Anwachsen sogenannter technischer und naturwissenschaftlicher Begabungen); die Schule kann sich andererseits auch nicht nur auf die Anpassung ihrer Schüler an die bestehenden Verhältnisse beschränken, denn es ist durchaus denkbar, (und die Kritiker unserer Zeit weisen mit Nachdruck darauf hin), daß eine Epoche in einer für den Einzelnen wie für die Kulturgemeinschaft negativen Weise Ungeist zum Geist erhebt und so die Gefahr besteht, die Nöte und Probleme der Gegenwart nicht mehr zu erkennen und sie dann auch in der Zukunft nicht mehr zu lösen. Dann aber stellt die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse<sup>33)</sup> eine Forderung dar, die pädagogisch nicht zu verantworten ist.

Die positiven Möglichkeiten psychologischer und soziologischer Bildsamkeitstheorien weisen, wie ersichtlich werden kann, nicht den Weg einer allseitigen pädagogischen Handlungsvorschrift im Sinne einer Erziehungslehre, sie können aber dem Lehrer wesentliche Hilfen auf methodischem und unterrichtsorganisatorischem Gebiet bieten.

So ist das heute brennende Problem einer inneren, (nicht äußeren!) Differenzierung des Unterrichts nicht ohne den Beistand der Psychologie zu lösen, wobei es insbesondere um die Frage eines rechten Maßes an Anforderungen gegenüber den sich mehr oder weniger als begabt erweisenden Schülern geht. — Die entsprechenden soziologischen Untersuchungen weisen in eine ähnliche Richtung. Hier zeigen die Tatbestandserhebungen der Soziologie, daß dem guten Sozialklima und dem gepflegten Milieu eine häufig zu wenig beachtete Bedeutung zur Stiftung und Entfaltung von Begabungen zukommt<sup>34)</sup>. Wo soziale Schranken durch die forschende Soziologie erkannt worden sind, wäre es unverantwortlich, wollte man nicht versuchen, sie im Bereiche der Schule zu überwinden. Heimschulen, Tagesheimschulen, Gesamtschulen und die Möglichkeit, in der Schule unter Aufsicht und vor allem mit Hilfestellung des Lehrers die Hausaufgaben zu machen, sind nur einige der heute im Bereich der Begabtenpädagogik zwar diskutierte, u. E. aber noch viel zu wenig genutzte, nichtsdestoweniger zwingend notwendige Einrichtungen, die dem sozial schlechter gestellten Schüler einen Zugang zum Geist und zur höheren Bildung erleichtern und damit zur Entfaltung seiner Begabung beitragen könnten.

Wir nannten den zweiten Aspekt der Bildsamkeit den *geschichtlich-biographischen*. Er hat dazu beigetragen, daß Bildsamkeits- und Begabungsfragen zu einem besonderen Feld kulturpädagogischer Forschung geworden sind, deren wichtigste Ergebnisse in der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Psychologie und Soziologie entwickelt worden sind<sup>35</sup>).

Wie der Mensch einerseits von *in* ihm beschlossenen Kräften bestimmt und geleitet wird, wie er andererseits auf Einwirkungen und Forderungen reagiert, die von außen durch seine Um- und Mitwelt an ihn herantreten, so ist sein Leben in einen historischen Zusammenhang eingebettet, der auch die psychischen und sozialen Kräfte nicht unbeeinflusst läßt.

Am deutlichsten wird diese Verflochtenheit der verschiedenen, auf den Menschen einwirkenden Kräfte für unseren Zusammenhang an dem Faktum dessen, was psychologische Untersuchungen mit „Begabungswandel“ oder gar mit „Intelligenzschwund“ bezeichnet haben. Das immer wieder konstatierte Absinken des Intelligenz- und Begabungsniveaus<sup>36</sup>) kann unter geistesgeschichtlicher Betrachtung als ein Wandel von historisch einmal für einen breiten Bevölkerungsbereich aktualisierten Bildsamkeitsformen, die sich unter ganz bestimmten geistigen und pädagogischen Bedingungen gebildet haben, interpretiert werden.

Auf diese Weise läßt sich die hohe Leistungsfähigkeit der Jugend in den antiken Sprachen zur Zeit des Neuhumanismus, die noch kurz vordem — wie die Quellen zeigen<sup>37</sup>) — nicht erwartet wurde, ebenso verstehen, wie das Absinken der Bildsamkeit für diese einmal als „klassisch“ angesehenen Inhalte seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts — eine Erscheinung, die bis auf den heutigen Tag anhält. — Wir wiesen schon darauf hin, daß das im gleichen Jahrhundert plötzliche Auftreten relativ vieler und hoher naturwissenschaftlicher und technischer Begabungen ebenfalls aus historisch-geistigen Prämissen verständlich gemacht werden kann. Auch die für unsere Kulturgemeinschaft bedenkliche Erscheinung, daß musikalische Begabungen heute relativ selten sind, ist — wie KARL MIERKE feststellt — auf die „eklatante Randstellung des Musikunterrichts“ im modernen Gymnasium zurückzuführen<sup>38</sup>).

Wollte man aber allein auf diesem hermeneutischen Wege eine Theorie für das pädagogische Handeln entwickeln und Hilfe für das Aufspüren und Fördern von Begabungen erwarten, so würden sich auch hier Grenzen ergeben. Zwar hat man aus der Überlegung heraus, daß einmal als bewiesen und somit als bildungskünftig angesehenen Inhalte auch in der Zukunft Bildungskraft für die Jugend besitzen müßten, angenommen, es käme nur darauf an, diese Inhalte möglichst nachdrücklich der Jugend zu vermitteln, um auch die entsprechenden Begabungen für diese Inhalte zu entfalten; aber diese Versuche haben doch stets gezeigt, daß auf diesem Wege weder Bildsamkeit noch Begabungen entwickelt werden können, die hinreichend das geistige Gesamtniveau der Kulturgemeinschaft widerspiegeln könnten. Darauf hat heute auch die Bildungsökonomie statistisch aufmerksam gemacht. Zu verweisen ist hier auf die Anstrengungen der höheren Schule des 19. Jahrhunderts im Blick auf die antiken Sprachinhalte: Bemühungen, die doch nicht verhindern konnten, daß am Ende jenes Jahrhunderts eine höhere Bildung außerhalb des

neuhumanistischen Bildungskanons als gleichwertig neben das klassische Gymnasium trat<sup>39)</sup>. Hinzuweisen ist auch auf jene als „Literaturstreik“ bezeichnete Haltung der Gymnasiasten der zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts gegen die deutschen Klassiker<sup>40)</sup>.

Beide Beispiele, die quellenmäßig heute gut zu überblicken sind, spiegeln exemplarisch wider, welche Möglichkeiten die Schule gesehen und verwirklicht hat, um die aufgetretenen Schwierigkeiten zu meistern, um – wie man sich in unserem Zusammenhang ausdrücken könnte – das in der Jugend ruhende Begabungspotential in einem der Schule hinreichend erscheinenden Maße und zugleich auf einem ihr gangbar erscheinenden Wege zu aktualisieren.

In der Regel zeigt sich ein Bildsamkeits- und, in dessen Zusammenhang, ein Begabungswandel in der Jugend durch die zunehmenden Überbürdungs- und Überforderungsklagen an. Die Schule antwortet zunächst darauf mit einer schärferen Reglementierung der Lehrplangestaltung. Bei diesem Versuch tritt dann ein Faktum auf, das SPRANGER und WENIGER „Verschulung“ der Bildungsinhalte genannt haben<sup>41)</sup>. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten und deren Aneignung wird dann nicht mehr um der Geistigkeit der Jugend willen in der Schule betrieben mit dem Ziel der Lebensmeisterung, sondern nur noch gleichsam „um der Bildung willen“, wobei der Inhalt als lebendige Quelle des Geistes keine Rolle mehr im Leben der Erwachsenen spielt. Eine enzyklopädische Bildung und eine reine Anfüllung des Gedächtnisses bei der Jugend ist die unvermeidliche Folge<sup>42)</sup>. Die Lehrer aber, die sich selbst nicht mehr mit dem vom Lehrplan geforderten Stoff auseinandersetzen, denen m. a. W. der Inhalt nichts mehr für ihr eigenes Leben zu sagen vermag, „behandeln“ den Inhalt dann nur noch aus dem einzigen Grunde, weil er eben im Lehrplan gefordert wird. Dadurch verliert ihre Lehre an Glaubwürdigkeit bei den Schülern, die mit Lernunwillen und allen bekannten Erscheinungen der Überbürdung und Überforderung antworten. Nur noch selten werden sich auf diesem Wege auch ausgesprochene Begabungen durchsetzen, vor allem dann, wenn sie mit dem Begriff von РОЯ, der „Fähigkeit zu lernen“<sup>43)</sup> definiert werden.

Angesichts der hier angedeuteten Problematik hat die Schule dann den Versuch gemacht, zwei Auswege zu gehen: Sie öffnete sich entweder der sogenannten Moderne, wie im zitierten Literaturstreik, oder sie psychologisierte den Zugang zu den Inhalten der Bildung, wie im amerikanischen Schulwesen. In beiden Fällen zeigen sich aber auch sehr deutlich die pädagogischen Grenzen solcher Versuche.

Während die Öffnung der Schule zur Moderne hin zwar den akuten Interessen der Jugend und in vielem auch ihrer Lehrer entgegenkommt, bleibt die Frage noch unbeantwortet, ob die Jugend wirklich einen ihr gemäßen Zugang zu dieser, die geistige Problematik der Erwachsenen der Gegenwart betreffenden, Inhaltlichkeit zu finden vermag. Zudem besteht die Gefahr, einem Modernismus auch in der Schule zu erliegen, von dessen Inhalten nicht erwiesen ist, ob sie wirklich auch in der Zukunft geistig tragfähig bleiben. Hier wird erst die Geistesgeschichte als „Aufklärung“ in der Gegenwart ein die Auswahl bestimmendes Wort mitsprechen

können. Auch wenn beide Fragen positiv entschieden werden könnten, bliebe doch noch immer das Problem offen, ob nicht durch die im wesentlichen ausschließliche Hinwendung der Schule zur Moderne die Jugend nur an die unmittelbare Gegenwart angepaßt und auf diese Weise davon abgehalten würde, auch jene Kräfte zu entwickeln, die die Fragen der Zukunft lösen könnten.

Im Falle einer Psychologisierung des Zugangs zu den Inhalten der Schule — etwa durch Tests — ergibt sich die Gefahr eines Polypragmatismus des Schulwesens überhaupt, wobei wesentliche Bildungsinhalte u. U. gar nicht mehr in die Begegnung gebracht würden. Infolge solcher punktueller Auswahl durch die Schüler könnten dann auch erhebliche Ausfälle von Begabungen auftreten, weil sie — wie schon für den Musikunterricht angedeutet — im Bildungsraum der Schule keine vom Schüler erfaßbare Repräsentanz mehr erführen. Umgekehrt aber können inhaltliche Forderungen an die Jugend nicht allein von psychologischen Eingangsprüfungen abhängig gemacht werden, weil hinter diesen Forderungen die legitimen Ansprüche der Bildungsmächte stehen, die auf Grund ihrer Verantwortung vor dem kulturellen Erbe nicht darauf warten können, bis sich spezifische Begabungen für die von ihnen vertretenen Inhalte zeigen.

Auf einen möglichen und pädagogisch vertretbaren Ausweg aus diesem Dilemma hat ERICH WENIGER in seiner Didaktik aufmerksam gemacht<sup>44</sup>). Die „existentielle Konzentration“ des Lehrers selbst auf die Inhalte im Blick auf die in der Gegenwart empfundenen Nöte und Sorgen wird zum letztlich entscheidenden Agens, die pädagogische Problematik auch der Begabungsfrage zu lösen. „Existentielle Konzentration“ — zunächst Aufgabe des Lehrers, dann aber auch Ziel der Bildungsarbeit schlechthin — bedeutet „sich besinnen“ auf die in unserem Lebenszusammenhang gegebene geistig-geschichtliche Welt, „und zwar von den Aufgaben aus, die sich in unserer konkreten Situation jeweils vorfinden“<sup>45</sup>).

Wird diese — m. E. heute wichtigste — didaktische Aufgabe des Lehrers nicht ernst genommen, so werden auch die besten psychologischen Hilfsmittel das Problem der Begabtenfindung und -steuerung im Blick auf entsprechende Schulen nicht lösen. Es würden dann lediglich jene Hochbegabten ermittelt werden, die sich ohnehin gegen alle Widerstände, die sie seitens der Schule und dem Leben erfahren, durchsetzen. Alle anderen würden kaum entdeckt werden.

### III

Aus der hier angedeuteten pädagogischen Bildsamkeitstheorie, die eine *Begabtenpädagogik* mit einschließt, lassen sich einige Konsequenzen ableiten, die sowohl den Unterricht der Schule als auch ihre Organisation betreffen:

1. Die pädagogischen Möglichkeiten, die sich für die Begabtenfindung und -förderung aus der didaktischen Forderung nach existentieller Konzentration der Lehrer ergeben, sind zunächst in dem zu suchen, was wir „geistige Atmosphäre“ und „Niveau“ oder „Klima“ einer Schule nennen. Die Lehrer können so um sich eine *Atmosphäre des Vertrauens* verbreiten, das die Grundlage ihrer Glaubwürdigkeit

gegenüber ihren Schülern darstellt. Erst dort, wo in einer Schule dieser Geist wirklich lebendig ist, werden Begabungen angesprochen und hervorgehoben.

2. In der ständigen Neubesinnung auf die zu vermittelnden Inhalte, die wir seit KLAFFKIS Studie „Didaktische Analyse“ nennen<sup>46)</sup>, kommt der Wille der erziehenden Generation zum Ausdruck, auch der Jugend die existentielle Konzentration auf die sie erwartenden Aufgaben zu ermöglichen. Die Jugend erkennt in der Begegnung, daß auch ihr die Inhalte für ihr eigenes Leben etwas bedeuten. In diesem *persönlichen Angesprochensein* und in der Art und Weise, wie der einzelne Schüler darauf reagiert, erweisen sich dann die Schüler als begabt oder weniger begabt. Hier setzt dann die Hilfe der Psychologie ein, den Begabten in einer besonderen Weise zu fördern.

3. Die pädagogische Sorge vor denen, die noch nicht oder nicht früh genug ihre individuellen Begabungen in der Auseinandersetzung mit Inhalten, Aufgaben, Problemen und Verhaltensweisen erweisen, zwingt die Schule dazu, länger als bisher die *Bildung allgemein zu halten* und nicht zu früh zu spezialisieren.

4. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer wenigstens zwei Jahre andauernden *Bewährungs- und Erprobungsstufe*, und zwar nicht in der Art, wie sie jetzt von den Ländern vielfach als für Volksschüler, Realschüler und höhere Schüler getrennt durchgeführte Stufe eingerichtet ist, sondern so, wie sie der Deutsche Ausschuss vorgesehen hat: als *gemeinsame Schulstufe*. Auch hier spielt das geistige Klima eine entscheidende Rolle. Die jetzt eingerichteten „Förderstufen“ bei den Volksschulen und „Erprobungsstufen“ oder „Orientierungsstufen“ bei den weiterführenden Schulen benachteiligen von vornherein die auf der Volksschule zurückbleibenden Schüler. Die potentiell Begabten unter ihnen müssen das Empfinden haben, auf der „Kinderschule“ künstlich zurückgehalten zu werden, und nur in wenigen Fällen, etwa bei ausgesprochenen Spätentwicklern, wird später noch ein Übergang auf eine weiterführende Schule, die ihrer Begabung gerecht wird, möglich werden.

5. Die folgerichtige Weiterentwicklung des auf die gemeinsame Förderstufe aufbauenden Schulsystems wäre dann nicht mehr ein dreigliedertes Schulwesen, wie es der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses noch vorsah, sondern eine *horizontal gegliederte Schule*, etwa als „*Schulgemeinschaft*“ für alle Schüler vom 7. Schuljahr an. Die schwedische Einheitsschule, die niederländische „Schoolgemeenschap“, die englische „Comprehensive School“ oder die Berliner „Gesamtschulen“ sind beispielgebende Systeme zur Begabtenförderung, die den bisherigen Erkenntnissen auf dem Gebiet der Begabtenpädagogik entsprechen, leider aber heute noch auf Grund eines falsch verstandenen Traditionalismus häufig tabuiert werden<sup>47)</sup>. Mit dem Überwechseln aller Schüler nach der Förderstufe auf eine neue Schule wird diesen ein hohes Maß an Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit ermöglicht. Zugleich wird der unter Umständen später notwendige Wechsel in einen anderen Zweig dieser Schule nicht mit einem Makel belegt. Schließlich weisen Erfahrungen der Lehrer und auch psychologische Untersuchungen darauf hin, daß solche Schüler selten durchgängig, in allen Fachbereichen,

versagen. Es wäre deshalb denkbar, daß man diesen Schülern die Möglichkeit böte, fakultativ in Fächern mitzuarbeiten, in denen sie eine gute Leistungsfähigkeit bewiesen haben, um hier unter Umständen zu einem ebenfalls zu qualifizierenden Abschluß zu kommen.

6. Die Arbeitsweise solcher Schulen müßte gekennzeichnet sein von dem Willen, mit der seit der Schulreform auch für die Jahrgangsklassen geforderten *inneren Differenzierung des Unterrichts* wirklich ernst zu machen<sup>48</sup>). Solange die praktizierenden Lehrer entgegen allen Einsichten, die ihnen während des Studiums vermittelt worden sind, bei der falschen Meinung verharren, die innere Differenzierung des Unterrichts sei nur eine Aufgabe der wenig gegliederten Schule, wird die Begabtenförderung in unserem Lande nur Programm, aber kaum pädagogische Wirklichkeit werden. Die praktische Hilfe, die dem Pädagogen gerade hier durch die Psychologie zuteil werden könnte, würde dann im besten Sinne zum Aufspüren und Fördern von begabten Schülern beitragen können.

### Anmerkungen

- 1 Die mir auf dem 6. Pädagogischen Hochschultag in der Arbeitsgruppe II für mein Referat verbliebene Zeit ließ es nur zu, eine wesentlich gekürzte Fassung vorzutragen. Der vollständige Text meines Beitrags „Zum Begabungsproblem“ liegt hier vor.
- 2 4. Aufl. 1928; die hier folgenden Literaturangaben sollen nur die mir wichtig erscheinenden „epochalen Einschnitte“ bezeichnen. Im übrigen werden nur diejenigen Beiträge erwähnt, die für die Behandlung des Begabungsproblems in *Deutschland* von besonderer *pädagogischer* Relevanz zu sein scheinen.
- 3 Vgl. u. a. KURT GOTTSCHALDT, Erbpsychologie der Elementarfunktionen der Begabung, in: Hb. der Erbbiologie des Menschen, hrsg. v. G. Just, Berlin 1939; FRIEDRICH REINÖHL, Die Vererbung der geistigen Begabung, München/Berlin 1937<sup>1</sup>.
- 4 Der ganzheitliche Aspekt kommt schon 1934 mit dem Buch von A. WENZL, Theorie der Begabung, Leipzig 1934, zum Ausdruck; zum soziologischen Aspekt vgl. u. a. RUDOLF TARTLER, Die soziale Gestalt der heutigen Jugend und das Generationsverhältnis in der Gegenwart, in: Arbeiterjugend gestern und heute, hrsg. u. eingeführt von H. Schelsky, Heidelberg 1955, bes. S. 322, 266, 325 ff., 337 f. u. ö.
- 5 Vgl. u. a. FRIEDRICH EDDING, Ökonomie des Bildungswesens — Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Reihe: Freiburger Studien zur Politik und Soziologie, Freiburg/Br. 1963; GEORG PICHT, Die deutsche Bildungskatastrophe — Analyse und Dokumentation, Olten/Freiburg i. Br. 1964; JOSEF HITPASS, Abiturientendefizit — versagt unser Schulsystem?, Ratingen 1964.
- 6 Vgl. HEINRICH ROTH, Begabungen und Begabung, in: Die Sammlung, 1952, H. 9, wiederabgedruckt in: ds., Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957<sup>1</sup> u. ö.; ds., Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der psychologischen Forschung, in: Hb. der Psychologie, Bd. X. Göttingen 1959.
- 7 Vgl. u. a. UDO UNDEUTSCH, Auslese für und durch die höhere Schule, in: Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1960.
- 8 Vgl. u. a. WILHELM FLITNER, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart o. J. (1950) (3. umgearb. Auflage); THEODOR LITT, Das Wesen des pädagogischen Denkens, in: Führen oder Wachsenlassen 1958<sup>7</sup>; ERICH WENIGER, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o. J. (1952<sup>1</sup>), bes. S. 141 ff.; JOSEF DERBOLAV, Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung, Bonn 1956; ds., Aufgaben und Grenzen der

- Schulpsychologie, in: Internat. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, VI/I, Salzburg 1950; ds., Erbe und Umwelt im Erziehungsraum, in: Annales Universitatis Saraviensis, Phil.-Lettres, Saarbrücken 1953, II, H. 3; HANS H. BECKER, Über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Die Pädagogische Hochschule — Struktur und Aufgaben, hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Dortmund, Ratingen 1964, S. 97 ff. — HANS STOCK (Hrsg.) Pädagogische Hochschule und Universität, Weinheim 1964, S. 21 f. u. ö.
- 9 FLITNER, a.a.O., vgl. auch ds., Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1956, S. 65 ff.
- 10 ULRICH FREYHOFF, Die Schulpädagogik und die schulpraktische Vorbildung der Studenten an der Pädagogischen Hochschule, in: Die Pädagogische Hochschule — Struktur und Aufgaben, a.a.O., S. 122 ff.; RUDOLF HÜLSHOFF, Theorie und Praxis in der Pädagogik, daselbst, S. 113 ff.
- 11 WENIGER, a.a.O., S. 10.
- 12 Vgl. bes. M. J. LANGEVELD, Erziehungswissenschaft und Psychologie, in: Die Sammlung, 1951, S. 229 ff.; ds., Het Wezen der paed. psychologie, in: Acta Paedagogica Ultrajectina, Nr. III, Groningen 1951; ds., Einf. i. die Pädagogik, Stuttgart 1951, S. 96 ff.; vgl. E. GRIESEBACH, Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, 1924; FLITNER, Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S. 17 f., und die Veröffentlichungen der in Anmerkung 8 und 10 genannten Verfasser.
- 13 Vgl. PICHT, a.a.O., UNDEUTSCH, a.a.O., HITPASS, a.a.O.; für den Bereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft sei hier u. a. auf die Untersuchung von WALTER SCHULTZE, Der Mittelbau im Rahmen einer Neugestaltung unseres Schulwesens, in: Päd. Forschung und päd. Praxis, Veröffentlichung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 1, Heidelberg 1958, verwiesen. Dort heißt es auf S. 159: „Die Auslese in Gestalt einer am Ende der Grundschule abzulegenden Prüfung hat sich überall als ein sowohl pädagogisch wie menschlich unerfreulicher Lenkungsmechanismus innerhalb der Schulorganisation erwiesen. Sie bleibt . . . unvollkommen und ist immer mit einer großen Zahl von Fehlentscheidungen belastet. . . . Deshalb ist man (im Ausland) bestrebt, diese einmalige Entscheidung zu vermeiden und durch eine langfristige Lenkung über mindestens zwei Jahre zu ersetzen.“
- 14 Vgl. dazu die schon genannten Untersuchungen von UNDEUTSCH, HITPASS und PICHT; außerdem sei verwiesen auf: Der Gymnasialunterricht, H. 2, Stuttgart 1960, auf W. TWELLMANN/KH. WALTER, Begabte Schüler, Düsseldorf 1965, und die Bibliographie „Die Auslese für weiterführende Schulen“ bearbeitet von A. SCHAFFERNICHT, Frankfurt 1962, die die Beiträge und Untersuchungen von 1945 ab erfaßt.
- 15 TWELLMANN, a.a.O., S. 13 u. ö.; vgl. W. ARNOLD, Begabungswandel und Erziehungsfragen, München 1961, S. 102; H. ROTH, Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Hannover 1961, S. 109.
- 16 Vgl. UNDEUTSCH, a.a.O., und Bibliographie b. TWELLMANN, a.a.O., S. 168 f.
- 17 TWELLMANN, a.a.O., S. 23
- 18 Zit. nach HITPASS.
- 19 Psychologie, Frankfurt 1957, S. 174; vgl. auch S. 179: Hier weist H. darauf hin, daß die Versuche zur Schaffung kulturfreier Testsysteme bisher nicht zu überzeugenden Erfolgen geführt haben. Auch die Soziologie hat auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht: „Intelligenz wird . . . zur Bezeichnung einer lose zusammenhängenden Gruppe von Menschen verstanden, die auf Grund ihrer Ausbildung, ihrer Produktionen sowie vertretener Wertungen eine gewisse geistige Führungsfunktion in den modernen Gesellschaften übernommen hat.“ (RENÉ KÖNIG, in: Soziologie, Frankfurt 1958, S. 140.
- 20 Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. Aufl. a.a.O., S. 143 u. 159 ff.

- 21 ROTH, a.a.O., S. 168.
- 22 Vgl. die Interpretation von WOLFGANG KLAFKI, PESTALOZZIS „Stanser Brief“, Weinheim 1964 4./5.
- 23 Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, hrsg. vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1959, S. 16 ff., S. 24 ff.
- 24 PICT, a.a.O.
- 25 Das in umfangreichen und höchst differenzierten Sammlungen vorliegende Testmaterial zur Begabungsdiagnose und Prognose (vgl. etwa die von KH. INGENKAMP in Verbindung mit dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, Frankfurt, herausgegebene neueste Übersicht „Deutsche Schultests“, Weinheim 1965) steht in einem auffallenden Gegensatz zu der gegenwärtigen Praxis der Begabtenförderung.
- 26 Vgl. GEORG GEISSLER, Universität und Lehrerbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1958, S. 147 ff.; U. FREYHOFF, *Die Schulpädagogik* . . . , a.a.O., S. 125 ff.
- 27 Vgl. ERICH WENIGER, Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit, in: *Erziehung zur Menschlichkeit*, Festschrift für EDUARD SPRANGER zum 75. Geburtstag — 27. Juli 1957, Tübingen 1957, S. 325 ff. Der hier immanent vorhandenen pädagogischen Theorie der Bildsamkeit ist der Verfasser in zwei Beiträgen nachgegangen: vgl. U. FREYHOFF, *Bildsamkeit und Bildungsabsicht*, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1960, S. 1 ff., und ds., *Bildsamkeit als didaktisches Problem*, in: *Pädagogische Rundschau* 1963, S. 87 ff.
- 28 FLITNER, *Allgemeine Pädagogik*, a.a.O., S. 90.
- 29 Auch hier werden nur die Arbeiten genannt, die für die Pädagogik von besonderer Relevanz geworden sind. Von früheren Untersuchungen wird neben den schon erwähnten von STERN und GOTTSCHALDT (1939) — vgl. Anm. 2 und 3 — auf RICHARD BAERWALD, *Theorie der Begabung*, Leipzig 1896, O. BOBERTAG, *Über Intelligenzprüfungen nach der Methode BINET-SIMON*, Leipzig 1920<sup>2</sup>, W. HARTNACKE, *Naturgrenzen der geistigen Bildung*, Leipzig 1930, O. TUMLIRZ, *Die geistige Bildsamkeit der Jugendlichen*, Leipzig 1927<sup>2</sup>, ALOIS WENZL, *Theorie der Begabung*, Leipzig 1934 verwiesen. Auch neuere Untersuchungen beinhalten pädagogische Begabungstheorien; zu verweisen ist hier u. a. auf: ADOLF BUSEMANN, *Höhere Begabung*, Ratingen 1955<sup>2</sup>, O. ENGELMAYER, *Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung in Theorie und Praxis*, Nürnberg 1949, ds., *Erfolg und Mißerfolg in der Schule — zur Psychologie des Begabten und des Schulversagers*, Donauwörth 1950, K. GOTTSCHALDT, *Der Aufbau der Begabung*, in: Bericht über den 17. und 18. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, hrsg. v. A. WELLEK, Göttingen 1953, ADELE JUDA, *Höchstbegabungen — ihre Erbverhältnisse, sowie ihre Beziehungen zu psychischen Anomalien*, München/Berlin 1953, KARL MIERKE, *Begabung, Bildung und Bildsamkeit*, Bern/Stuttgart 1963, GERHARD PFAHLER, *Der Mensch und sein Lebenswerkzeug*, Stuttgart 1954, JEAN PIAGET, *Psychologie der Intelligenz*, Zürich 1948, GABOR RÉVÈSZ, *Talent und Genie*, Bern o. J. (1952), K. STRUNZ, (Hrsg.) *Päd.-Psychologische Praxis an höheren Schulen — Förderung und Entstörung der geistigen und sittlichen Bildsamkeit unserer Zehnbis Zwanzigjährigen*, München/Basel 1963.
- 30 Vgl. besonders die in Anm. 29 genannte Arbeit von TUMLIRZ.
- 31 Vgl. dazu besonders die Arbeiten von TARTLER, a.a.O., S. 325 ff., 337 f., U. PRESTEL, *Die Abhängigkeit der Schulleistung und des gesamten Verhaltens des Kindes in der Schule vom sozialen Milieu*, in: COERPER, HAGEN, THOMAE (Hrsg.), *Deutsche Nachkriegskinder*, Stuttgart 1954, S. 276 ff.; außerdem LUDWIG LANG, *Erziehung in dieser Zeit*, Wien 1955, der als Pädagoge aus soziologischen Untersuchungen entsprechende Schlüsse zieht; MARTIN RANG, *Das Problem der Bildsamkeit*, in: *Westermanns Päd-*

- agogische Beiträge 1954, S. 105 ff., zeigt das Phänomen der „Anpassung“ auf, baut aber darauf keine entsprechende pädagogische Theorie; schließlich ist hier noch auf OSWALD KROH, Revision der Erziehung, Heidelberg 1954<sup>2</sup>, hinzuweisen, der aus einer Verbindung von psychologischen und soziologischen Tatbestandserhebungen eine pädagogische Theorie ableitet.
- 32 Diese These richtet sich natürlich nicht gegen die gegenwärtige forschende Psychologie und Soziologie, sondern gegen eine heute häufig noch geübte Praxis der Begabtauslese in der Schule (vgl. dazu insbesondere auch den Beitrag von OEVERMANN in diesem Sonderheft).
- 33 Anpassung als „Adaptabilität“ wie sie bei TARTLER zum Ausdruck kommt.
- 34 Vgl. PRESTEL, a.a.O., S. 279, 288; vgl. auch H. H. PLICKAT, Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, Weinheim 1959; auch TWELLMANN, a.a.O., S. 159.
- 35 Vgl. WILHELM DILTHEY, Gesammelte Schriften, Bd. VI, Leipzig/Berlin 1924; MAX FRISCHEISEN-KÖHLER, Philosophie und Pädagogik, Kleine pädagogische Texte, H. 20, Langensalza o. J.; FLITTNER, Allg. Päd., a.a.O.; LITT, a.a.O.; EDUARD SPRANGER, Psychologie des Jugendalters 1924<sup>10</sup>; Heidelberg 1949; WALDEMAR OELRICH, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Bildung des Menschen, Stuttgart 1950; vgl. auch die in Anm. 8 genannten Schriften von J. DERBOLAV.
- 36 Vgl. u. a. ALBERT HUTH, Begabung und Leistung, in: Die Bayerische Schule, 7. Jg. Nr. 4, München 1954; KARL VALENTIN MÜLLER, Die Begabung und die soziale Wirklichkeit, Göttingen o. J.
- 37 FRIEDRICH PAULSEN, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1885<sup>1</sup>; LUDWIG WIESE, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Berlin 1875<sup>2</sup>.
- 38 MIERKE, a.a.O., S. 97.
- 39 WIESE, a.a.O., S. 923, Beilage III, Antwort auf Frage I (betrifft den entsprechenden Beschluß der Schulkonferenz im Jahre 1900).
- 40 Vgl. die entsprechende Diskussion in der damals führenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift „Die Erziehung“, Jg. 1929 und 1930, und E. WENIGERS Interpretation in seiner Studie zur Sprangerfestschrift: „Bildsamkeit und Bildungserbe“, a.a.O., S. 325 ff.
- 41 WENIGER, Bildsamkeit und Bildungserbe, a.a.O., S. 334.
- 42 MARTIN WAGENSCHNEIN, Wesen und Unwesen der Schule, in: Erziehung wozu?, Stuttgart 1956, S. 49 ff., bes. S. 56.
- 43 ROTH, Päd. Psychologie, a.a.O., S. 143.
- 44 ERICH WENIGER, Didaktik als Bildungslehre, Tl. I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim o. J. (1952), S. 96 ff.
- 45 WENIGER, a.a.O., S. 97.
- 46 Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Didaktische Analyse, Auswahl-Reihe A, H. 1, hrsg. von H. Roth/A. Blumenthal, Hannover 1962, S. 5 ff.
- 47 Vgl. FRITZ BOHNSACK, Der gegenwärtige Stand der schwedischen Schulreform, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1958, S. 28 ff.; R. PEDLEY, Comprehensive Schools To-Day, London 1954; Ministry of Education (Hrsg.), Half Our Future — a Report of the Central Advisory Council for Education, London 1963; HELENA W. E. STELLWAG, Die Schulgesetze in den Niederlanden als Beispiel allgemeiner Tendenzen im europäischen Erziehungswesen, in: Päd. Rundschau, 1964, S. 1071 ff., bes. S. 1079; J. MALMS, Die

Europäischen Schulen — eine Schulform mit neuen Zielen, in: *Der Deutsche Lehrer im Ausland*, 12. Jg. 1965, S. 301 ff.; *Senator für Schulwesen Berlin* (Hrsg.), *Wege zur Schule von morgen — Entwicklungen und Versuche in der Berliner Schule*, Berlin o. J. (1964)<sup>2</sup>.

- 48 Vgl. M. FISCHER, *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*, Weinheim 1962; B. MICHAEL, *Selbstbildung im Schulunterricht*, Weinheim 1963; E. PAPKE, *Differenzierung auf der Volksschuloberstufe*, in: *Westermanns Päd. Beiträge*, 1965, S. 201 ff.

## Diskussionsbericht

der Plenardiskussion unter Leitung von PROF. DR. A. J. GAIL (Päd. Hochschule Köln)

Aus der Erkenntnis der Abhängigkeit der „Begabung“ und „Intelligenz“ von sozio-ökonomischen und erzieherischen Bedingungen erwächst der Schule die Aufgabe der Entfaltung und Förderung von „Begabung“ und „Intelligenz“ auch und gerade bei den Kindern, die auf Grund des sozialen Status ihrer Eltern in dieser Hinsicht bisher benachteiligt waren. Diese Aufgabe wird freilich erschwert durch u. a. folgende Momente:

Die überwiegend mittelständische Herkunft der Lehrer und ihr schichtspezifisches Gesellschaftsbild und Verhalten machen es ihnen vielfach schwer, die Förderung und Entfaltung der „Begabung“ von Kindern der Unterschicht als Aufgabe und Möglichkeit zu erfassen und in angemessener Weise zu beginnen, und bewirken statt einer solchen Förderung oft eine ungerechtfertigte Selektion der Kinder bereits in der Grundschule.

Die Einsichten der Erziehungswissenschaft und der anderen Disziplinen müssen, um Wirksamkeit zu erlangen, umgesetzt werden in schulorganisatorische Maßnahmen. Das ist bei der durch traditionalistische Tendenzen gestützten Zählebigkeit von Organisationsformen nicht einfach.

Die Bemühungen der Schule müssen unterstützt werden durch affine Einstellungen in der Gesellschaft. Dazu wäre eine Korrektur des unzutreffenden „Begabungsbegriffs“ des alltäglichen Sprachgebrauchs notwendig.

Es ist fraglich, in welchem Maße das im Vorschulalter Versäumte nachgeholt und fixierte Fehleinstellungen etc. abgebaut werden können.

Diesen Schwierigkeiten stehen indessen reale Möglichkeiten gegenüber.

In der Ausbildung der Lehrer kann durch eine enge und planvolle Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie die unproduktive Haltung der Lehrer gegenüber dem Begabungsproblem überwunden und ein adäquater und damit fördernder Umgang mit dem Kind der unteren sozialen Schicht vorbereitet werden.

Die Schule kann mit hohen Intelligenzpotenzen bei mehr Kindern rechnen, als üblicherweise angenommen wird. Die Geschwindigkeit, mit der nahezu alle Heranwachsenden heute die für sie wichtigen Bereiche explorieren und beherrschen (und die die These von einem Begabungs- und Intelligenzschwund widerlegt), läßt vermuten, daß sie auch das schulische Informationsangebot, wenn es als für sie bedeutsam erschiene, ähnlich schnell und bereitwillig aufnehmen würden.

Ein im Zusammenhang des Aufbaus und der Entfaltung von Intelligenz und Begabung offenbar besonders wirksames Mittel scheint der Schule in der Sprache zur Verfügung zu stehen. Erfahrungen der psychoanalytischen Praxis, Beobachtungen der Sprache und des Sprechens von Unterschichtkindern, Ergebnisse relativ kurzer Sprachintensivierungskurse, amerikanischer Versuche mit „pre-school-enrichment-programs“ und verschiedener sozialpsychologischer Untersuchungen lassen (zumindest im Sinne einer sehr begründeten Hypothese) folgende Leistungen der Sprache in diesem Zusammenhang deutlich werden:

Durch die Verbalisierung innerer Zustände können Ängste und damit Beeinträchtigungen schöpferischer Kräfte überwunden werden.

Durch differenzierte sprachliche Formulierung können affektive Spannungen reguliert und damit jener mittlere Spannungsgrad erreicht werden, bei dem eine intellektuelle Leistung sich optimal vollzieht. Durch Sprachdifferenzierungs- und Sprachintensivierungskurse konnte der IQ der an diesen Kursen beteiligten Kindern von durchschnittlich 85 auf durchschnittlich 100 angehoben werden.

Mit der von der jeweiligen Sozialstruktur abhängigen linguistischen Struktur wird dem Kind ein spezifischer Motivations-, Interessen-, Erlebnis- und Verhaltenshorizont vermittelt.

Die effektiv verhaltensbestimmende und -ändernde Kraft der Sprache verpflichtet die Pädagogik, eine Sprache zu entwickeln und zu gebrauchen, die diese Kraft im Sinne der erzieherischen Zielsetzung, hier des Aufbaus intellektueller Leistungsfähigkeit und „begabten“ Verhaltens in unserer modernen Welt, entfaltet.

Insgesamt sollte die Schule — angesichts sowohl ihrer Möglichkeiten wie der Anforderungen unserer Gesellschaft und Kultur — sich davor hüten, die Leistungsfähigkeit der Kinder zu unterschätzen. Sie sollte intelligenz- und leistungsfreundlich werden, sollte schöpferische Potenz und hohe Intelligenz erwarten, sie sollte produktivem, kritischem, analytischem Denken Raum verschaffen und dieses Denken honorieren.

Die Frage ist zu stellen, ob ihr bei dieser Aufgabe der Begriff der „Begabung“, der, durch vielfach spekulativen, vorwissenschaftlichen, nicht ausreichend durch Information abgesicherten Gebrauch, in der Praxis, trotz der Bemühungen, seine pädagogische Fruchtbarkeit bei richtigem Verständnis aufzuweisen, die Gefahr in sich birgt, zu rasch einzuschränken, zu verwalten, Laufbahnen zuzuweisen, nicht hinderlich ist, ob er nicht zweckmäßiger aufgegeben werden sollte zugunsten einer nüchterneren Rede von intelligenter Entfaltung, von Aufbau und Förderung lebensstüchtigen, leistungsfreudigen und -fähigen Verhaltens durch Unterricht und Information. (Dabei ist freilich immer vorausgesetzt, daß „Intelligenz“ als bildbar und entwicklungsfähig verstanden wird.)

Wie im gesamten pädagogischen Raum kann auch gegenüber dem Problem der „Begabung“ das Verhältnis von Pädagogik, Psychologie und Soziologie nicht einfach dahingehend bestimmt werden, daß Psychologie und Soziologie zwar durchaus wichtige Forschungsbeiträge zu leisten vermöchten, die Verantwortung im pädagogischen Raum, auch die für die Umsetzung jener Beiträge in erzieherische Praxis, aber allein die Pädagogik und der einzelne Erzieher trügen.

Zweifellos gehören zur Pädagogik in Theorie und Praxis die welt- und menschenentwerfende Kraft der Phantasie, die Bereitschaft zu Entscheidung und Verantwortung; recht verstandene pädagogische Verantwortung aber, die mehr sein will als Ideologie, schließt in sich die Verpflichtung zu einer unvoreingenommenen Auseinandersetzung mit den Nachbardisziplinen, die Bereitschaft, ihre Resultate kritisch, aber vorurteilslos zur Kenntnis zu nehmen, anzuerkennen, daß es auch im pädagogischen Raum „richtig“ und „falsch“ gibt, und nachprüfbar Falsches aufzugeben.

Zudem tragen Soziologie und Psychologie dort, wo sie sich mit erzieherischen Sachverhalten befassen, auch selbst Verantwortung und sind (wie es in der Diskussion für die Psychologie ausführlich dargestellt wurde) „wertengagiert“. Wie hinsichtlich ihrer Beiträge an Information werden sich auch im Hinblick auf ihre Verantwortung für den Menschen im Raum der Erziehung und ihre Wertengagiertheit die hier kooperierenden Disziplinen ergänzen müssen.

JÜRGEN POHLAND



## Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage



ALFONS OTTO SCHORB

## Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage

Die Lehrplanfrage ist eines der interessantesten und ergiebigsten Objekte für ein Zusammenwirken der drei an der Aufhellung des Bildungsgeschehens vor allem beteiligten Wissenschaften. Lehrplanprobleme haben jedoch nicht vorwiegend den Charakter von neutralem Übungsmaterial, dessen Bedeutung darin liegt, daß es den kommunizierenden Disziplinen Gelegenheit verschafft, einander ihre Positionen darzulegen und ihre Anliegen zu verdeutlichen; sie gehören auch der Sache nach zu den wichtigsten Angelegenheiten, deren Klärung das moderne Bildungswesen von der Theorie erwarten darf, und sie sind in dieser Weise den beteiligten Wissenschaften aufgegeben. Allerdings kann man nirgends sehen, daß der hier behaupteten Wichtigkeit in der Arbeitswirklichkeit der Wissenschaften auch schon eine Fülle von Forschungsunternehmungen oder gar schon von Ergebnissen entspräche. Die Schwerpunkte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion liegen gegenwärtig an anderen Punkten. Sie bemüht sich einmal um die anthropologische Fundierung des Erziehungsdenkens und hat ihren zweiten Schwerpunkt in der Bemühung um eine Neufassung des Didaktikbegriffes<sup>1)</sup>. Die pädagogische Anthropologie hat die Zone – es ist eine praxisnahe Region –, in der Lehrplanfragen auftauchen, noch nicht erreicht; die Didaktik, in deren Zusammenhang in der Vergangenheit Lehrplanfragen immer erörtert wurden, hat jene Zone in umgekehrter Richtung gewissermaßen verlassen. Dies könnte man am Werk W. KLAFFIS nachweisen, allerdings mit der vorsichtigen Einschränkung, daß Deutungen, die man dem bloßen Nichtvorkommen eines Gegenstandes im Werk eines Wissenschaftlers unterlegt, schon durch dessen nächste Veröffentlichung überholt werden können. KLAFFIS scheint sich mit einem immer schon vorhandenen Lehrplan abzufinden und bezieht dessen Zustandekommen nicht in die Reflexion ein. Man darf aus den Stellen in seinem Werk, in denen der Begriff Lehrplan auftaucht, wohl lesen, daß er annimmt, die Prozesse, aus denen Lehrpläne hervorgehen, seien entweder verfahren oder zumindest zu unübersichtlich und dem pädagogischen Zugriff unzugänglich, und er wolle die Größen des Elementaren und des Kategorialen anbieten, um sich mit ihrer Hilfe den in den Lehrplänen eingeschlossenen zufälligen und ungeordneten pädagogischen Intentionen zu entziehen und die Bildungsarbeit auf eigene Füße zu stellen<sup>2)</sup>.

Das Phänomen, daß die Erziehungswissenschaft das Lehrplanproblem von sich schiebt, deutet ALBERT REBLE so: „Die Theorie des Lehrplans . . . scheint . . . zwischen der sogenannten allgemeinen Pädagogik und der schulpädagogisch-didaktischen Thematik . . . gleichsam hindurchzufallen.“<sup>3)</sup> Der Mangel wird hier in der Interessensrichtung der Erziehungswissenschaft gesucht. Sichtet man die Form, in der der Lehrplan als Sache und Frage bei den Pädagogen auftaucht, so drängt sich eine andere Erklärung auf. Pädagogische Theoretiker zeigen sich dem Lehrplan-

problem gegenüber verlegen. Sie ziehen es ganz in den pädagogischen Begriffskreis hinein, aber man glaubt, bei ihren Formulierungen etwas von Unbehagen zu verspüren, wohl herrührend aus der unbewußten Erfahrung, daß damit nur eine Seite des Lehrplanproblems gefaßt ist und vielleicht nicht einmal seine wichtigste. So schreibt KLAFFKI: „Es charakterisiert die Stoffe des Lehrplans wesensmäßig, daß sie von den Lehrplangestaltern als Bildungsinhalte gemeint sind.“<sup>4)</sup> Ähnlich sieht auch FRITZ BEHRENDT in den Lehrplänen Produkte nurpädagogischer Überlegungen, wenn er schreibt: „Sie sind das Ergebnis vieler praktischer Erfahrungen und kollektiver Überlegungen. Sie tragen die gegenwärtige pädagogische Wirklichkeit in sich.“<sup>5)</sup> So wird das Wesen des Lehrplans auf die pädagogische Dimension reduziert. Andere meinen nicht, daß pädagogische Vorentscheidungen die Hauptquellen des Lehrplans sind, sie stellen den Lehrplan „... auf Überlieferung und Herkommen, gemildert durch maßvolle Berücksichtigung des schwer erfaßbaren und daher ‚angenommenen‘ richtiger unterstellten kindlichen Interesses und der unabweisbaren Forderungen der Gegenwart“<sup>6)</sup>. Dieser Äußerung kann man eine zutreffendere Erklärung der Vernachlässigung der Lehrplanprobleme entnehmen: sie sind von einer Wissenschaft aus nicht zu bewältigen, sondern fordern die Konvergenz des Zugriffs von drei Positionen aus, wobei ein Anteil der Soziologie als der entscheidende anzusehen ist. Dies hat seinen Grund in der Sache:

Der Lehrplan ist die schlechthin offene Stelle im Bildungssystem. Wenn allgemein für Systeme aller Art gilt, daß sie sich innerlich zu festigen versuchen, indem sie sich gegen das Umfeld abgrenzen, so ist der Lehrplanbereich der wesensnotwendige Durchlaß, an dem das pädagogische Binnen im Austausch steht mit den außerschulischen Vorgängen, eine Nabelstelle, an der der innere Kreislauf des pädagogischen Feldes an den großen Kreislauf der Kultur und Gesellschaft angeschlossen ist. Hier durchdringen und stoßen sich inner- und außerpädagogische Interessen, inner- und außerschulische Traditionen und die verschieden gerichtete und unterschiedlich große Dynamik der Systeme. Wenn überhaupt irgendwo, so können im Ringen um den Lehrplan die Partner, nämlich die Pädagogen als Anwälte der Heranwachsenden, als Verdeutlicher ihrer Werdensbedürfnisse, dann die Gruppen und Glieder der pluralistischen Gesellschaft und der Staat als das politische Herrschaftsgefüge ihre Anliegen einander eröffnen und ihre wesensnotwendigen Beiträge sich gegenseitig verdeutlichen.

Die Erziehungswissenschaft kommt mit ihren eigenständigen Methoden und Denkformen dem verschlungenen Prozeß der Lehrplanentstehung nur schwer bei und kann die Einzelheiten des Austausches zwischen dem Bildungs- und Gesellschaftssystem nur ungenügend aufhellen; ihre Vorstellungen sind zu grob und ihre Detailkenntnisse unzureichend.

Es wäre hier zu fragen, warum sie überhaupt eine neue Stellung der Lehrplanfrage gegenüber einzunehmen hat, und warum sie sich nicht mehr abfinden kann mit der bisherigen Lösung, daß die Lehrpläne in undurchsichtigen Prozessen und in Abhängigkeit von außerpädagogischen Mächten irgendwie entstehen und daß die pädagogische Leistung, nämlich die Lehrpläne unter die Ordnung der Bildungswerte zu richten, erst an schon vorgegebenen Lehrplänen einsetzt.

Die Antwort wird dem Erziehungswissenschaftler von der Soziologie nahegelegt: Lehrpläne als „Kodifikation des Lehrgefüges“<sup>7)</sup>, also als manifeste Erwartungen, Vorgaben und Aufträge der Gesellschaft an das Bildungssystem, die in einem ungelenkten Spiel der Zeitkräfte und einem hinterherkommenden langsamen Prozeß historischer Korrektur entstehen, sind in der modernen Welt immer zu spät daran, um dem Bildungswirken an den jetzt Jungen voll zu dienen. Die Verhältnisse wälzen sich schneller um, als dies den Lehrplänen auf die bisherige Weise möglich ist. Wenn es Aufgabe einer Wissenschaft ist, alle Faktoren des Zusammenhangs, in dem ihr Gegenstand steht, in ihr Denken einzubeziehen, muß sie ihre Interessensgrenze in der Lehrplanzone weiter nach außen schieben und in ein Feld vordringen, das bisher wissenschaftlich nur von der Soziologie erhellt ist, wobei ihrem Ausgriff eine Gegenbewegung der Soziologie entspräche, die durch die gleiche offene Lehrplanstelle ins Innere des pädagogischen Systems eindringt, weil sie hier einem der aufschlußreichsten Prozesse der Kultur- und Gesellschaftsgestaltung auf der Spur sein kann.

Die Erziehungswissenschaft tritt in die Aufgabe, zusammen mit anderen Disziplinen die Lehrplanfragen zu klären, nicht ganz unvorbereitet ein. Mit der Entstehung der neuzeitlichen theoretischen Pädagogik im 19. Jahrhundert tauchen auch die ersten Versuche einer Theorie des Lehrplans auf. Sie müssen gewertet werden als Ausdruck des Bestrebens, gegenüber der festgefügtten Sozial- und Herrschaftsordnung des 19. Jahrhunderts eine überlegene, objektive Position zu gewinnen. Lehrplandiskussionen gehören zu den wichtigsten Gegenständen der pädagogischen Auseinandersetzung im 19. Jahrhundert. Die anhebende Dynamik des soziologischen Umbruchs und der kulturellen Wandlungen durch die modernen Naturwissenschaften und die Bemühungen des Bildungssystems, den Wandlungen teils zu folgen, teils ihnen vorauszukommen, spiegelt sich in einem pausenlosen Ringen um Lehrplanveränderungen. An den Lehrplänen entstehen geradezu neue Schularten, z. B. die Realschule und wandeln alte wie z. B. das Gymnasium ihr Gesicht. Von HERBART, der in seinen Ansichten zum Lehrplan soziologisch konservativ ja reaktionär bezeichnet werden muß, wird zum erstenmal ein pädagogischer Lehrplan gefordert<sup>8)</sup>. In dieser pädagogischen Reduktion drückt sich HERBARTS Unvermögen aus, den gesellschaftlichen Wandlungen seines Jahrhunderts gerecht zu werden. 1873 legt DÖRPFELD den ersten Versuch einer Theorie des Lehrplans vor. Die Ankündigung ist großartig, der Inhalt spärlicher, denn er bietet nur einen Aufriß einer neuen Fächergliederung, deren Berechtigung lediglich vom Unbehagen an der bisherigen Ordnung und ihrer inneren Unlogik abgeleitet wird. Die Deutung des Prozesses der Lehrplanentstehung bleibt DÖRPFELD schuldig<sup>9)</sup>. Ihr rückt ab 1882 OTTO WILLMANN mit seiner „Didaktik als Bildungslehre“ näher, deren aufschlußreicher Untertitel „nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ darauf deutet, daß hier erstmals das Lehrplanproblem auf der ihm angemessenen Basis, nämlich einer Arbeitsteilung mit der Soziologie zu behandeln versucht wurde<sup>10)</sup>. Die Leistung WILLMANNs wirkt in der Erziehungswissenschaft bis heute nach. Allerdings steht ihre Fortsetzung für die Gegenwart, d. h. die Sichtung der Lehrplanfrage von den Verhältnissen der modernen Gesell-

schaft her noch aus. Die Anwendung des soziologisch-pädagogischen Doppelaspekts auf das neuzeitliche Sozialgebilde, dessen Schwerzugänglichkeit für die Theorie sich in der Unfestigkeit der Bezeichnung — nebeneinander stehen: Industriegesellschaft, Massengesellschaft, mobile Gesellschaft, pluralistische Gesellschaft — zum Ausdruck kommt, müßte die Fruchtbarkeit des WILLMANNschen methodologischen Ansatzes erweisen. Gegenüber WILLMANN mutet GEORG KERSCHENSTEINERS Versuch einer Lehrplantheorie<sup>11)</sup> wie ein Rückschritt an, weil sich dieser Entwurf nicht an der Wirklichkeit einer modernen Gesellschaft orientiert, sondern an einem vom neu-kantianischen Staatsbegriff bestimmten Bild vom Gemeinwesen, das sich in der Bildungsidee manifestiert. Die großen Beiträge des 20. Jahrhunderts zur Lehrplantheorie sind noch jung. Einen Anfang stellt ERICH WENIGERS kleine Schrift „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ dar, die als erster Teil seiner „Didaktik als Bildungslehre“ erschienen ist und mit ihrem Untertitel die Brücke zu WILLMANN schlägt<sup>12)</sup>. Das darin enthaltene Bild der Gesellschaft ist freilich jenes der früheren dreißiger und der vierziger Jahre, das „Moderne“ darin ist nicht die Strukturanalyse der heutigen Gesellschaft, sondern lediglich der Bezug zur politischen Aufgabe der Demokratisierung<sup>13)</sup>. So steht die eigentliche moderne Lehrplantheorie noch aus. Zu ihr ist der zweite große Beitrag dieses Jahrhunderts ein wichtiger Schritt, nämlich JOSEF DOLCHS Monographie „Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte.“<sup>14)</sup> Der Verfasser setzt sich in seinem Vorwort vorsichtig von der theoretischen Konzeption seines Lehrers KERSCHENSTEINER ab. Er bietet den Anfangsteil der dieser Generation aufgegebenen Erforschung des Lehrplanproblems, indem er die historische Dimension aufschließt und das Spiel des Ineinander von konstanten und temporären Faktoren freilegt.

Zu einer Theorie des Lehrplans der gegenwärtigen Gesellschaft muß DOLCHS historisches Werk noch durch die Erschließung der Gegenwart besonders in vergleichenden Untersuchungen ergänzt werden. Hier gibt es erst Teilforschungen, z. B. Vergleiche der Lehrpläne einzelner Unterrichtsfächer, die aber nicht angesetzt sind als Untersuchungen der Lehrplanproblematik, sondern aus Interesse an gezielten Aufgaben z. B. der politischen Bildung und des Geschichtsunterrichts<sup>15)</sup>.

Von dem vorstehenden Aufriß her wollen folgende Thesen für das Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie über die Problematik des Lehrplans verstanden werden:

1. In der Gegenwart ist die Diskussion um den Lehrplan wie ein Gespräch im eigenen Haus der Pädagogik geworden. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, daß als Bezugspunkt für Lehrplanerörterungen der pädagogische Begriff der „Bildung“ gilt. Die Reduktion auf einen pädagogischen Begriff ist das Ergebnis eines historischen Prozesses. Sie muß nicht zugleich einen Grund in der Sache haben. Der Anspruch, die Bildungsergiebigkeit zum Auswahlkriterium für Lehrinhalte zu machen, trägt sich nicht selbst<sup>16)</sup>. Zu ihm gehören ergänzende bzw. konkurrierende Ansprüche und der pädagogische Anspruch empfängt seine Wahrheit erst aus der Gleichzeitigkeit der anderen. Im Ensemble der Postulanten steht neben der Pädagogik die Gesellschaft mit ihrem Recht, über die Schule als eines ihrer Instrumente

zu verfügen, darüber der Staat mit seinem Auftrag, den pädagogischen und außerpädagogischen Bedürfnissen in einem Lehrplan bestimmte Anteile zuzumessen und die von der Psychologie vertretene Forderung größtmöglicher Schonung der Individuen.

2. Daß die Lehrplandiskussion, die ihrem Wesen nach eine unabschließbare Auseinandersetzung unversöhnlicher Konkurrenten ist, gegenwärtig in eine verhaltene Gleichgewichtslage kam, kann nicht als dauernder Zustand angesehen werden. Die Pädagogik hat sich nicht endgültig mit ihrem Anspruch durchgesetzt, lediglich den Bildungsbegriff als Gestaltungskriterium für Lehrpläne zu verwenden. Der jetzige Zustand ist eher eine Folge des Stillehaltens der sozialen, politischen und kulturellen Öffentlichkeit. Dieses Stillehalten ist teils Verlegenheit, teils rührt es aus der dem Schulsystem zugeschobenen Mündigkeit her, die sich an anderer Stelle auch in der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung ausdrückt und die die Erwartung einschließt, daß nun eine bevormundende Reglementierung wegfallen darf, weil das Bildungssystem selber die Angelegenheiten der ganzen Gesellschaft in ihr Programm aufnimmt. Eine Aufkündigung des gegenwärtigen Gleichgewichts dürfte jederzeit wieder möglich sein, vor allem dann, wenn die Gesellschaft von veränderten epochalen Verhältnissen her neu über ihre Schule verfügen muß und die Neueinstellung durch das Schulsystem selber nicht schnell genug vorgenommen werden kann. An einigen Stellen ist die stillschweigende Zurückhaltung der Öffentlichkeit und das Überlassen des Lehrplans zur Selbstgestaltung durch das Bildungswesen bereits aufgekündigt. In der letzten Zeit sind von außen her mehrere Einbrüche in das Lehrplangefüge erfolgt und einige neue Schulfächer entstanden.

3. Der Lehrplan ist seinem Wesen nach ein mehrschichtiges Gebilde. Eine wichtige Schicht stellen über die unbewußten soziologischen Einsprengsel, etwa das unterschwellig wirkende mittelständische Leitbild der meisten Lehrer hinaus seine verschiedenen sozialpolitischen Befrachtungen dar. Sie freizulegen, erwartet die Pädagogik von der Soziologie. Diese hat ihr z. B. das Phänomen zu deuten, daß die Lehrplaninhalte eine sozialpolitische Valenz besitzen, die sich in der Gegenwart etwa so auswirken, daß das Zusammenwachsen der historisch gewordenen Schularten in einer modernen Schulreform verzögert und erschwert wird. Man kann darauf hinweisen, daß die generationenlange Kultur einer muttersprachlichen Bildung die Volksschule bei der Bevölkerung nicht annähernd so sehr empfehlen konnte als die Einführung einer einzigen Fremdsprache in der Gegenwart.

4. An die Soziologie geht weiterhin die Erwartung, das Verhältnis der Schulfächer und ihrer Inhalte zu den Wissenschaften neu zu prüfen. Der Erziehungswissenschaftler muß aus mancherlei Anzeichen schließen, daß bisher gewohnte Verhältnisse in Zukunft möglicherweise nicht mehr bestehen können. Angesichts gesteigerter Bedeutsamkeit der Wissenschaften für das moderne Leben und grundlegend gewandelter Informationsverhältnisse, nämlich eines leichteren und rascheren Umschlags der Ergebnisse der Wissenschaften und ihres Vordringens in alle Bevölkerungsschichten, stellt sich die Frage, ob das Ergebnis der Lehrplangeschichte, das man in der Aussage zusammenfassen kann: Schullehrpläne sind

keine Verkleinerung des Kosmos der Wissenschaften, sondern haben einen eigenen Ursprung und eine eigene Gesetzlichkeit, in der Sache begründet ist oder nur eine bestimmte epochale Verfassung des Verhältnisses der Wissenschaften zur Gesellschaft und der Zugänglichkeit ihrer Ergebnisse für die verschiedenen Teile der Bevölkerung ausdrückt. Die veränderte Rolle der Wissenschaften für die soziale und kulturelle Wirklichkeit der Gegenwart und die gewandelten Informationsverhältnisse in der modernen Gesellschaft legen unter Umständen eine neue Sicht des Verhältnisses der Schullehrpläne zu den Wissenschaften nahe und lassen möglicherweise eine qualitative Differenz zwischen Wissenschaften und Schulfächern nicht mehr in dem bisherigen Maße zu.

5. In der vereinten Bemühung um die Lehrpläne hält die Psychologie eine mehr kritische Position inne. Sie mißt den Lehrplan an seiner psychologischen Angemessenheit, wehrt Verfrühungen, auch Verspätungen und Überforderungen usw. ab. Dabei zeigen sich ihre Vertreter meist festgelegt auf ein psycho-hygienisches Interesse und Vokabular. Dies kommt dem pädagogischen Anspruch an den Lehrplan entgegen: die kritische Abwehr eines ungepufferten Aufpralls objektiver Lehrplananforderungen auf den Schüler arbeitet einem Verständnis des Lehrplans als Bildungsplan vor. Heute erhebt sich jedoch die Frage, ob von einer modernen Verhaltenspsychologie her, die z. B. auf dem Wege der Programmierung in den pädagogischen Bereich eindringt, sich nicht eine Verschiebung des kritischen Ansatzes der Psychologie ergibt und zwar so, daß die Psychologie Bedingungen aufzuweisen vermag, unter denen auch im alten Sinne „unpsychologische“ Lehrpläne durchgeführt werden können, wenn deren Durchsetzung aus anderen Rücksichten als wünschenswert erscheint. Die Psychologie gäbe damit ihre Nähe zur pädagogischen Argumentation auf und rücke in die Nachbarschaft der soziologischen Position.

6. Die pädagogischen Verhältnisse der Gegenwart — sie sind grundsätzlich nicht mehr nur als innerdeutsche Verhältnisse zu beschreiben, sondern schließen eine Phänomenähnlichkeit in allen Industriegesellschaften ein — weisen einige Sachverhalte auf, die der Pädagogik als Faktum von außen ohne ihr Mitwirken zugekommen sind und mit denen sich eine wissenschaftliche Klärung der Lehrplanprobleme vor allem zu beschäftigen hat:

a) Die Schularten rücken einander näher. Die Volksschule mit ihrem soziologisch definierten Lehrplan beginnt zu verschwinden und geht in eine Hauptschule ein, die zwar noch mehr Postulat als schon Wirklichkeit ist, sich aber dennoch unaufhaltsam durchsetzen wird. Das hervorstechendste Merkmal ihres neuen Lehrplanes ist die eine Fremdsprache. Gleichzeitig ist festzustellen, daß diesem Herüberholen einer Fremdsprache aus dem traditionellen Lehrplan der höheren Schule eine gegenläufige Erscheinung entspricht. Aus dem Lehrplan der Volksschule ist das Charakteristikum des Ganzheitlichen und Gesamtunterrichtlichen dabei, in den Lehrplan der höheren Schulen hinüberzuwandern. Hier taucht die Frage auf, ob nicht in der Gegenwart über den Schularten eine Art Supra-Lehrplan entsteht, von dem die Lehrpläne der Schularten nur Modifikationen darstellen.

b) Wir sind gegenwärtig Zeuge der Entstehung neuer Fächer und damit neuer Entwicklungen im Bereich des Lehrplans. Zu den lehrplantheoretisch interessantesten Gegenständen gehört der Verkehrsunterricht, weil darin nichts von geistiger Gütertradierung erscheint, sondern weil sich in ihm die Sorge um die einfache physische Existenz Raum im Lehrplan verschafft. Daneben ist als neues Fach die politische Erziehung und Bildung aufgetaucht, eine Aufgabe, deren Unfestigkeit sich in der Verschiedenartigkeit der Benennung von Land zu Land ausdrückt — es stehen nebeneinander: politische Bildung, politische Erziehung, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde. Verkehrsunterricht und politische Bildung sind reale Fächer, ein anderes ist erst im gedanklichen Entwurf vorhanden und gibt darum besonders gute Gelegenheit, den Vorgang moderner Lehrplanbewegungen zu studieren, nämlich das vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Hauptschulgutachten vorgeschlagene Fach „Arbeitslehre“, das das Mittelstück des Lehrplans der künftigen Hauptschule und Gegenstück zum polytechnischen Unterricht der kommunistischen Welt darstellen soll.

c) In den neuen didaktischen Erscheinungen des Programmierens, des Unterrichts, des Bildungsfernsehens und des Fernunterrichts wandert der Unterricht aus dem Schulsystem aus und zwar als voller, von Experten erteilter Unterricht, und er verläßt damit die Grenze der Schullehrpläne. Er kann aber nicht herausfallen aus der Lehr- und Bildungsökonomie der gesamten Gesellschaft. Es stellt sich hier wiederum die Frage, ob nicht, und zwar auf noch höherer Ebene, ein Supra-Lehrplan entsteht, in den alle Bildungsintentionen der modernen Gesellschaft und Kultur eingehen und der die Bereichslehrpläne verschiedener Niveaus aus sich entläßt.

### *Anmerkungen*

- 1 Vgl. zur Frage der pädagogischen Anthropologie: A. FLITNER u. a. „Wege zur pädagogischen Anthropologie“, 1963; M. J. LANGEVELD: „Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht“, 1959; M. J. LANGEVELD: „Studien zur Anthropologie des Kindes“, 1956; W. LOCH: „Die anthropologische Dimension der Pädagogik“, 1963; zur Frage der Didaktik: W. KLAFKI: „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, 1963; H. MÖLLER: „Was ist Didaktik?“, Kamps Pädagogische Taschenbücher — 13; „Didaktik in der Lehrerbildung“, 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960.
- 2 Vgl. W. KLAFKI: „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, 2. Auflage, 1963.
- 3 Vgl. Nachwort zu DÖRPFELDS „Schriften zur Theorie des Lehrplans“, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, 1962, S. 104 f.
- 4 Vgl. W. KLAFKI: „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, 1963, S. 128.
- 5 Vgl. F. BEHRENDT: „Schulpädagogische Weiterbildung im Anschluß an das Studium“ in: CHIOUT/QUEHL (Hrsg.) „Zur zweiten Phase der Lehrerbildung“, 1964.
- 6 Vgl. A. HASSEBERG: „Schule der Wirklichkeit“, Kap.: „Fluch des Lehrplans“, in A. HASSEBERG, K. VAUPEL, K. BUNGARDT: „Mehr leisten auf der Oberstufe“, 1957, S. 41.
- 7 Vgl. E. WENIGER: „Didaktik als Bildungslehre“, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 4. Auflage, 1962, S. 21.

- 8 Vgl. J. F. HERBART: „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien“ in J. F. HERBARTS Pädagogische Schriften, Dritte Ausgabe, 1. Band, 1913, S. 79 ff.; J. F. HERBART: „Über Lehrpläne“ in J. F. HERBART: „Allgemeine Pädagogik“, Kamps Pädagogische Taschenbücher — 23 — 5. Kap., S. 120 ff.
- 9 Vgl. W. DÖRPFELD: „Schriften zur Theorie des Lehrplans“, hrsg. A. REBLE, 1961.
- 10 Vgl. O. WILLMANN: „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“, 6. Auflage, 1957.
- 11 Vgl. G. KERSCHENSTEINER: „Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans“, 1899, 2. Auflage, 1901.
- 12 Auf die Beziehung zu WILLMANN geht WENIGER in seiner Schrift nicht weiter ein.
- 13 WENIGER weist in einer Fußnote zur Einleitung darauf hin, daß seine Arbeit auf eine 1930 erstmals veröffentlichte Untersuchung zurückgeht, nämlich den Abschnitt „Die Theorie der Bildungsinhalte“ im „Handbuch der Pädagogik“, hrsg. von H. NOHL u. L. PALLAT, Band 3, Langensalza, 1930, S. 1—55.
- 14 J. DOLCH: „Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte“, 1959.
- 15 Z. B. W. HILLIGEN: „Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Untersuchung, Erfahrung und Vorschläge“, hrsg. von der Hochschule für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/Main, 1955.
- 16 Vgl. W. HORNEY: „Sachbezogenheit und Bedeutsamkeit als Ordnungsprinzip des Lehrplans“ in: „Die deutsche Schule“, 1961, H. 2, S. 76 ff.

HANS AEBLI

## Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne

Zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft besteht ein interessantes Spannungsverhältnis. Fast ein jeder gibt zu, daß die Psychologie grundsätzlich etwas zum Geschäft der Erziehung zu sagen habe. Wie dieser Beitrag aber zu denken sei, darüber gehen die Meinungen weit auseinander. Da sind die Erzieher, welche eine scharfe Unterscheidung zwischen der vorgefundenen Psychologie machen, wie sie etwa an den Universitäten gelehrt wird, und der Psychologie, „welche die Erzieher eigentlich brauchten“, um dann festzustellen, daß mit der akademischen Psychologie nicht viel anzufangen sei. Der naheliegende Schluß geht dahin, daß der Pädagoge am besten tue, seine eigene Psychologie zu entwerfen. Andere wenden sich in ihrer Enttäuschung an Lehren, welche mit der klassischen Psychologie konkurrieren, etwa an die Psychoanalyse oder an die philosophische oder pädagogische Anthropologie. Wie berechtigt solche Auffassungen sind, wollen wir an dieser Stelle nicht zu entscheiden versuchen. Nur eine einzige Bemerkung sei uns hier erlaubt: Wir meinen beobachtet zu haben, daß die Lösungen, welche der sogenannte gesunde Menschenverstand, die didaktische Intuition oder die mit der klassischen Psychologie konkurrierenden Lehren finden oder gefunden haben, vor den harten Tatsachen der schulpädagogischen und didaktischen Wirklichkeit früher oder später wieder zu den gleichen Problemen und Schwierigkeiten führen, welche gerade vermieden werden sollten, indem man den Boden der engen, einseitigen und in manch anderer Hinsicht unbefriedigenden klassischen Psychologie verließ; wobei es zu alledem noch leicht geschehen kann, daß für die auf eigenen Wegen wiederentdeckten Probleme der allgemeinen Psychologie Lösungen gefunden werden, welche von dieser schon verworfen oder überholt worden sind.

Aber auch wenn man sich auf den Boden der sogenannten klassischen Psychologie stellt, wie wir dies hier zu tun gedenken, bleibt die Frage bestehen, wie ihr Beitrag zum Geschäft der Erziehung und damit der Pädagogik zu verstehen sei; konkreter: was der Pädagoge vor dem Problem der Gestaltung der Lehrpläne von ihr zu erwarten habe.

Der Beantwortung dieser Frage wollen wir im folgenden ein wenig nachgehen, wobei das Problem nicht in der bisher verwendeten allgemeinen, sondern in einer eingeschränkteren Form angegangen werden soll: Wir fragen nicht, welches der Beitrag der Psychologie zur Pädagogik im allgemeinen sei, sondern welches ihr Beitrag zur Lösung der Lehrplanfrage sein könne. Dabei wird es leicht sein, die Antwort in ihrer paradigmatischen Bedeutung zu verstehen, derart nämlich, daß hier im Einzelproblem die allgemeine Frage mitgestellt und mitgelöst wird. Denn der Lehrplan stellt ja nichts anderes als das Programm der systematischen Bildungsveranstaltungen der Schule dar; der Beitrag der Psychologie zu seiner Gestaltung kann daher ohne weiteres auf eine ganze Reihe weiterer Probleme der Bildung übertragen werden. Dort, wo der Lehrplan fragt: Was soll gelehrt wer-

den? fragt die allgemeine Erziehungslehre durchaus entsprechend: Was soll getan werden? und: Wann soll es getan werden?

Damit wären auch schon die beiden Hauptfragen gestellt, welche von den Lehrplangestaltern immer wieder an die Psychologie gerichtet werden. Bevor wir sie in ihrer Verbindung untersuchen, ist es wohl gut, wenn wir sie vorerst trennen. Dann wird sofort ein neuer Aspekt des eingangs genannten Spannungsverhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik sichtbar: Auf eine Weise hat die Psychologie überhaupt nichts zur Frage des „Was“ der Erziehung zu sagen, auf eine andere Weise jedoch ziemlich viel.

### *Wozu die Psychologie nichts zu sagen hat*

Was meinen wir denn eigentlich, wenn wir fragen: Was soll gelehrt werden? Wir suchen den Inhalt des Unterrichts zu bestimmen, wir möchten entscheiden, was Gegenstand des Lehrens, für den Schüler also des Nachdenkens, des Suchens und Findens, der Bemühung und der Auseinandersetzung sein soll. Warum aber werden wir den einen Gehalt in den Lehrplan aufnehmen, den ändern aber weglassen, den einen vorziehen und den anderen an zweiter und dritter Stelle erwähnen? Wohl darum, weil wir sie verschieden werten; mit andern Worten: weil wir das in ihm und durch ihn zu verwirklichende Bildungsziel als mehr oder weniger erstrebenswert ansehen.

So lautet unsere Frage also: welchen Beitrag vermag die Psychologie zur Bestimmung der Bildungsziele zu leisten? Die Antwort erfordert eine Unterscheidung: es muß zwischen selbständigen und abhängigen Bildungszielen unterschieden werden. *Zur Bestimmung der selbständigen Bildungsziele hat die Psychologie nichts beizutragen.* Selbständige Bildungsziele haben im Gegensatz zu den abhängigen letztinstanzlichen Charakter. Wir streben sie um ihrer selbst willen an; sie sind keine Zwischenziele, keine Mittel zum Zweck, sie haben keinen instrumentalischen Charakter. Der entsprechende Bildungsinhalt und die Tätigkeiten, welche wir zu seiner Verwirklichung vollziehen, ziehen uns gemäß ihrer Eigenart an, nicht darum, weil wir damit ein anderes, dahinterstehendes, eigentlich gemeintes Ziel erreichen. So betreibt der eine Mathematik, und so beschäftigt sich der andere mit der Muttersprache, nicht weil er dadurch sparsamer haushalten oder wirkungsvollere Briefe schreiben lernt, auch nicht, weil er dadurch zum kritischeren Staatsbürger wird, sondern ganz einfach darum, weil ihn das Mathematische als solches fasziniert oder weil er seine Muttersprache als solche liebt. Ein Bildungsziel so definieren heißt auch schon erklären, warum die Psychologie ebenso wenig wie die Soziologie, die Anthropologie, die Philosophie und sogar die Pädagogik als Wissenschaft zu seiner Bestimmung beitragen kann. Es ist das Wesen einer jeden Wissenschaft, daß sie Beziehungen feststellt. Man kann es auch einfacher sagen: daß sie feststellt, *was ist*. Die Setzung eines Erziehungs- oder Bildungsziels aber schließt eine Entscheidung darüber ein, *was sein soll*, was gelehrt werden soll, was der Schüler aufnehmen, was ihn bilden, formen sollte. Die Wahl oder

Setzung dessen aber, was sein soll, ist im letzten kein rationaler Akt, wiewohl er rational erhellt werden kann. Ratio stellt an einer vorgegebenen Wirklichkeit Beziehungen fest. Zwar liegt dem Akt der Wahl des Gegenstandes rationaler und damit wissenschaftlicher Erhellung häufig ein Akt der Wertung zugrunde: der Wissenschaftler wendet sich einem Bereich der Wirklichkeit zu, weil ihn dieser anzieht, weil er ihm des Studiums „wert“ erscheint. Darum meinen auch viele Wissenschaftler, ihre Wissenschaft *beweise*, daß der Gegenstand wertvoll sei. Dies ist aber ein Irrtum des Selbstverständnisses der Wissenschaft: aus der hohen Wertung eines Bereiches der Wirklichkeit und der daraus resultierenden Wahl desselben zum Gegenstand der rationalen Erhellung ergibt sich keinerlei allgemeine Verbindlichkeit dieser Wertung. Damit wird sichtbar, daß auch das Geschäft der Wissenschaft, wie dasjenige der Erziehung, letztlich auf einer nicht-rationalen Wertsetzung beruht. Daß damit der Begriff „nicht-rational“ nicht im abwertenden Sinne gemeint ist, ist wohl aus unserem Gebrauch deutlich geworden. Nur Autoren, welche einem bewußten oder unbewußten Rationalismus huldigen, haben den Begriff des Nicht-Rationalen im abwertenden Sinne gebraucht, wie andererseits gewisse andere Autoren in Reaktion und abhängiger Abwehrstellung gegenüber diesem Rationalismus wiederum einen Kult des Irrationalen entwickelt haben, der ganz einfach all das in die „Irratio“ hineinprojiziert, was die Gegner in die „Ratio“ hineingelegt haben. Ähnliches wäre über das Verhältnis von „Bewußtsein“ und „Unbewußtem“ zu sagen. Doch davon soll hier nicht weiter die Rede sein.

Fassen wir das bisherige Ergebnis kurz zusammen:

Vieles von dem, was ein Lehrplan zu tun vorschlägt oder vorschreibt, wählen seine Verfasser, weil es ihnen um seiner selbst willen wertvoll erscheint. Solche Setzungen sind weder richtig noch falsch, von ihnen kann der einzelne nur sagen, daß er sie akzeptiert oder nicht akzeptiert, daß ihm die entsprechenden Gehalte seinerseits wertvoll oder wertlos erscheinen und daß er die entsprechenden Bildungsziele als erstrebenswert oder nicht empfindet. Sollten über dieser Frage Meinungsverschiedenheiten entbrennen, wäre es zwecklos, sich an irgendeine Wissenschaft zu wenden. Ebenso, wenn den spätgeborenen Erzieher die Frage beschleichen sollte, ob diese Ziele wirklich erstrebenswert seien: der Wissenschaftler, auch der Psychologe, hätte darüber als Wissenschaftler nichts zu sagen, er könnte höchstens als Mensch bekennen, wie wertvoll und erstrebenswert er seinerseits diese Gehalte und Ziele empfinde.

Nun gibt es aber nicht nur selbständige, sondern auch abhängige Bildungsziele. Sie haben instrumentalen Charakter, Mittelfunktion. Es ist sogar das traurige Schicksal gewisser Bildungsgehalte, daß sie aus einem Status der Selbständigkeit in denjenigen der Abhängigkeit „herunterkommen“. So hat man zum Teil das Latein zu retten versucht, als es in den Augen einiger seinen Selbstwert verlor. Man behauptete, daß es doch wenigstens den Geist übe, daß seine Beherrschung bessere Ärzte, Juristen oder Staatsbürger mache, weil man nämlich an der lateinischen Grammatik denken lerne, sozusagen den Denkbizeps übe. In ähnlicher

Weise hat man von jedem Bildungsgehalt gesprochen, von der Mathematik, der Sprache, ja, sogar von der Sittenlehre und der Religion.

*Was die Psychologie zur Bestimmung der abhängigen Bildungsgehalte  
beizutragen hat*

Wenn für einen gegebenen Bildungsinhalt Mittelfunktion in Anspruch genommen wird, ist eine Behauptung aufgestellt, zu deren Verifikation die Psychologie unter Umständen Wesentliches beitragen kann. Wenn auch die Tatbestände häufig so komplex sind, daß eine zwingende empirische Beweisführung schwer fällt, so vermag sie doch mindestens die Begriffe und Methoden zu liefern, welche einer Klärung der Frage dienen und welche die Experimente und Beobachtungen nahelegen, welche zur Verifikation der behaupteten Wirkungen geeignet sind.

Zwar muß genau beachtet werden, daß gewisse Aussagen über den sogenannten „formalen“ Bildungswert von Fächern und Unterrichtsstoffen nur scheinbar eine Mittelfunktion beinhalten. Dies ist dann der Fall, wenn an einem gegebenen Bildungsgehalt die speziellen und inhaltlichen Bestimmungen zwar nicht interessant sind, daran und darin aber gewisse allgemeine und formale Züge sichtbar werden, welche um ihrer selbst willen gesucht werden. Es interessiert dann etwa nicht die Differentialrechnung als solche, sondern die darin sichtbar werdende Durchsichtigkeit der mathematischen Beziehungen, oder es wird ein Kunstwerk nicht wegen seiner inhaltlichen Bestimmungen, sondern wegen der daran sichtbar werdenden allgemeinen Züge anziehen. So etwa dann, wenn an einem Bilde von El Greco nicht die dargestellten Personen und Szenen, sondern die daran sichtbar werdenden allgemeinen Züge der Kraft und Dynamik, der malerischen Manier oder der Vergeistigung der dargestellten Gestalten interessieren.

Dies alles ist nicht gemeint, wenn wir für ein Fach oder einen bestimmten Stoff instrumentale Funktion in Anspruch nehmen. Mittelfunktion wird ihm dann zugeschrieben, wenn man erwartet, daß die Beschäftigung mit ihm in einem anderen Verhaltensbereich sich auswirke; also z. B., wenn die Beschäftigung mit Latein oder Mathematik das Denken und Tun des Arztes, des Juristen oder des Staatsbürgers beeinflussen soll.

Was hier behauptet wird, nennt der Psychologe *Transfer*. Unzählige Experimente der klassischen Psychologie haben seit dem Ende des letzten Jahrhunderts die Wirkungen der Übertragung oder — wie man eine zeitlang auch sagte — die Wirkungen der Mitübung untersucht. Die Anordnungen und Sicherungen, die bei den entsprechenden Experimenten zu beachten sind, kennt man genau, ebenso einiges darüber, wo und wie Transfer zustande kommt<sup>1)</sup>. So hat etwa THORNDIKE<sup>2)</sup> zu Anfang dieses Jahrhunderts in einer groß angelegten Studie untersucht, ob sich der Lateinunterricht auf die Güte der anderen Schulleistungen auswirke. Man hat z. B. auch die Frage gestellt, ob sich eine bestimmte Form des Mathematikunterrichts, der auf die Bewußtmachung der den Aussagen zugrundeliegenden Axiome ausgerichtet war, auf das staatsbürgerliche Denken auswirke.

Die Ergebnisse von THORNDIKE waren durchweg negativ. FAUCETT fand heraus, daß der Transfer nur dann stattfindet, wenn die gemeinsamen Prinzipien der beiden Wissensbereiche deutlich herausgehoben werden. Ganz allgemein kann man sagen, daß Transfer dann stattfindet, wenn dem Schüler gemeinsame Prinzipien bewußt gemacht werden können<sup>3)</sup>, oder aber, wenn die beiden Bereiche identische Elemente des Tuns oder des Wissens enthalten<sup>4)</sup>. Dies wiederum bedeutet, daß die Wirkung der Übertragung mit zunehmender Verschiedenheit von Lern- und Anwendungsgebiet zunehmend geringer wird<sup>5)</sup>, eine Tatsache, welche dem Erzieher längst bekannt ist, die er aber manchmal vergißt, wenn die Rede von formaler Bildung ist und der Tatbestand des Transfers und der Anwendung nicht deutlich zutage tritt.

### *Die Altersplatzierung der Stoffe*

Ist einmal entschieden, daß bestimmte Unterrichtsstoffe in das Lehrprogramm und daher in den Lehrplan aufgenommen werden sollen, sei es um ihrer selbst willen oder sei es, weil die berechtigte Hoffnung besteht, daß von ihnen eine Transferwirkung auf andere Verhaltensbereiche ausgehe, so stellt sich die neue Frage, wo die betreffenden Stoffe unterzubringen seien. Die Frage kann in absoluten Begriffen des Alters gestellt werden: das ist das *Problem der Altersplatzierung*. In welchem Alter sollen beispielsweise der Dezimalbruch, die Addition gewöhnlicher Brüche, der Begriff des Satzgegenstandes und der Satzaussage eingeführt werden? Wann sollen der „Erlkönig“ und „Der Römische Brunnen“ behandelt werden? Eine vorsichtigere Fragestellung bezieht sich auf die Abfolge der Stoffe. Hier wird nicht mehr gefragt, in welchem Alter, sondern in welcher Abfolge die Bildungsgehalte einzuführen seien. Für beide Fragen hat man von der Psychologie Antworten erwartet. Wir werden uns in der Folge dieses Vortrags auf die erste der beiden Fragen konzentrieren.

Die Frage der Altersplatzierung scheint der Entwicklungspsychologie auf den Leib geschrieben. In der Tat scheint diese Sparte der Psychologie dazu prädestiniert, zu entscheiden, in welchem Alter das Kind zur Aufnahme eines gewissen Gehaltes reif sei. So scheint es: in Wirklichkeit liegt hier ein klassisches Mißverständnis vor, ein Mißverständnis nicht nur der Pädagogen gegenüber den Möglichkeiten der Entwicklungspsychologie, sondern auch ein verbreiteter Irrtum des Selbstverständnisses der Entwicklungspsychologie selber. Die Frage der Altersplatzierung ist aus mehreren Gründen unlösbar.

Zum ersten ist zu erwägen, was es bedeutet, wenn wir uns fragen, wann ein Kind „reif zur Aneignung“ eines bestimmten Gehaltes sei. Dies kann zwei Dinge bedeuten: erstens, daß sich das Kind im betreffenden Alter spontan für den Gehalt zu interessieren beginne, zweitens daß es zu seiner Aneignung *fähig* sei. Das *spontane Interesse* wird hier als Reifungserscheinung verstanden, und es wird somit die Frage gestellt, wann das Kind den Reifestand erreiche, in dem das Interesse für einen bestimmten Bildungsgehalt erwache. Dazu ist zu sagen, daß wir heute

keinerlei inneren Zusammenhang zwischen physiologischer Reifung und Entwicklung der Interessen kennen. Es ist anzunehmen, daß diese Unkenntnis nicht bloß die Unvollkommenheit des heutigen psychologischen Wissens widerspiegelt, sondern daß dahinter ein grundlegender Wesenszug der Interessenbildung steht: die Tatsache nämlich, daß Interessen nicht heranreifen, sondern erworben, „gelernt“ werden. Und zwar scheint es sich um Lernprozesse besonderer Art zu handeln, über die wir noch sehr wenig wissen. Man beschreibt sie am besten und am kürzesten mit dem Bild der Ansteckung: Kinder (auch Erwachsene!) werden von Interessen angesteckt, durch Menschen nämlich, die ihrerseits von ihnen „befallen“ sind. Statt einer wissenschaftlichen Beweisführung weisen wir hier einfach auf die epidemisch um sich greifenden Wellen des Interesses für gewisse Spiele hin, welche periodisch durch die Welt gehen: Hula-hoop ist ein besonders augenfälliges Beispiel einer weltweiten, aber kurzlebigen Welle des Interesses gewesen. In zweiter Linie wäre auf die Tatsache hinzuweisen, daß das sogenannte „Märchenalter“ seit etwa 200 Jahren ständig sinkt. Wir alle wissen, daß ursprünglich die Erwachsenen es waren, welche sich Märchen erzählten und daß dieses Kulturgut allmählich nicht sozial, wohl aber in den Altersgruppen gesunken ist: in Amerika ist es sogar völlig ausgestorben. Folglich wäre es unsinnig, von einem reifungsbedingten Märchenalter zu sprechen: Interesse für Märchen ist keine Reifungserscheinung, sondern ein Kultur- und Erziehungsphänomen. Ähnliches wäre vom sogenannten „Realienalter“ zu sagen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Hoffnung Rousseaus und seiner Anhänger in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende illusorisch ist, die Lehrpläne auf die spontan heranreifenden Interessen des Kindes und des Jugendlichen abzustützen.

Nun hat man aber eine zweite Fundierung der Lehrpläne in der Entwicklungspsychologie gesucht: darin, daß diese nicht angebe, wann sich das Kind für einen gegebenen Bildungsinhalte zu interessieren beginne, sondern daß sie feststelle, von welchem Alter an es zu seiner Aneignung *befähigt* sei. Der entscheidende Begriff lautet hier also: Befähigung zum Erwerb. Wiederum stellt sich eine plausible Erwartung ein: daß diese Befähigung nämlich vom Reifestand des Kindes abhängig sei und die Entwicklungspsychologie darüber Auskunft zu geben vermöge. Hier ergeben sich aber sofort große Schwierigkeiten. Die erste besteht darin, daß wir heute keinerlei Mittel zur direkten Erfassung des physiologischen Reifestandes besitzen, insofern er für den Erwerb bestimmter Verhaltensweisen relevant ist. Vielmehr müssen wir den Reifestand selber aus dem Erfolg von Lernprozessen erschließen, insbesondere daran, daß bei noch so intensiver Übung und Belehrung eine obere Grenze der Leistungsfähigkeit in einem gegebenen Alter nicht überschritten werden kann. Folglich muß der Psychologe genau dasselbe tun, was auch der Erzieher tun muß, nämlich Lernprozesse einleiten, um zu sehen, wie weit sie führen und wo ihre Grenzen liegen. Nun stellt sich aber sofort die Frage, inwieweit die Ergebnisse von Lernprozessen, welche in kontrollierten Lernexperimenten hergestellt wurden, auf das Lernen im Klassenverband übertragbar sind.

Wir wissen heute, daß der Erfolg von Lernprozessen von sehr vielen inneren und äußeren Bedingungen abhängt. Verallgemeinerungen von einer Situation auf die andere sind daher außerordentlich schwierig.

Eine weitere Schwierigkeit ist womöglich noch wesentlicher. Sie hängt mit der Vorbildung des Lerners zusammen. Bisher sind wir von der Erwartung ausgegangen, daß die Lernmöglichkeiten vom Reifestand des Lernenden abhängen. Das tun sie zweifellos, aber sie hängen ebenso sehr von seiner Vorbildung ab. Das wird einem sofort bewußt, wenn man etwa die Frage stellt, wann der junge Mensch reif sei, das a-Moll-Konzert von Bach auf der Geige zu spielen oder das Wesen der Differenzialrechnung zu verstehen. Offensichtlich ist man dann zu diesen Lernleistungen bereit, wenn man die notwendigen Voraussetzungen gemeistert hat, wenn also gewisse andere, vorbereitende Lernprozesse vorausgegangen und erfolgreich zu Ende geführt worden sind. Für die meisten Fragen der Altersplatzierung von Unterrichtsstufen ist die Situation genau dieselbe. Schon in den dreißiger Jahren hat Washburn<sup>6)</sup> in den Vereinigten Staaten von einer ganzen Reihe von Unterrichtsstoffen zu bestimmen versucht, wann das Kind zu ihrem Erwerb bereit sei. In Begriffen des Alters war überhaupt keine eindeutige Antwort zu finden. Dagegen lautete das immer wieder bestätigte Ergebnis dahin, daß das Kind bereit sei, eine gegebene Operation zu erlernen, wenn es die Voraussetzungen dazu gemeistert habe.

Aber gibt es nicht für jeden Begriff und jede Operation des Denkens eine untere Altersgrenze, unterhalb der sie bei noch so guter Unterweisung nicht erworben werden kann? Die Erwartung erscheint plausibel, dennoch müssen wir bekennen, daß wir heute von einer solchen Grenze in keinem einzigen Falle wissen. Eine zeitlang schien es, daß man mindestens 6 Jahre alt sein müsse, um lesen zu lernen. Heute weiß man, daß schon Dreijährige lesen lernen können.

Dies führt uns zu einer letzten Schwierigkeit. Vielleicht ist sie grundlegender als alle anderen, bisher genannten: die Tatsache, daß die in den heutigen Lehrplänen verwendeten Bestimmungen der Bildungsgehalte in den wenigsten Fällen genügen, um die Schwierigkeit ihres Erwerbs und damit ihre Altersplatzierung zu bestimmen. Die Bildungsgehalte und die entsprechenden Lernprozesse sind unvollkommen bestimmt, und daher ist die Frage nach ihrer Altersplatzierung unbestimmt und unlösbar. Lassen Sie mich diesen Tatbestand an einem einzigen Beispiel zeigen, an demjenigen der Kurvenkarte. In jedem Lehrplan wird festgesetzt, daß der Schüler früher oder später in das Wesen der Kurvenkarte eingeführt werde. Was ist damit gemeint? Doch wohl dies: daß der Schüler die geometrisch-praktische Operation des Schneidens gewisser topographischer Formen, etwa von Bergen oder Tälern, durch waagrecht liegende äquidistante Ebenen und die senkrechte Projektion der entstehenden Schnittlinien auf die Kartenebene verstehen lernen soll. Damit ist die logische Struktur der Operation definiert. Was aber ist nicht gesagt? Beispielsweise, was für Formen geschnitten werden sollen, sodann wie diese Schnitte durchgeführt werden, am Objekt oder in der bloßen Vorstellung, ob einzeln, in Gruppen oder als Demonstration vor der Klasse. Ferner, wieviele Wiederholungen der konkreten oder vorgestellten Operation stattfinden

den sollen, ob, wie und an welchen Objekten die Umkehrung der Operation vollzogen werden soll, die darin besteht, vom Kartenbild ausgehend, wieder zur topographischen Form zurückzukehren usw. Man ersieht aus diesem einfachen Beispiel, daß die Schwierigkeiten des Erwerbs einer Operation, eines Begriffs oder gar eines ganzen Begriffs- oder Erlebnisgefüges von einer großen Zahl von Faktoren abhängt, über die die bloße Nennung des Unterrichtsstoffes überhaupt nichts aussagt. Je nach der Bestimmung der nicht genannten Faktoren wird der Erwerb einer Operation entscheidend leichter oder schwerer fallen. Die Altersplatzierung wird entsprechend nach unten oder oben variieren müssen. Folglich kann diese Frage nur dann in sinnvoller Weise gestellt werden, wenn alle Modalitäten des Erwerbs des Bildungsgutes definiert sind<sup>7)</sup>. Entscheidende Faktoren dabei aber sind: die Komplexität der Gegenstände (welche noch unabhängig von jener logischen Struktur variieren kann, welche mit der Bezeichnung des Stoffes gegeben ist), der Anteil von Wahrnehmung und Vorstellung, von Handlung und Beobachtung im Vollzug der Operation, der Grad und die Form der Formalisierung und Symbolisierung der Operation, die Motivation der Lerner (welche ihrerseits von einer Vielzahl von Faktoren abhängt), die Dauer der zur Verfügung stehenden Lernzeiten und damit die Zahl der möglichen Variationen und Wiederholungen. Nur wenn diese objektiven Faktoren der Schwierigkeit einer gegebenen Aufgabe bestimmt sind, kann für Schüler von gegebener Vorbildung und Begabung überhaupt bestimmt werden, mit welchem Alter sie zu ihrer Bemeisterung befähigt sind. Die Lösung dieser Aufgaben ist aber so schwierig, daß wir im heutigen Zeitpunkt noch in keiner Weise in der Lage sind, empirisch fundierte und praktisch sinnvolle Altersplatzierungen vorzunehmen.

Solange dem aber so ist, können wir wohl nichts Besseres tun, als dem Lehrer Freiheit zu geben, den Stoff durch geeignete Wahl der im Lehrplan nicht bestimmten Formen der Darbietung den Gegebenheiten im Schüler anzupassen. Es mag scheinen, daß damit die Anforderungen an die Schule sehr locker und vage definiert werden. Vielleicht. Aber in der beschriebenen Haltung ist auch ein Element der Bestimmtheit enthalten: nach all dem Gesagten ergibt sich auch die Möglichkeit einer festen Antwort auf das Modegeschrei nach Stoffabbau und Verschiebung der Lehrstoffe in höhere Klassen. In vielen Fällen braucht diese Maßnahme nicht ergriffen zu werden, sondern kann der gleiche Anpassungseffekt dadurch erreicht werden, daß der Lehrer die im Lehrplan nicht definierten Schwierigkeitsfaktoren so wählt, daß die Gesamtbelastung des Lernprozesses den Fähigkeiten der Lerner entspricht. Auf diese Weise ist zugleich die Möglichkeit bewahrt, an den begabten Schüler zusätzlich Anforderungen zu stellen, welche auch ihn zu interessieren und zu fördern vermögen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der hauptsächliche Beitrag der Psychologie zur Frage nach der Altersplatzierung der Unterrichtsstoffe darin besteht, die Faktoren zu bestimmen, welche die subjektive und objektive Schwierigkeit einer Aufgabe determinieren. Ihre Kenntnis wird dem Lehrer erlauben, den Unterrichtsstoff durch geeignete Darbietung an die Fassungskraft der Schüler anzupassen.

Nachdem wir nun erkannt haben, wieviele Freiheit der Unterrichtsgestaltung die gängigen Formulierungen der Lehrpläne dem Lehrer lassen, wie der Lehrer aber andererseits diese Freiheit, genauer: die variablen Faktoren, welche die Schwierigkeit einer Aufgabe bestimmen, dazu benützen muß, um sie der Fassungskraft der Schüler anzupassen, so ergibt sich sofort die Möglichkeit einer weiteren Hilfe der Psychologie. Wenn es nämlich richtig ist, daß die Begabung und das in vorangehenden Lernprozessen erworbene „Ausgangsverhalten“, die „Voraussetzungen“ im Lerner also, von entscheidender Bedeutung sind, und wenn es andererseits stimmt, daß die Frage, ob ein Lernproblem dem Reifestand des Schülers entspreche, nur dadurch gelöst werden kann, daß man den Erfolg des versuchten Lernens prüft, so ergibt sich für den Lehrer die Notwendigkeit, die entsprechenden Maßnahmen der Diagnose und der Prüfung selbst zu ergreifen. Dies aber ist ein Problem, zu dem die Psychologie mit Sicherheit bedeutende Hilfen zu bieten hat. Nicht nur hat die Testtheorie Begriffe und Methoden entworfen, welche auf jede Prüfung anwendbar sind, sondern sie hat auch durch die Analyse der zu prüfenden Verhaltensweisen Voraussetzungen geschaffen, welche die sinnvolle Ableitung von Prüfverfahren ermöglichen. Lassen Sie mich nur zwei Begriffe nennen, welche unmittelbar aus der Testtheorie auf die Schulprüfung übertragbar sind: es sind dies die Begriffe der *Validität* und der *Reliabilität* von Prüfungen.

Überall dort, wo eine Prüfungsleistung stellvertretend für eine ganze Gruppe von Leistungen steht — und dies ist fast in jeder Prüfung der Fall —, stellt sich die Frage nach der Güte dieser Stellvertretung, die Frage also, ob derjenige, der in der Prüfung gut oder schlecht abschneidet, auch im eigentlich gemeinten Leistungsbereich ebenso Gutes oder Schlechtes leisten werde. Es existieren hoch differenzierte statistische Verfahren zur Prüfung dieser Frage. Sodann ist die „Verlässlichkeit“ (Reliabilität) der Prüfungen zu kontrollieren. Ob es sich um einen Test oder um eine Schulprüfung handele, immer muß gesichert sein, daß keine sachfremden Störfaktoren die Prüfungsleistungen abfälschen. Es handelt sich hier um Faktoren, welche im Schüler oder in der Aufgabe begründet sein können: eine Prüfung sollte nicht durch Faktoren der Aufregung oder der sonstigen Indisposition beeinträchtigt sein, Zufälligkeiten und Äußerlichkeiten der Fragestellung und des Lösungsgeschehens sollten keine Pannen oder Begünstigungen erzeugen usw. Sodann vermag die Psychologie einiges zur Analyse der zu prüfenden Verhaltensweisen beizutragen. Aus ihr ergibt sich die Form der Prüfung. Es ist beispielsweise von entscheidender Wichtigkeit, ob wir Automatismen oder Verständnis zu prüfen gedenken<sup>8)</sup>. Man sollte nicht beides zugleich zu tun versuchen. Die *Prüfung von Automatismen* erfordert sogenannte „Speed-Tests“ (Geschwindigkeitsprüfungen), Prüfungen also, welche die Sicherheit und Geläufigkeit der automatisierten Abläufe dadurch prüfen, daß die Zahl der richtigen Lösungen in gegebener Zeit erhoben oder aber die benötigte Zeit zur Lösung einer gegebenen Anzahl von Beispielen geprüft wird. Prüfungen des Verständnisses erfordern „Power-Tests“: hier sollte in der Regel keine Zeitgrenze vorgeschrieben sein. Der Schüler sollte vielmehr gemäß seinem eigenen Rhythmus in einer Skala von immer schwieriger werdenden Aufgaben bis zu der Höhe aufsteigen können, welche

seiner geistigen Kraft („Power“) entspricht. Dies wiederum erfordert eine geeignete Auswahl der Aufgaben. Es wird sich in den meisten Fällen darum handeln, den Schüler neue Anwendungen und/oder neue Gründe, Folgen und andere Beziehungen finden zu lassen. Schließlich ergeben sich aus einer differenzierten Diagnose der Voraussetzungen und des Ergebnisses bestimmter Unterrichtseinheiten wichtige Anhaltspunkte für die Gestaltung des Unterrichts bzw. die verbesserte Anpassung an die im Schüler gegebenen Voraussetzungen. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn es gelingt, das didaktische Geschehen psychologisch durchsichtig zu machen, was heute zum Teil schon geschehen ist.

Zusammenfassend stellen wir also fest, daß der Beitrag der Psychologie zur Lehrplangestaltung nicht in der unmittelbaren und direkten Weise zu sehen ist, wie dies aus einem falschen Verständnis des Zusammenhangs von Lernmöglichkeiten und Reifung hervorzugehen scheint. Der Zusammenhang ist vielmehr ein indirekter und mittelbarer: die Psychologie weiß einiges über die Faktoren auszusagen, welche die Schwierigkeit und daher die variable Altersplatzierung der Stoffe bestimmen. Da diese Faktoren im Einzelfall nicht vorauszubestimmen sind, muß der Lehrer in die Lage versetzt werden, sie mit den geeigneten Methoden selbst zu beurteilen. Zur Lösung dieser Aufgabe stellt die Psychologie Gesichtspunkte, Begriffe und Methoden zur Verfügung.

#### *Anmerkungen*

- 1 GROSE, R. F. and BIRNEY, R. C. (Hrsg.), 1963. Transfer of Learning. PRINCETON, N. J.: Insight Book by van Nostrand.
- 2 THORNDIKE, E. L., 1924. Mental discipline in high school studies. *J. educ. Psychol.*, 15, 1—22; 83—98.
- 3 JUDD, C. H., 1908. The relation of special training to general intelligence. *Educ. Rev.*, 36, 28—42.
- 4 THORNDIKE, E. L., 1914. Educational Psychology, Briefer Course. New York: Teachers College, Columbia University. Deutsche Übersetzung: 1930, 2. Auflage. Psychologie der Erziehung. Jena: GUSTAV FISCHER.
- 5 HULL, C. L., 1943. Principles of Behavior. New York. Appleton — Century — Crofts.
- 6 WASHBURNE, C., 1939. The work of the Committee of Seven on grade-placement in arithmetic. Bloomington, Ill.: National Society for the Study of Education. 38th Year-book, Part 1, 299—324.
- 7 AEBLI, H., 1963. Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Ernst Klett.
- 8 AEBLI, H., 1963. Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Ernst Klett.

## Zur Lehrplanfrage

(Beitrag der Soziologie)

1. Es gibt in der Bundesrepublik bisher kaum wissenschaftliche Untersuchungen über das Verhältnis von Lehrplanforderung und Lehrplanverwirklichung im Unterricht der Schulen (*analytische* Lehrplanarbeit, „Erfolgskontrolle“), noch, von wenigen Ausnahmen abgesehen, wissenschaftlich unterbaute synthetische bzw. „prospektive“ Lehrplanarbeit. Damit ist gemeint eine systematische Zusammenarbeit von Schulpädagogen, Vertretern der Schulverwaltung, der wissenschaftlichen Fachdisziplinen und der wissenschaftlichen Pädagogik, Soziologie und Psychologie bei der Aufstellung von Lehrplänen für die Schulen. Derlei vollzieht sich in der Bundesrepublik in der Regel immer noch als rein obrigkeitstaatlicher Akt in der Alleinverantwortung des jeweiligen Schulhoheitsträgers, der sich nach Gutdünken und meist unsystematisch der ihm zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen und pädagogischen Zuarbeiter bedient. Daß Pädagogik und Fachwissenschaften als solche daran wenig beteiligt werden, daß die Öffentlichkeit von diesen Vorgängen selten Notiz nimmt, ist ein Symptom der bei uns herkömmlichen Abdikation des Geistes vor der Macht; in dieser Hinsicht sind andere Länder wie USA und selbst Frankreich uns voraus.

Ausnahmen hinsichtlich analytischer Lehrplanarbeit sind vor allem anzutreffen im Bereich der politischen Bildung: HILLIGEN: „Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge.“ Bollwerk-Verlag Frankfurt/Main, 1955, 284 S. TESCHNER: „Sozialkunde in der höheren Schule“ (in Vorbereitung). RAASCH: „Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein“. Hermann Luchterhand Verlag Neuwied, 1964, 340 S. Schriftenreihe „Schule in Staat und Gesellschaft“ (mißlungen).

Als Beispiel für systematische prospektive Lehrplanarbeit kann der Vorschlag der Vereinigten Kommission der „Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft“ und der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“ „Zur Frage der Sozialkunde im Rahmen der Gemeinschaftskunde“ (vgl. „Gesellschaft, Staat, Erziehung“ Heft 2/65) genannt werden, der unter Beteiligung der betreffenden Fachdisziplinen, Vertretern der Schulpraxis und der Schulverwaltung zustandegekommen ist und Vorschläge für den Lehrplan, den Studiengang und für Prüfungsbestimmungen zur Sozialkunde enthält.

2. Solche synthetische Lehrplanarbeit unter Beteiligung der jeweiligen Fachdisziplinen und von Pädagogik, Psychologie und Soziologie ist aber, von der sachlichen Notwendigkeit abgesehen, durch die Beiträge dieser „anthropologischen Disziplinen“ bei der Festlegung des jeweiligen Lehrwissens den erreichten Stand der Einsicht in die bildungstheoretischen, psychologischen und gesellschaftlichen Dimensionen der jeweiligen Schuldisziplin angemessen zu berücksichtigen, auch

deshalb geboten, weil auf diese Weise die berechtigten Belange der Pädagogik auf ihrem eigentlichen Zuständigkeitsbereich in Erziehung und Unterricht gesichert und vor Überforderungen seitens der Fachwissenschaften oder unberechtigten Eingriffen politisch-gesellschaftlicher Interessengruppen bewahrt werden können. Hierbei ist die Psychologie behilflich, indem sie die Grenzen der Belastbarkeit des Jugendlichen aufzeigt, die Soziologie, indem sie z. B. ideologisch sich drapierende Forderungen auf Interessenmotivationen der jeweiligen Gruppen zurückzuführen vermag. Freilich werden die berechtigten Belange der personalen Erziehung auf die Dauer nur dann gewahrt bleiben können, wenn auch die mindestens in der deutschen Bildungstradition oft vernachlässigten Momente der Sozialerziehung gebührend zu ihrem Recht kommen.

3. Als Felder, auf denen eine systematische Planungstätigkeit unterrichtlicher und erzieherischer Art unter Mitwirkung von Soziologie und Psychologie wirksame Ergebnisse verheißt, seien genannt:

a) für Lehrplanarbeit: Politische Bildung, Sozialkunde, „Gemeinschaftskunde“, Religionsunterricht, Deutsch,

b) für Bildungsplanarbeit (unter ausdrücklicher Berücksichtigung funktionaler und intentionaler Erziehung): Die Schule als Erziehungsfeld – Die Formen des Umgangs als Faktoren der Verhaltenserziehung.

4. Neben den Beiträgen von Psychologie und Soziologie zur Lehr- und Bildungsplanarbeit sollten aber auch psychologische und soziologische Grundkenntnisse (letztere im Rahmen der politischen Bildung) selbst Gegenstand der Vermittlung durch die Schule werden, weil beide Disziplinen wesentlich zum Selbstverständnis und zur sachgemäßen Einschätzung der politischen und gesellschaftlichen Möglichkeiten des Einzelnen beitragen.

5. Grundkenntnisse aus der Soziologie, die zum Selbstverständnis des Individuums und zur Einsicht in gesellschaftlich bedeutsame Prozesse verhelfen können, wären etwa:

I. Die Unterscheidung zwischen primary und secondary groups und die Kenntnis des ihnen jeweils angemessenen Verhaltens.

II. Die konstituierenden Momente typischer Gruppenprozesse (Bion's Gruppenanalyse<sup>1)</sup>), die Spannungsverhältnisse innerhalb von Gruppen und zwischen Gruppen, die Arten von Gruppen.

III. Der Mensch als Mitglied sozialer Gebilde, deren Normen, Funktionen und Sanktionen; der Rollenbegriff.

IV. Typische Formen und Verhaltensweisen der Industriegesellschaft; soziale Schichtung und soziale Mobilität.

V. Das Grundverhältnis von Frustration und Aggression.

VI. Die Mechanismen von Vorurteilen; Entstehung und Funktion von Stereotypen; die Einwirkung auf Vorurteile und Stereotypen durch Aufklärung.

VII. Die Mechanismen der Massenbeeinflussung.

Die genannten Grundkenntnisse gehören, im Sinne der Terminologie Max SCHELERS, nicht so sehr dem Macht- bzw. Verfügungs-, sondern dem Bildungswissen an, mindestens insoweit als sie die angestrebte Autonomie des Individuums begünstigen und durch Aufklärung seine Heteronomie einzuschränken vermögen.

*Anmerkung*

- 1 W. R. BRON, Experiences in Groups and other papers, Tavistock Publications, London, 1959 und 1961, 191 p.

## Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung - 10 Thesen<sup>1)</sup>

1. Die Schule ist eine gesellschaftliche Institution. Sie erhält von der Gesellschaft Legitimation und Auftrag, an der Erziehung Jugendlicher zu Mitgliedern eben dieser Gesellschaft mitzuwirken.

Bei der inhaltlichen Gestaltung von Lehrplänen ist zu bedenken, daß es sich um Erziehung zu Mitgliedern der heutigen Gesellschaft handelt. Die sich in Lehrplänen niederschlagenden Erziehungsziele dürfen daher nicht jenseits der heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeit liegen, sondern müssen auf diese bezogen sein.

2. Die Soziologie kann keine Erziehungsziele setzen. Sie kann an der Formulierung möglicher Ziele teilnehmen und gesellschaftliche Chancen wie Konsequenzen einzelner Ziele aufzeigen. Die Entscheidung für bestimmte Ziele ist Sache aller Gesellschaftsmitglieder und erfolgt in der politischen Arena.

Die Soziologie vermag – außer im Bereich der Sozialkunde – auch keine unmittelbaren Aussagen darüber zu machen, wie Lehrpläne inhaltlich gestaltet sein müssen, um spezielle Ziele zu erreichen. Sie kann aber Probleme aufweisen, die bei der Formulierung von Lehrplänen vom soziologischen Blickpunkt aus sichtbar und beachtet werden sollten.

3. Unsere Gesellschaft hat sich zu einer Verfassung (Regierungsform, Rechtsordnung) bekannt, die dem Einzelnen gewährt und von ihm fordert, daß er im Rahmen bestimmter sozialer Wertsetzungen und Normen zwischen vielfältigen Angeboten und Anforderungen wählt und sich für einige von ihnen entscheidet.

Unsere Gesellschaft ist insofern pluralistisch, als in ihr verschiedene Weltanschauungen und Interessen miteinander konkurrieren. Bei der inhaltlichen Gestaltung von Lehrplänen ist daher zu beachten, daß die Schule eine „neutrale“ Institution bleibt und Entscheidungen des Einzelnen im Rahmen der grundsätzlich zugelassenen „Freiheitsgrade“ nicht festlegt oder vorwegnimmt. Die Schule hat – abgesehen von der Konfessionsschule – keine Legitimation, „parteiisch“ zu sein. Sie hat vielmehr die Pflicht, über die Pluralität des gesellschaftlichen Lebens zu informieren, die darin enthaltenen Konflikte bewußt sowie die Schüler entscheidungsbereit und entscheidungsfähig zu machen.

Lehrpläne sollten daher daraufhin überprüft werden, ob sie hinsichtlich der in unserer Gesellschaft geltenden „Freiheitsgrade“ neutral sind.

4. Unsere Gesellschaft ist in vielfältige Wandlungsprozesse eingebettet. Die ständig zunehmende internationale Verflechtung kultureller, wirtschaftlicher und politischer Beziehungen sowie die fortschreitende Entwicklung von Wissenschaft und Technik stellen den Einzelnen vor immer neue Situationen, für die historische Vorbilder fehlen. Es ist unmöglich, heute eindeutig und bis in Einzelheiten langfristig geltende Verhaltensmuster zu konzipieren. Bei der Gestaltung von Lehrplänen sollte so bedacht werden, daß es nicht darauf ankommt, Detailverhalten

zu fixieren, sondern Wertakzente und Fähigkeiten zu vermitteln, die es Jugendlichen gestatten, ihr spezifisches Verhalten den jeweils auf sie zukommenden Problemen und Lebensbedingungen anzupassen.

5. Die Schule ist nicht die einzige Institution, die in unserer Gesellschaft Erziehungsimpulse ausstrahlt. Neben ihr stehen zunächst andere Träger „intentionaler“ Erziehung: beispielsweise Familie, Kirche, Betrieb, Volkshochschule. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Träger „funktionaler (latenter)“ Erziehung: beispielsweise peer groups, Massenmedien, Parteien.

Die Erziehung durch die Schule geschieht also nicht in einem von anderen verhaltenssteuernden Faktoren freien Raum, sondern erfolgt aufbauend auf, ergänzend zu und teilweise konkurrierend mit anderen Erziehungsimpulsen.

Bei der Gestaltung von Lehrplänen sollte dies berücksichtigt und der Inhalt der Lehrpläne auf diese Situation bezogen werden. Es wäre zu prüfen, ob die Problematik sich ergänzender oder rivalisierender Erziehungsimpulse möglicherweise sogar Gegenstand des Gemeinschaftskunde-Unterrichts sein sollte. Die Einstellung des Schülers zur Schule könnte dadurch vielleicht entscheidend geprägt werden.

6. Der Pluralismus der Erziehungsimpulse reicht bis in die Schule selbst hinein. So können in bestimmten Fächern (beispielsweise Musik, Kunsterziehung, Latein, Mathematik, Deutsch) oder in der jeweiligen Unterrichtsführung durchaus unterschiedliche Wert- und Verhaltensbetonungen praktiziert werden. Bei der Lehrplangestaltung wäre zu bedenken, wie Spannungen und Konflikte dieser Art sowie dabei auftauchende Entscheidungsprobleme den Schülern demonstriert und als Beispiele für pluralistische Tendenzen der Gesellschaft pädagogisch ausgewertet werden könnten.

7. Der durch einen Lehrplan gesteuerte Unterricht trifft auf Schüler aus verschiedenen sozialen Milieus. Vorverständnis von und Vorurteil gegenüber Begriffen wie beispielsweise Gesellschaft, Freiheit, Sozialismus sind erfahrungsgemäß milieu- und gruppenspezifisch differenziert. Es gilt zu prüfen, ob bei der Lehrplangestaltung dafür etwas getan werden könnte und sollte, daß der Unterricht einen hohen Grad von „Erfolgsäquivalenz“ erreicht — das heißt: daß bei allen Schülern ähnliche Lernergebnisse zu verzeichnen sind.

8. Diejenigen, die Lehrpläne realisieren — also die Lehrer — sind selbst Mitglieder der Gesellschaft. Ihre soziale Position weist sie zumeist als Angehörige der mittleren oder oberen Mittelschicht des Gesellschaftsaufbaus aus. Da Denken und Handeln des Einzelnen wesentlich durch seinen gesellschaftlichen Ort bestimmt werden, neigen Lehrer dazu, vor allem Mittelschichtwerte und -normen zu betonen, gesellschaftliche Ereignisse durch die „Mittelschicht-Brille“ zu betrachten und mittelschicht-relevante Teile des Lehrplans besonders hervorzuheben. Darüber hinaus gehören Lehrer den verschiedensten Altersgruppen an. In einer Zeit rapiden Wandels wächst aber jede Generation mit anderen Erlebnissen und Vorstellungen auf. Von der jeweiligen Art ihrer Erfahrungen und Vorstellungen beeinflußt werden also Lehrer unterschiedlichen Alters die Inhalte eines Lehrplans jeweils mehr oder weniger unterschiedlich interpretieren. Es ist zu klären, ob und

inwieweit solchen Tendenzen durch die Gestaltung der Lehrpläne begegnet werden könnte und sollte.

9. Das Verhalten des Einzelnen wird nicht nur von den gesellschaftlichen Tatsachen selbst, sondern auch von den Vorstellungen über diese Tatsachen geprägt. Je nach dem Grad der Informationsbereitschaft und -möglichkeit des Einzelnen können die Vorstellungen von den Tatsachen differieren, hinter ihnen herhinken.

Bei der Lehrplangestaltung sollte daher beachtet werden, daß die Erziehungsanweisungen dem heutigen Wissensstand entsprechen. (Im Bereich der Sozialkunde finden sich Beispiele dafür, daß nicht der gegenwärtige Wissensstand, sondern jener einiger Fachgebiete zur Studienzeit der Lehrplangestalter die Grundlage abgab.)

10. Inhaltsanalysen von Lehrplänen (insbesondere hinsichtlich der darin enthaltenen Wert- und Verhaltenssteuerungen) sollten vorgenommen werden, um zu klären, inwieweit die Erziehungsimpulse von Fach zu Fach sowie von Bundesland zu Bundesland sich ergänzen oder miteinander konkurrieren (vergleiche dazu These 5).

#### *Anmerkung*

1 Die folgenden Thesen wurden in Zusammenarbeit mit PROF. DR. K. M. BOLTE, München, formuliert.

## Diskussionsbericht

Die Plenardiskussion unter der Leitung von PROF. DR. H. W. ZIEGLER (Päd. Hochschule Stuttgart) griff zunächst erziehungswissenschaftliche, sodann psychologische und soziologische Aspekte der Lehrplanfrage auf. Sie beschränkte sich dabei weitgehend darauf, Problemstellungen aufzuzeigen; nur in wenigen Fällen konnte auf vorhandene empirische Untersuchungen Bezug genommen werden.

Übereinstimmung bestand darin, daß sich das Lehrplanproblem dem Lehrer offensichtlich wesentlich anders darstellt als dem Erziehungswissenschaftler. Zwar vermag der Praktiker im Einzelfall auf Grund seiner pädagogischen Mündigkeit das erzieherische Anliegen auch gegen bestimmte im Lehrplan enthaltene gesellschaftliche Ansprüche zur Geltung zu bringen; prinzipiell kann er den Forderungen des Lehrplans nicht ausweichen.

Der Erziehungswissenschaftler vermag dagegen im allgemeinen in die Planung und Veränderung von Lehrplänen in erheblichem Maße einzugreifen. Die Vermutung, daß die Erziehungswissenschaftler heute sogar die Gestaltung der Lehrpläne weitgehend allein bestimmten, wurde jedoch mit dem Hinweis auf die Wirklichkeit des Bildungswesens bestritten, in der außerpädagogische gesellschaftliche Kräfte in vielfältiger, oft allerdings verborgener Weise auf Lehrpläne Einfluß nehmen. In der augenblicklichen gesellschaftlichen Situation, die von dem Bestreben beherrscht wird, unter einander oft entgegengesetzten Interessen ein Gleichgewicht herzustellen und zu bewahren, liegt nach Auffassung von Soziologen eine Chance für die Erziehungswissenschaft, ihre Vorstellungen innerhalb des Lehrplans frei vom unmittelbaren Zwang gesellschaftlicher Verhältnisse durchzusetzen. Hiergegen wurde gerade von seiten der Erziehungswissenschaft eingewandt, daß in der einseitig pädagogischen Bestimmtheit von Lehrplänen auch eine Gefahr liege — z. B. für die Weiterentwicklung des Schulwesens unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Veränderungen. Lehrpläne sollten in Zukunft das Ergebnis einer weit ausgreifenden und keineswegs auf den Bereich der Pädagogik beschränkten Planung sein; das bislang geübte allmähliche Wachsenlassen von Lehrplänen sei den künftigen gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr angemessen.

Die Grunddiskussion zur Lehrplanfrage müßte sich zunächst mit den Zielvorstellungen befassen, von denen her Lehrpläne aufgebaut werden; hier hätte besonders die Soziologie viel dazu beizutragen, solche Zielvorstellungen auf ihren konkreten Gehalt und auf ihre Berechtigung hin zu überprüfen. Erst nachdem Klarheit über die Zielsetzungen gewonnen sei, unter denen die Schule arbeiten soll, könnten die Fachleute die Lehrpläne im einzelnen ausarbeiten. Schließlich sollte aber bei der gesamten Lehrplandiskussion berücksichtigt werden, daß in einen Lehrplan auch Existentialentscheidungen eingehen, die sich nicht mit spezifisch wissenschaftlichen Mitteln begründen lassen.

Der Psychologie wurde — trotz der vom Referenten angeführten erheblichen Einschränkungen — eine Kontrollfunktion bei der Entwicklung von Lehrplänen zuerkannt. Darüber hinaus können psychologische Erkenntnisse — z. B. von der variablen Altersplacierung der Stoffe — jedoch auch von vornherein auf die Aufstellung von Lehrplänen einwirken, indem sie u. a. bestimmte Unterrichtsformen (im Beispiel: die Differenzierung) verlangen, denen sich die Lehrpläne anzupassen haben.

Bedauert wurde, daß es im Zusammenhang mit dem Lehrplanproblem fast keine Untersuchungen wirkungspsychologischer Art gibt, etwa über die Auswirkung geistiger Objektivationen im Hinblick auf die psychische Befindlichkeit des Kindes. Solche Untersuchungen könnten besonders dazu beitragen, die Voraussetzungen von Lernvorgängen aufzuhellen, und Kriterien für die Aufnahme bestimmter Lehrinhalte liefern.

In der Diskussion der Beiträge aus der Soziologie blieb umstritten, ob die SCHELERsche Klassifikation der Formen des Wissens angesichts des differenzierteren Vokabulars der heutigen Wissenssoziologie noch Geltung beanspruchen kann. Forschungs-, und

Einflußmöglichkeiten der Soziologie in der Lehrplanfrage wurden in drei Hauptbereichen gefunden:

1. Als Soziologie des Lehrplans, d. i. die Erforschung des Entstehens von Lehrplänen als eines sozialen Prozesses, zugleich verstanden als Ideologiekritik bestehender Lehrpläne.
2. Als Soziologie der Schule, deren indirekter Einfluß auf die Lehrplangestaltung nicht übersehen werden darf; denn durch die Organisation des Lehrsystems werden auch Grenzen gezogen für die Auswahl der Lehrinhalte.
3. Als Kontrollinstanz bei der Auswahl der Inhalte unter dem Gesichtspunkt, ob durch die Inhalte des Lehrplans ein korrektes Bild der gegenwärtigen Gesellschaft und ihrer Entwicklungstendenzen geliefert wird.

Trotz der Unterschiedlichkeit der in der Soziologie vorhandenen Auffassungen sollte die Dringlichkeit der ihr gestellten Aufgaben sie zumindest zu einer Einigung auf Grundgehalte und Grundvorstellungen führen, die bei der Klärung des Lehrplanproblems als gültige Maßstäbe genommen werden können. Das gilt besonders für die unter 3. angeführte Notwendigkeit einer Kritik der Lehrplaninhalte aus soziologischer Sicht.

DIETER BRODTMANN

## IV

# Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung



JOSEF DOLCH

## Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung

*Ein Beitrag zu ihrer Geschichte*

### I

Wie alle menschlichen Einrichtungen hat auch die Lehrerbildung ihre Geschichte, und diese geschichtliche Entwicklung bestimmt viel mehr, als die meisten wissen, daß sie ist und wie sie ist. Gemessen an der Entfaltung des Lehrens und Unterrichtens überhaupt, ist freilich die Geschichte der Lehrerbildung nicht sehr lange. Von gelegentlichen ersten Spuren abgesehen, reicht sie nicht weiter zurück als zu der Einsicht, daß erfolgreiches Lehren und Unterrichten nicht schon durch den eigenen Besitz des Wissens oder Könnens gesichert ist, sondern, wie RATKES Meinung von 1614 referiert wurde, eine besondere Kunst bestehen und erworben werden müsse, „darnach sich ein jeder, der lehren will, richten und halten könne“. Und an eben diesem Punkte beginnt eigentlich unser Thema, weil es weiter heißt, es habe diese Lehrkunst „nicht weniger als andere Künste, ihre beständigen Gründe und gewisse Regeln, welche sowohl aus der Natur des Verstandes, (des) Gedächtnisses, (der) Sinne, ja des ganzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften genommen sind“. <sup>1)</sup> Das Entscheidende war damit gesagt. Zunächst herrschte der Gesichtspunkt vor, „wie man's macht“, wie man jemandem etwas „beibringt“, und leitete jene Entwicklungslinie der Lehrerbildung ein, die bekanntlich die sogenannte „praktisch-technische“ oder auch „fertigkeitenvermittelnde“ genannt wird. GUNNAR THIELE hat gezeigt, wie sich auch ein sogenannter „szientifischer“ oder „wissensvermittelnder“ Typ der Volksschullehrerbildung (nämlich auf den Lehrstoff gerichtet) entwickelte und wie sich die beiden Spielarten nicht nur beeinflussten, sondern mitunter merkwürdig durchdrangen, ohne aber ihre Grundtendenz je völlig zu verlieren. Das bedeutsame Werk GUNNAR THIELES <sup>2)</sup> reicht nun aber leider nicht mehr in die Zeit, die für eine Geschichte der Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung in Betracht kommt. Dazu kommen mehrere ältere, nicht selten bei Jubiläen verfaßte Werke über einzelne Anstalten, eine Dissertation von PAUL WAGNER und die wertvollen neueren Arbeiten VILSMEIERS <sup>3)</sup>. Eine durchgehende Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland besitzen wir noch nicht; sie müßte wohl zunächst territorial, ja sogar lokal vorbereitet werden. Eine solche für das alte Österreich, die RUDOLF GOENNER aus vielfachem Quellenmaterial erstellt, ist noch nicht gedruckt. Da sie sich besonders auch mit der pädagogischen Ausbildung von der theresianischen Normalschule (1771) bis hin zur Pädagogischen Akademie nach den Plänen des DRIMMELschen Schulgesetzwerkes (1962) befaßt, konnte ich dieser Studie einige recht wertvolle Hinweise auf Gleiches und Verschiedenes entnehmen. Für Deutschland bzw. die deutschen Länder sind wir für die Geschichte der Lehrerbildung, speziell der Volksschullehrerbildung auf die knappen Angaben in den geläufigen Lehrbüchern einer sogenannten „Geschichte der Pädagogik“ im allgemeinen und auf Bearbei-

tungen der Volksschulgeschichte, wie etwa die von HEPPE, SANDER, MÜLLER u. ä. angewiesen<sup>4)</sup>. Hier finden wir, freilich zumeist auch nicht ohne große Lücken oder Mängel, die einschlägigen Regelungen nach Datum und Hauptinhalt verzeichnet, also vorwiegend Ausführungen über Aufnahme, Berechtigungen, Rechtsgrundlagen usw., kurz das Organisatorische oder — ohne alle Abwertung gesagt — das Äußere der Lehrerbildung. Unser Thema aber ist ein solches der *inneren* Geschichte der Lehrerbildung. Sie hat darzustellen, was und auf welche Weise in den Lehrerseminaren wirklich gelehrt und gelernt wurde und wie es in den meist internatsmäßig betriebenen Anstalten überhaupt zugeht. Ein solcher Blick in den Lehrbetrieb — das Schülerheim sei beiseitegestellt! — bedarf allerdings auch mancher organisatorischer Unterlagen, z. B. über Alter und Vorbildung der Schüler, Klassenaufbau, Studenzahl der einzelnen Unterrichtsfächer und dergleichen mehr.

Wer je schulgeschichtliche Studien aus Quellen betrieben hat, wird wissen, wie vorsichtig dabei unter anderem schon die Bezeichnungen der Jahrgänge oder Halbjahreskurse mit Ziffern oder Namen u. ä. beachtet werden müssen. Für die folgenden Ausführungen sei zur Vermeidung von Mißverständnissen gleich vorweg gesagt, daß natürlich nicht von der Präparandie oder den sie ersetzenden Einrichtungen für die grundlegende Schulbildung die Rede ist, sondern nur von der beruflichen Ausbildung in der Form von Normalschulen oder Seminaren oder oberen Klassen der Lehrerbildungsanstalten, wofür einheitlich die Bezeichnung Seminar gebraucht wird.

## II

Die Erforschung der inneren Geschichte der Lehrerbildung hat ein weites und nicht leicht zugängliches Feld vor sich. Daher muß einiges zur Methode des hier eingeschlagenen Vorgehens gesagt werden. Wir lesen zwar die Namen gewisser Lehrfächer, aber sie besagen — wie andernorts eingehender dargelegt<sup>5)</sup> — noch nicht recht viel über den tatsächlichen Lehrgehalt, ja sie führen mitunter geradezu in die Irre. Die bloßen Worte Pädagogik, Methodik, Schulkunde und dergleichen besagen doch allzu wenig über den wirklichen Lehrinhalt. Selbstverständlich waren für die folgenden Ausführungen alle einschlägigen Quellen heranzuziehen, z. B. auch Lebenserinnerungen, Prüfungsberichte, Schul- und Behördenakten usw., aber das Fundament der folgenden Darstellung bilden die Lehrbücher der einstigen Lehrerseminare, seien es nun speziell dafür geschriebene oder aber dafür vorgeschriebene. Waren in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sogar noch die Universitätsprofessoren auf ein Kompendium verpflichtet, so galt dies erst recht für den staatlich gelenkten und völlig schulmäßigen Betrieb des Seminarunterrichts. Freilich hielten sich, wie aus gelegentlichen Bemerkungen in Lebenserinnerungen zu entnehmen ist<sup>6)</sup>, keineswegs alle Lehrer der Seminare daran, sondern gaben persönlichem Fleiße und persönlicher Auffassung nicht weniger Raum, als dies einst KANT in seiner Pädagogik-Vorlesung gegenüber dem vorgeschriebenen Lehrbuche SAMUEL BOCKS tat. Am weitesten ging darin wohl DIESTERWEG 1820—1830 in seinem Seminar in Mörs, wo er in einer Art Gruppenschularbeit die Seminaristen

getrennt aus HERGENROETHER, GRASER, JEAN PAUL, BLASCHE, GRUNER, HARNISCH, DENZEL, WEILLER, SCHWARZ, NIEMEYER u. a. referieren ließ<sup>7)</sup>). Aber zusammengekommen mit anderen Hinweisen zeigt uns gerade diese Liste, wo wir uns nach Psychologie und Soziologie in den ersten Jahrzehnten der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts umzusehen haben. Der Blick in die Lehrbücher wird bis zum Ende der seminaristischen Lehrerbildung um so wichtiger, als seit den frühen 40er Jahren die Reglementierung des gesamten Schulwesens beträchtlich zunahm. Von da an ist anzunehmen, daß man sich genauestens an die vorgeschriebenen Bücher halten mußte und auch gehalten hat, wie u. a. gar mancher Eintrag von Daten Lernvermerken usw. in den eingesehenen Exemplaren beweist. Die Behandlung unseres Themas erfordert, jedes dieser Lehrbücher genau zu lesen, die Behandlung der Einzelfragen in den verschiedenen Auflagen zu vergleichen, auf das Erscheinen gewisser Namen, wie etwa HERBART, BENEKE, WUNDT zu achten, nicht minder auf die als benutzt angegebene und die zum Weiterstudium empfohlene Literatur, nicht zuletzt die Vorworte und ihre Bezugnahme auf amtliche Erlasse nicht zu übersehen. Damit aber noch nicht genug, weil weiter die sich zeitlich nahestehenden Lehrbücher untereinander verglichen werden müssen, um vielleicht eine Gesamtentwicklung zu erkennen oder wenigstens gewisse Epochen oder Typen herausstellen zu können. Alle diese und noch manche andere Forderung der Methode zu erfüllen, war nun freilich zur Vorbereitung dieses ja termingebundenen Vortrages nicht durchzuführen, aber wegen der Ermunterung zu lokal- oder territorialgeschichtlicher Forschung wenigstens zu erwähnen.

### III

Einiges ist noch zu bemerken über die Bezeichnung und die Stellung der Fächer, deren Geschichte in der Lehrerbildung hier erzählt werden soll. Den Begriff „Soziologie“ wird man natürlich im Lehrplan oder im Stundenplan eines alten Seminars kaum finden, und es überrascht zunächst, daß beinahe dasselbe auch für die Psychologie gilt, obwohl doch HERBART schon am Beginne des 19. Jahrhunderts die Psychologie als eine der Grundwissenschaften der Pädagogik erklärt hatte<sup>8)</sup>). Das Fehlen des Fachnamens besagt aber nicht, daß im alten Lehrerseminar keine Psychologie gelehrt worden ist. Ihre Geschichte innerhalb der Lehrerbildung wurde nämlich nicht zuletzt dadurch bestimmt, unter welcher Bezeichnung — die doch immer auch etwas von der Auffassung verrät — und in welchem Zusammenhang sie betrieben wurde. Sie tritt auf in der Menschenkunde oder auch Kunde vom Kind, als Anthropologie, als Seelenlehre, auch ohne jegliche Sonderbezeichnung innerhalb anderer Lehrstoffe und besonders häufig nur in der Formulierung sogenannter „psychologischer Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts“. Das zeigt sich auch in den gebrauchten Lehrbüchern recht deutlich. Es wäre Material genug zu einer eigenen Skizze, die Verschiebungen zusammenzustellen, welche psychologische Lehrstoffe hinsichtlich der Stellung im Gesamtaufbau und des Umfanges in den zuletzt meist mehrbändigen Lehrwerken der „Pädagogik“ für Lehrerseminare erfahren haben. Da diese Änderungen aber teils von amtlichen

Erlassen, teils von sachlichen Gesichtspunkten bedingt waren, kann darüber erst bei der Einzelbehandlung Näheres gesagt werden.

Die eben erwähnten sachlichen Gesichtspunkte sind vornehmlich solche der eigenen Fachentwicklung, d. h.: die Geschichte der Psychologie und der Soziologie in der Lehrerbildung steht selbstverständlich auch im Rahmen der Geschichte der Psychologie und der Soziologie selber als Wissenschaften. So ist z. B. schon die vorhin erwähnte lange Unselbständigkeit der Psychologie in der Lehrerbildung nicht ohne Zusammenhang mit der Tatsache, daß Psychologie und Soziologie selber erst allmählich ihre Selbständigkeit als Fachwissenschaften gewannen. Die aus der Themafassung „Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte“ heraushörbare Doppelbeziehung ist bewußt gewählt, weil m. E. unsere Darstellung auch nicht ganz ohne Wert für die Geschichte der Psychologie und der Soziologie sein dürfte, wenn man Wissenschaftsgeschichte nicht nur als Literatur- bzw. Dogmengeschichte, sondern u. a. auch als Wirkungsgeschichte sieht.

Die Erledigung unserer Aufgabe kann aber auch nicht gleichsam als Parallelspalte neben den an sich ziemlich spärlichen Wissenschaftsgeschichten der Psychologie und der Soziologie<sup>9)</sup> einherlaufen, weil es innerhalb der Lehrerbildung mangels einer geregelten Vorbildung der Seminarlehrer, die jeden zum mehr oder minder erfolgreichen Autodidaktentum zwang, zu einer bunten Vielgestaltigkeit kam, die freilich mitunter einer Gleichförmigkeit weichen mußte, wenn weltanschaulich-politische Kräfte in Auswahl und Gestaltung des Lehrstoffes in Unterricht und Schulbuch eingriffen.

Ein weiterer und nicht unwichtiger Punkt ist dann natürlich die durchgängige Berufsbezogenheit des Lehrens und Lernens im alten Seminar. Das von den Seminarlehrern durchgearbeitete Schrifttum wurde berufsbezogen studiert und ausgewertet, nicht selten auch unkritisch übernommen oder recht äußerlich auf die Schularbeit zurechtgemacht. In den zum Absolutismus, zum Totalitarismus u. ä. neigenden Systemen beobachten wir vielfach, daß Literaturbelege oder -hinweise nicht selten äußerst spärlich sind oder auch ganz fehlen, weil man ja nie wissen kann, welche Ungelegenheiten einem daraus entstehen können. So sind auch manche der auszuwertenden Bücher darin so vorsichtig gewesen, daß die Rekonstruktion des Inhaltes aus dem Fachschriftum sehr erschwert ist.

#### IV

Beginnen wir mit der Einzeldarstellung und zwar der Psychologie, so kann gesagt werden, daß in den zwei Jahrhunderten geregelter Lehrerbildung doch gewisse Epochen auch hinsichtlich des Unterrichtes in Psychologie erkennbar sind. Sie sollen jeweils durch Angabe des entsprechenden Inhaltes gewisser verbreiteter Lehrbücher charakterisiert werden.

Der Lehrplan des 1743 eröffneten HECKERSchen Seminars zu Berlin führt 1775 unter vierzehn Unterrichtsfächern an zehnter Stelle „eine kurze Pädagogik und Methodologie“ auf, ohne freilich das Wort Psychologie zu gebrauchen; er war

übrigens völlig auf den Erwerb der sogenannten Lehrart ausgerichtet<sup>10</sup>). Das ist auch der Grundgedanke in FELBIGERS Schriften über „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“ (1768) und in seinem viel benützten „Methodenbuch“ (1775) auch dort, wo von der Berücksichtigung verschiedener Fähigkeiten, Gemütsbeschaffenheit, dem Alter und Geschlecht der Schulkinder ein wenig die Rede ist<sup>11</sup>). In dieser Linie des Hinweises auf die Kenntnis der Kinderart als Bestandteil der Lehrertugenden blieben wohl die meisten Normalschulen, nach FÜRSTENBERGS Ausdruck „Schullehrer-Schulen“, ohne zu einer besonderen Unterweisung in der Psychologie fortzuschreiten. So fehlt sie in VIERTHALERS Programm seiner Normalschule zu Salzburg und seinen als „Elemente der Methodik und Pädagogik“ (1791) veröffentlichten Vorlesungen, im „Theoretisch-praktischen Hand- und Methodenbuch für Volksschullehrer im Königreich Baiern“ (1806) seines Schülers BARTHOLOMÄUS BACHER, im Programm und Lehrbuch des an der Bonner Normalschule wirkenden BONIFAZ OBERTHUER, „Handbuch zum Unterricht der kurkölnischen Landschulmeister“ (1790) und in manchen anderen Werken dieser Art und Bestimmung.

Aus den Anstößen zu einer Wandlung in der Stellung psychologischer Kenntnisse in der Ausbildung von Lehrern seien nur drei kurz erwähnt. Da ist einmal die besonders durch sogenannte Magazine verbreitete Seelenlehre, auch Kinderkunde aus der Richtung TETENS, TIEDEMANN, MORITZ, wovon über die Philanthropen (TRAPP) und NIEMEYER das eine und andere auch in die Lehrerseminare gekommen sein mag<sup>12</sup>). Für den zweiten Ansatz mag der Münchener Lyzealprofessor CAJETAN WEILLER stehen, der unter starkem Einflusse KANTS sogar bereits den Lehrplan auf die Natur des jungen Menschen gründen wollte, eine Jugendkunde schrieb und in seinem systematischen Werk ausführlich von den Anlagen handelt, die von da an, oft auch unter der Bezeichnung Kräfte, Vermögen u. ä. die Gliederung des entsprechenden Teiles der Lehrbücher zu bestimmen beginnen<sup>13</sup>). Weiter gab persönliche Vorliebe des Ministers FRANZ VON FÜRSTENBERG der Psychologie einen Stützpunkt im Schulwesen des Münsterlandes. Dort sollten sogar die Schüler der Elementarschule, des Unter- und Obergymnasiums in Psychologie unterrichtet werden. FÜRSTENBERG bezeichnet sie wiederholt als Grundwissenschaft der sittlichen Bildung und der schönen Wissenschaften, will sie von allen Geistlichen und Lehrern studieren lassen und gibt Zulagen und Prämien an Lehrer mit besonders guten Kenntnissen in der Psychologie. In fast allen Schul- und Prüfungsordnungen, Denkschriften u. ä. im Münsterland ist von 1770 bis etwa 1805 vom Werte der Psychologie die Rede; in der medizinischen Fakultät der neuen Universität sollte Anthropologie gelesen werden als Verbindung von Physiologie, Psychologie und Pathologie<sup>14</sup>).

Damit ist das Stichwort gegeben für jene erste Epoche der Psychologie in der Lehrerbildung, die die *anthropologisch-theologische* heißen kann. Anthropologisch deshalb, weil jetzt, z. B. schon bei SAILER und seinem Schüler DEMETER, der Aufbau der Bücher nicht mehr vom Lehrer und der Methode bestimmt wird, sondern nunmehr vom Menschen in seiner Eigenart, Stellung zu Gott, zur Welt und zu den

Mitmenschen ausgegangen wird und das Psychologische dem eingeordnet ist. Die Verbindung mit dem Begriff der Anlage stellt das „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“ (1811) des kantisch beeinflussten MILDE dar, des ersten Pädagogen an der Universität Wien. Der spätere Erzbischof tadelt sogar im Vorwort das geringe Interesse der katholischen Erziehungsschriftsteller an den „neueren Entdeckungen in der Psychologie“, die aber doch nicht zu entbehren sei, weil sie „die einzige Grundlage ist, auf welche eine Erziehungskunde sich bauen läßt“<sup>15</sup>). Der Zusatz „theologisch“ muß dieser in der Regel von den Seminardirektoren selbst geschriebenen und gelehrten Psychologie des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts nicht nur deshalb gegeben werden, weil es sich ausnahmslos um Theologen handelt, sondern auch Anlage und Durchführung der Lehrbücher davon geprägt ist. Die anthropologische Grundeinstellung ist die der Offenbarung, in vielen Fällen stark an der Erbsünde orientiert; die Beispiele für die seelischen Regungen des Menschen sind den Geschichten des Alten und Neuen Testaments entlehnt und werden erst gegen Ende des Jahrhunderts durch solche aus der deutschen Literatur ergänzt oder abgelöst.

Bei aller gebotenen Kürze muß doch wenigstens ein typisches Lehrbuch dieser Epoche etwas näher betrachtet werden, ein viel gebrauchtes und ganz aus der Unterrichtspraxis herausgewachsenes, die „Einleitung in die Elementar-Schulkunde“ des Eßlinger Seminardirektors DENZEL. In dem 1814 erschienenen 1. Teil steht ein das erste Drittel des Bandes umfassender Abschnitt über die Natur und Bestimmung des Menschen voran. Das 1. Kapitel handelt vom Menschen als organisiertem sinnlich-geistigen Wesen, das 2. Kapitel von der eigentümlichen Beschaffenheit des menschlichen Körpers und Geistes, wobei nach Besprechung des Körpers, der Sinne und Sprachfähigkeit die sogenannten „Hauptvermögen der Seele“ und dann der Zusammenhang der Kräfte dargestellt werden. Die Hauptvermögen sind nach DENZEL das Erkenntnisvermögen, das Gefühlsvermögen und das Begehrungsvermögen, was ja genau KANTS Einteilung und Reihenfolge in der „Anthropologie“ entspricht. Das 3. Kapitel befaßt sich mit dem Menschen auf der Erde und unter Menschen, das 4. mit der Bestimmung des Menschen. Ins mehr Pädagogische geht dann das 5. Kapitel über den Entfaltungsgang der menschlichen Natur über, wobei die sukzessive Entwicklung der Geisteskräfte in Kindheit, Knabenalter und Jünglingsalter dargestellt wird. Den Abschluß dieser anthropologisch-theologischen Psychologie eines Lehrerseminars bildet ein 6. Kapitel über die Verdorbenheit der kindlichen Natur, die Ausartungen des Bildungstriebes und angeborene bzw. erworbene Unarten. Der wackere Schwabe DENZEL „forcht sich nicht“, auch Literatur zu benennen, was sicherlich von großem Einfluß wurde. Da finden wir PESTALOZZIS „Nachforschungen“, IHNS „Anthropologie“, die „Erziehungslehre von SCHWARZ erwähnt; KANTS „Anthropologie“ wird sehr gelobt und die Seelenlehre aus der Feder seines Anhängers KIESEWETTER sogar empfohlen. Derart angelegt sind auch die Handbücher von STEPHANI, ZERRENNER, HARNISCH u. a. Die Bezeichnung „Psychologie“ findet sich freilich m. W. nirgends als Buchtitel, Buchteil oder -abschnitt. Es handelt sich eben doch um Kenntnisse im Dienste eines Zweckes, um mit KANT zu sprechen, um Anthropologie in prag-

matischer Hinsicht, nämlich Lehrerbildung. Hingegen treten in Unterrichtsplänen der Seminare die Worte „Seelenlehre, Erfahrungsseelenlehre, Somatik und Psychologie, das Notwendige aus der Psychologie und Anthropologie“ sehr wohl auf. Gelegentliche Zeitangaben, bis zu drei Stunden, besagen nicht viel, weil wir nicht um die Gesamtdauer der Lehrgänge wissen, unterstützen aber das Ergebnis unserer Umschau, daß es im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gewiß einen Seminarunterricht in Psychologie gab.

Nicht scharf abgesetzt, aber doch spürbar wird, mehr nebenherlaufend und herdrängend als ablösend, 2. die *Erfahrungsseelenlehre* in der Psychologie der Lehrerbildung. Methodisch ist dazu zu bemerken, daß sie keineswegs so deutlich aus den Lehrbüchern sichtbar gemacht werden kann, wie die vorhin geschilderte Art, und zwar deshalb, weil das Alte im Bunde mit der herrschenden politischen Strömung das Neue vom Lehrerseminar fernzuhalten versuchte. Weiter muß der Ausdruck „Erfahrungsseelenlehre“ präzisiert werden. Davon hatten ein Menschenalter früher ja auch die psychologischen Magazine um MORITZ gesprochen, war aber im Sinne von „empirisch“ im Unterschied von „spekulativ“, keineswegs streng wissenschaftlich zu verstehen; es war nicht viel mehr als Alltagspsychologie des gesunden Menschenverstandes gewesen. Mit HERBART und noch mehr mit BENEKE trat etwas wirklich Neues in die Psychologie, wenigstens so weit sie für die Lehrerbildung in Frage kam: der Blick auf das Dynamische, die — wenigstens behauptete — Gesetzmäßigkeit der Vorgänge<sup>16)</sup>. Diese aber empfahl sich den Pädagogen sowohl als Erklärung des in der Seele vor sich Gehenden, als auch als Handhabe für das Eingreifen und Erzeugen im Seelischen, wozu noch kam, daß diese beiden Philosophen und Psychologen selber ständigen Bezug auf Erziehung und Unterricht nahmen. Die größere Wirkung ging jedoch zunächst von BENEKE aus. Hatte HERBART unternommen, den Begriff der Kraft an die Stelle des Vermögens der Seele zu stellen, so gab diesem BENEKE einen neuen und pädagogisch sehr bedeutsamen Sinn. Das Verhältnis der beiden großen Denker recht gut widerspiegelnd, finden wir von da an im bescheideneren Schrifttum der Seminar-Psychologie Seelenvermögen und Seelenkräfte recht friedlich vermengt.

Es muß angenommen werden, daß die Seminarlehrer jener Zeit vom allgemeinen wissenschaftlichen Streben der Zeit nicht unberührt blieben, zumal auch die äußeren Verhältnisse der Lehrerbildung sich konsolidierten. Freilich nahm auch die Beobachtung und die Reglementierung von oben sichtlich zu. KITTELS Hinweis, daß gerade die Seminargeschichte die These FREYERS von der besonderen Bedeutung der Zeit um 1840 beleuchten könne, ist m. E. durchaus zutreffend<sup>17)</sup>. Wahrscheinlich nicht ganz ohne Grund wird schon damals auf Vereinfachung gedrängt, die Vielfalt der Fachbezeichnungen macht weithin der „Schulkunde“ Platz, in der kirchliche Gesichtspunkte immer mehr dominieren. Wollte HERBART seine Psychologie auf „Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“ gründen und BENEKE sie als „Naturwissenschaft“ betreiben, setzte dem der jüngere ZELLER, ausdrücklich zum Gebrauch in der Lehrerbildung, eine „Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung“ (1846) entgegen. Da und dort finden sich in den Akten geradezu Ablehnungen der sogenannten „wissenschaftlichen Psychologie“, besonders der-

jenigen BENEKES. Offen zugegeben, daß man aber doch allerhand von ihm lernte, war angesichts seiner 1822 erfolgten Verweisung von der Universität Berlin noch bis ans Jahrhundertende nicht oportun.

Auf der Höhe der preußischen Reaktionszeit wurden bekanntlich die Lehrerseminare geradezu zum Hauptangriffsobjekt. Der neue Kultusminister, KARL OTTO VON RAUMER, eiferte sofort in der Landtagsdebatte vom 24.—26. Februar 1852 gegen die verfehlte Wissenschaftlichkeit der Seminare und sein Geheimrat STIEHL setzte einen traurigen Markstein in die Geschichte der Psychologie in der Lehrerbildung. Im „Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminaren der Monarchie“ vom 1. Oktober 1854 wird befohlen: „Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie usw. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Kurs in wöchentlich zwei Stunden ‚Schulkunde‘ anzusetzen. In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form.<sup>18)</sup>“ Man kann fragen, warum dann die Geschichte der Psychologie in der Lehrerbildung nicht an diesem Nullpunkt begonnen wird. Das bisher Vorgetragene dürfte aber wohl bewiesen haben, daß es sie eben auch vorher gab, und das merkwürdige „noch“ im ersten Satz beweist es überdies erst recht. Auch ist die Psychologie mit dem Regulativ keineswegs ausgelöscht, sondern nur für einige Zeit zum Untergrunddasein verurteilt worden. Das Regulativ ist hinsichtlich der Psychologie noch in einer anderen, einer indirekten Richtung weiterwirkend geworden. Indem es dem ersten Seminarjahr die Lebensbilder einflußreicher Schulmänner, dem zweiten die Erziehungs- und Unterrichtslehre, dem dritten die besondere Methodik und Schulpraxis zuwies, wurde — abweichend vom deutschen Süden — für lange Zeit der Vorangang der sogenannten Geschichte der Pädagogik festgelegt. Durchaus im Geiste STIEHLS, z. T. noch weiter gehend, wurde der Seminarunterricht auch in anderen Ländern reaktionär beschnitten (Bayern 1857, Sachsen 1859 u. a.). Es läßt sich aber vermuten, daß die Dinge in der Wirklichkeit nicht ganz so einfach lagen. Das geradezu offizielle Lehrbuch, BORMANNS „Schulkunde für evangelische Schullehrer auf Grund der preußischen Regulative“, so schon im Titel den untertänigsten Gehorsam dokumentierend, ab 1855 in zahlreichen Auflagen gedruckt und nach einem Reisebericht noch um 1870 in fast allen preußischen Seminaren gebraucht<sup>19)</sup>, hat nur ganz kleine Spuren psychologischer Kenntnisse; LORENZ KELLNER, als Katholik ja eigentlich nicht an das Regulativ gebunden, aber doch Regierungsschulrat, stellte seine „Volkschulkunde“ für katholische Seminare (gleichfalls ab 1855) auf dieselbe Linie ein. Er baute sein Lehrbuch völlig auf einer religiösen Anthropologie mit besonderer Berücksichtigung der Erbsündenlehre auf und behandelte den Menschen nach seinem Wesen und seiner Bestimmung, den Begriff der wahren Erziehung, das Kind und dessen Eigentümlichkeiten, wobei nun freilich KELLNERS reiche pädagogische Erfahrung und geschickte Darstellung zur Geltung kamen. Andererseits läßt sich aber nicht glauben, daß die nun doch schon kräftig aufstrebende Fachpsychologie im Seminarunterricht gar nicht zur wenigstens stillen Auswirkung gekommen sei. Des ursprünglich sächsischen Lehrerbildners DIRRES gekrönte Preis-

schrift über „Das menschliche Bewußtsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden sei“ (1853) bildet den Anfang eines ganzen Schrifttums zur Verteidigung und pädagogischen Fruchtbarmachung der Psychologie BENEKES. Die gleichfalls so gezielten Arbeiten des Bautzener Seminardirektors DRESSLER haben durchaus originär pädagogischen Bezug. Seine Schrift über „Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft“ (1840/46) war auch unter dem Titel von Beiträgen zu einer besseren Gestaltung der Psychologie und Pädagogik herausgekommen. Diese These von einer allmählichen Einwirkung der Fachpsychologie auf die Lehrerbildung mag u. a. noch gestützt sein durch den Hinweis auf das über 800 Seiten umfassende Lehrbuch des zuerst Dresdener, dann Waldenburger Seminardirektors SCHUETZE. Seine „Evangelische Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminare“ (1868 u. ö.) vermeidet zwar den damals auch in Sachsen noch verpönten Ausdruck „Psychologie“ im Titel und handelt im 1. Teil von der „Pädagogischen Menschenkunde“, erklärt aber wörtlich, bloß biblische Seelenlehre genüge nicht, man benötige wissenschaftliche Psychologie.

So waren von der fachlichen Seite her die Voraussetzungen geschaffen, nach dem Wegfall des äußeren Hindernisses, d. h. des wörtlichen Psychologie-Verbotes, die dritte Epoche der Psychologie in der Lehrerbildung, den Weg zur *experimentellen und pädagogischen Psychologie* anzutreten. Die Milderungen der Regulative unter der preußischen Ministern BETHMANN-HOLLWEG und MUEHLER hatten freilich der Psychologie noch kein Tor geöffnet, hierin gingen andere Länder voran (Hamburg 1890, Österreich im April 1872, Gotha im Juni 1872), bis dann endlich für die preußischen Lehrerseminare die Allgemeinen Bestimmungen des Kultusministers FALK vom 15. Oktober 1872 die offizielle Geburtsstunde der Psychologie in ihrem Lehrplan brachten<sup>20</sup>). Die unterste Klasse des Seminars erhält zwei Wochenstunden Geschichte der Pädagogik in Lebensbildern, die mittlere zwei Wochenstunden allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre „unter Hinzunahme des Notwendigsten aus Logik und Psychologie“, die oberste vorwiegend Schulpraxis und Methodik. Was das Notwendigste aus der Psychologie sei, war nicht näher gesagt; die Betonung des schulpraktischen Zweckes der Lehrerbildung und Ablehnung wissenschaftlicher Darstellung zog ja die obere Grenze, der Blick auf die Fortschritte der Psychologie ließ aber immer mehr und anderes als nötig erscheinen. Wieder sei nur ein Werk dieser Zeit als charakteristisch herausgegriffen, von dem bekannt ist, daß es in vielen Auflagen an manchen Anstalten benützt wurde. Der als Lehrerbildner in Sachsen, Ostpreußen, Schlesien und zuletzt als Regierungsschulrat in Liegnitz tätig gewesene EDUARD BOCK hat seine erstmals 1858 ganz regulativgemäße Schulkunde schrittweise dem Wind von oben angepaßt. 1879 wird dem Werke dann eine Abteilung über „Die Psychologie in ihrer Anwendung auf die Schulpraxis“ aus der Feder des Seminardirektors MAASS von Pölnitz angefügt, die seitenmäßig etwa ein Zehntel des Gesamtbandes beansprucht. Beispiele aus der Heiligen Schrift fehlen natürlich nicht, sind aber durch solche aus dem Alltagsleben und der deutschen Literatur ergänzt. Die Darstellung gliedert sich nach dem Erkenntnisvermögen, dem eine kleine Logik untergeordnet wird, dem Gefühlsleben und dem Willensvermögen. Der Standpunkt ist der einer kon-

sequenten Bewußtseinspsychologie. Es heißt wörtlich: „Was von der Seele nicht in das Bewußtsein aufgenommen wird, bleibt ohne Einwirkung auf dieselbe und ist für sie gar nicht da.“ Für das Weiterstudium werden HERBART und dessen Anhänger DRBAL und LINDNER, aber auch BENEKE und der HEGEL nahestehende ältere ERDMANN „namhaft gemacht“. GEORG KERSCHENSTEINER berichtet in seinen Lebenserinnerungen, wie er um 1870 als fünfzehn- und sechzehnjähriger Knabe die Leitfäden am Freisinger Lehrerseminar unverstanden auswendig gelernt habe. „Die Elementarbegriffe der damals herrschenden Psychologie BENEKES“ — man beachte: in einem katholischen Lehrerseminar Bayerns! — „blieben mir ein Rätsel“<sup>21)</sup>. Es darf aber auch nicht übersehen werden, daß um diese Zeit allerhand eigenartige physiologische, physiognomische, ja materialistische Gedanken auch an die Tore der Lehrerbildung pochten. Die vorübergehend sehr beachtete Phrenologie wurde z. B. von dem Gothaer Seminardirektor KARL SCHMIDT als Hilfswissenschaft für den Lehrer propagiert<sup>22)</sup>. So konnte nicht ausbleiben, daß sich auch Stimmen gegen die Psychologie, vor allem die sogenannte wissenschaftliche Psychologie in der Lehrerbildung erhoben. So lesen wir in der „Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien“ (IV<sup>2</sup> 1874) von ROLFUS und PFISTER, daß eine ordentliche Psychologie in den Schullehrerseminarien weder nötig noch möglich sei. „Was ein SCHWARZ, ZERRENNER, DIESTERWEG etc. in ihren methodischen Lehrbüchern davon vortragen, genügt gerade, um einen jungen Menschen zum oberflächlichen Schwätzer über Dinge zu machen, von denen er nichts weiß.“ Sich vielfach auf Ausführungen GRAEFES stützend, kommen die Verfasser zu der Meinung, das Wenige aus der Psychologie, das der Lehrer brauchen könne, müsse in Verbindung mit der Anwendung bleiben, grundsätzlich genüge ein gründliches Studium der biblischen Anthropologie, „um reich zu werden an der ihm allein nützlichen Art von Psychologie“<sup>23)</sup>. Aber eine andere Art, Psychologie zu treiben, nämlich die doch nun schon längst von FECHNER, WEBER, HELMHOLTZ und WUNDT in Gang gebrachte experimentelle Psychologie, drang doch langsam auch in die Lehrerbildung. Das erstmals 1876 erschienene „Lehrbuch der Pädagogik“ von JOHANN CHRISTIAN SCHUMANN brachte in der 6. Auflage (1882) eine völlig neue Bearbeitung der Psychologie nicht nur unter Verwendung, sondern auch Nennung von Herbartianern und WUNDT und LOTZE. Weiter war es nicht der erste und einzige Fall, daß Lehrerbildner — man möchte fast sagen, zur Umgehung des offiziellen Mißtrauens gegen die Psychologie — außerhalb des amtlichen Lehrbuches kleine Abrisse der Psychologie herausgaben. So der damals Oldenburger Seminardirektor WILHELM OSTERMANN, bereits betitelt „Die Grundlehren der pädagogischen Psychologie“ (1880), dem Inhalte nach später auch in sein größeres Lehrwerk eingegangen. Er wendet sich, wie noch öfter, gegen HERBART und stützt sich auf seinen Göttinger Lehrer LOTZE, dessen Einfluß sichtlich zunahm, aber m. W. noch nicht näher untersucht ist<sup>24)</sup>. Zu einer Art Programmschrift wurde dann die oftmals aufgelegte „Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik“ (1883) von MAX JAHN, in der bereits Forschungen der Psychophysik und physiologischen Psychologie verwertet werden.

Schreiten wir, manches recht Interessante übergehend, in unser Jahrhundert, so

sei zuerst die Forderung des Seminarlehrertages zu Köln 1900 auf den zeitlichen Vorangang der Psychologie verzeichnet, was dann ja in den Bestimmungen vom 1. Juli 1901 geschah<sup>25</sup>). Dieser neue Lehrplan gab nun der untersten Seminarklasse drei Wochenstunden Pädagogik, die zunächst drei Vierteljahre für die „Psychologie als die Grundlage der Pädagogik“ zu verwenden waren. In diesen rund 80 Vollstunden schulmäßigen Unterrichts, zeitlich etwa 110 akademischen Vorlesungsstunden, waren „in einer dem Standpunkte der Zöglinge angemessenen Weise mit Hilfe reichlicher Veranschaulichungsmittel – insbesondere auf Grund von Beobachtungen, Erfahrungen, Beispielen – die Entwicklung des seelischen Lebens im Kind nach ihrem normalen Verlaufe und ihren wichtigsten pathologischen Zuständen, sowie die hauptsächlichlichen Erscheinungen und Vorgänge des Seelenlebens und ihre Gesetze zum Verständnisse zu bringen“. Auch bei der Erziehungs- und Unterrichtslehre ist die „Begründung auf die Psychologie“ nochmals erwähnt; Logik wird wohl noch genannt, aber nicht eigens behandelt. Die Umstellung der Lehrbücher, die uns wiederum den zuverlässigsten Einblick vermittelt, was wirklich geschah, erfolgte sehr rasch. Es bildet sich der Typus der als 1. Teil eines mehrbändigen Werkes angelegten Psychologie oder pädagogischen Psychologie aus, wie bei VOLKMER, HEILMANN, BOEHM, KEHREIN-JAMMER, OSTERMANN u. a.<sup>26</sup>), daneben das selbständige Buch der pädagogischen Psychologie, wie des erstmals 1909 erschienenen STRÖSSNER oder ABB (1913), die die Älteren von uns ja noch sehr wohl kennen. Neben der Umstellung ist noch bemerkenswert, daß zuerst zaghaft, dann recht kräftig die Abbildungen von Nerven, Sinnesorganen usw. erscheinen, dann aber ebenso wieder verschwinden. Das aber nicht nur wegen des Abflauens der Begeisterung für die physiologische Psychologie, sondern in erster Linie deshalb, weil die somatischen Grundlagen der Psychologie auf vielfaches Verlangen der Seminarlehrer (nach bayerischem Vorbild von 1898) dem biologischen Unterricht der letzten Präparandenklasse zugewiesen wurden. Hier sei die persönliche Meinung gestattet, daß auch jetzt unsere Gymnasien den Sozial- und Lehrberufen durch gründliche Humanbiologie einen besseren Dienst leisten könnten als durch verfrühte Pädagogik, Psychologie und Soziologie. Der Typus STRÖSSNER darf für etwa 1910–1920 durchaus als Psychologie der Lehrerbildungsanstalten angesehen werden, bis sie durch die Akademisierung ihr Ende fanden.

In der dann angebrochenen vierten Epoche stehen wir ja noch drinnen; es ist die der Psychologie als *Fachwissenschaft*, freilich noch lange im engen Verband der erziehungswissenschaftlichen Grundstudien eingegliedert. Sie erhält in den Pädagogischen Akademien und ähnlichen Einrichtungen eine selbständige Wochenstundenzahl, nämlich sowohl bei vier, als sechs Semester Dauer in der Regel je zwei Semesterstunden und dazu die eine und andere Übung und eine Vorlesung über Anatomie und Physiologie voraus. Vielfach wird am überkommenen Begriffsbestand (Charakter, Wille, Begabung usw.) noch festgehalten. Schwerpunktbildung zwischen Pädagogik und Psychologie wird gestattet. Mit dem akademischen Lehrbetrieb fällt auch das verbindliche Lehrbuch, wengleich nicht zuletzt aus Verlegerinteressen mehr oder weniger geeignete kleinere Abrisse zu erscheinen beginnen.

Die Psychologie einer Pädagogischen Akademie ist nun eben der Mann, der sie lehrt; worüber vorgetragen wurde, ist ja aus den allgemeinen zugänglichen Vorlesungsverzeichnissen zu sehen, wie sie u. a. in der Erfurter Bibliographie leicht zugänglich sind. Ohne den Vertretern Einseitigkeit andichten zu wollen, DITTMER in Kiel war eben Determinationspsychologe, BROERMANN in Bonn der Psychologe des Volksschulalters und der dortige FRIEDRICH SCHNEIDER damals schulpraktischer und differentieller Psychologe, BUSEMANN in Rostock und Breslau damals auf Milieuforschung ausgerichtet. Nicht die aufkommende geisteswissenschaftliche Psychologie SPRANGERS, sondern die nicht zuletzt von ihm und KRETSCHMER in Gang gebrachte Typologie beginnt dann allmählich die auf unterrichtsbrauchbare Seelengesetze ausgerichtete pädagogische Psychologie zunehmend zu verdrängen. Damit waren auch die Weichen gestellt für die Psychologie in den Hochschulen für Lehrerbildung von 1933–1941, in denen Charakter- und Jugendkunde an ihre Stelle trat. Gewiß gab es da und dort politische Heißsporne, aber Vorlesungsverzeichnisse, Prüfungsordnungen und persönliche Nachrichten sagen, daß zumeist noch lange gediegene Arbeit geleistet wurde. Erst die Studienordnung von 1942 der dann folgenden Lehrerbildungsanstalten kennt kein derartiges Fach mehr, ein wenig rassenseelisch Ausgerichtetes lief – wie einstens in der Regulativzeit – unter Grundfragen der Erziehung.

Über die Lage in den Pädagogischen Hochschulen nach 1945 braucht ja hier nicht berichtet zu werden. Nur das mit einem Wort, daß mit der Lernpsychologie wieder das alte Moment der Gesetzlichkeit sichtbar wird. Als überaus wichtig sei aber auf das personelle Element hingewiesen. Der Vertreter der Psychologie ist nun meist nicht mehr ein in der Psychologie ausgewiesener Schulmann, sondern umgekehrt ein Psychologe vom Fach mit möglichster Kenntnis bzw. Erfahrung im Schulbereich. – Hier am Schlußpunkt hinsichtlich der Psychologie angekommen, ist nun noch über die Soziologie in der Lehrerbildung zu berichten.

## V

Selber eine der jüngsten Wissenschaften, hat die Soziologie in der Lehrerbildung natürlich nur eine ganz kurze Geschichte. Ihr Name kommt, wie schon eingangs bemerkt, bis in die jüngste Zeit in dem von uns zu untersuchenden Bereich überhaupt nicht vor. Aber HELMUT SCHOECK hat ganz recht, wenn er in der Einleitung seiner Problemgeschichte der Soziologie schreibt: „Jede Wissenschaft ‚arbeitet‘ meist schon einige Zeit, ehe sie ausdrücklich benannt und von ihren Geschwistern unterschieden wird“<sup>27</sup>). In diesem Sinne muß hier 1. von *Vorformen* der Soziologie in der Seminarzeit gesprochen werden. Sie sind darin zu sehen, daß es gar nicht anders gewesen sein kann, als daß da und dort auch auf soziale Gegebenheiten hingewiesen wurde. Wir haben ja gesehen, daß in den anthropologischen Grundlegungen der alten Lehrbücher neben Mensch und Gott, Mensch und Welt auch immer wieder der Mensch unter Mitmenschen vorkam; auch Familie, Gemeinde, Volk und Staat fehlten als Teilthemen nicht, was gewiß auch vom Religionsunterricht unterstützt wurde. Soweit es aber seinerzeit überhaupt unter dem Namen

Soziologie Laufendes gab, war es doch unübersehbar reformerisch, auf Verbesserung der Gesellschaft eingestellt und von Sozialethik, Sozialpsychologie und sozialer Fürsorge nicht deutlich unterschieden. So haben etwa die Regulative von 1854 die Vorbereitung des künftigen Lehrers auch für Armenpflege, Mission u. ä. verlangt. In eigenartiger Weise tritt dann doch plötzlich sogar die Sozialpolitik in den Bereich der Lehrerbildung. Im Zuge der Bekämpfung der Sozialdemokratie wird in Preußen durch Allerhöchste Kabinettsorder 1889 den Lehrerseminaren die Einführung eines elementaren Unterrichts in Volkswirtschaftslehre befohlen, ein besonderer Leitfaden für die Seminare vorgeschrieben und auch hier außerdem dem Geschichtsunterricht und Religionsunterricht die Vorsorge gegen den sozialen Umsturz überantwortet<sup>28</sup>). Davon kann aber m. E. nicht ohne jede Verwendung gesellschaftswissenschaftlicher Begriffe, wie etwa Klasse, Stand, Verein, Gruppe u. ä. gesprochen worden sein. Soziologie als Lehrfach war es aber nicht. Es wäre interessant, in dieser Richtung einmal die Lehrbücher der Seminare, vor allem auch die Lesebücher durchzusehen.

Auch die dann von SCHLEIERMACHER, LORENZ VON STEIN, WILLMANN und PAUL BARTH kommende soziale bzw. soziologische Orientierung der theoretischen und historischen Pädagogik, gleicherweise die Sozialpädagogik im Sinne NATORPS bedeuten nicht den Einzug der Soziologie ins Lehrerseminar. Seit allerdings die sog. „modernen oder Gegenwartsbestrebungen“ der Pädagogik behandelt wurden, seit HERGET (1914/15) „Strömungen“ genannt, mag das eine oder andere echter soziologischer Einsichten mitunter eingeflossen sein. Bezeichnenderweise bringt aber z. B. das Lehrbuch von KEHREIN noch in der Neubearbeitung von 1913 unter sozialpädagogischen Bestrebungen die Sorge für Blinde und Taube, Geisteschwache, Waisen und Verwahrloste und — man staune! — für die Fortbildungsschulen.

Das muß wohl beachtet werden, wenn nun als 2. Abschnitt der Einzug der *Sozialpädagogik* in die Pädagogischen Akademien genannt wird. Sie war planmäßig mit zwei Stunden und einer Übung im letzten Semester vorgesehen, aber auch die Verteilung auf das erste und letzte kam samt Sozialpraktikum vor; doziert wurde sie in der Regel vom Pädagogikprofessor. In Bonn trug die Vorlesung sogar den Untertitel der „Pädagogik der vorbeugenden und rettenden Jugendfürsorge“, wurde da und dort überhaupt als Jugendpflege und -fürsorge gelesen. Eingeführte Lehrbücher gab es in der akademischen Lehrerbildung nicht mehr, doch mag der Inhalt des 5. Bandes des Handbuches von NOHL-PALLAT als charakteristisch angeführt werden, weil es doch stark auf deren Bedürfnisse orientiert war. Dieser Band über Sozialpädagogik, definiert als „Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“ (G. BÄUMER), behandelt Familie und Familienfürsorge, Jugendwohlfahrt, Schulgesundheit, Erholungs- und Heilstätten, Jugendpflege und Jugendbewegung, Heilpädagogik, Erziehungsberatung, Fürsorge- und Kriminalpädagogik. Soziologie ist es nicht und wollte es nicht sein. Von soziologischen Grundlagen der Pädagogik handelt angeblich der 3. Abschnitt des 2. Bandes, in Wirklichkeit jedoch von Familie, Staat, Religions-

und Berufsgemeinschaften, Jugendvereinen und -gruppen, sowie vom Milieu. Der Name z. B. MAX WEBER, der von KRIECK ja doch sonst ehrfürchtig genannt wird, kommt in seinem Beitrag über die „soziale Funktion der Erziehung“ hier nicht vor. Über „Grundfragen der Soziologie“ wurde m. W. am Pädagogischen Institut Mainz von einem Darmstädter Professor gelesen, etwas Staatsbürgerkunde Staatsphilosophie und Wirtschaftslehre tritt gelegentlich als unterstützendes Randunternehmen auf. Kurz zusammengefaßt: Die Sozialpädagogik der Akademiezeit war keineswegs Soziologie im derzeitigen Sinne. Nur die Studien über die Schulklasse können vielleicht so angesehen werden<sup>29)</sup>. Daß nach 1933 an den Hochschulen für Lehrerbildung und den folgenden Lehrerbildungsanstalten keine Soziologie als Lehrfach vertreten war, ist natürlich klar. Sie ist ja auch an den Universitäten, nicht zuletzt durch Vertreibung ihrer an sich nicht zahlreichen Vertreter, während der nationalsozialistischen Zeit nicht mehr geduldet worden. Das eine und andere an soziologischem Gedankengut mag noch weitergegeben worden sein in der Volkskunde der Hochschulen für Lehrerbildung, vielleicht aus der bereits 1931 erschienenen „Deutschen Volkssoziologie“ von MAX RUMPF.

Bei dieser Sachlage wurde 1945 an den Universitäten zum Wiederbeginn einer freilich dagewesenen, aber inzwischen besonders im Auslande weiterentwickelten und gewandelten Soziologie, in der Lehrerbildung zum wirklichen Anfang. Wenn um der Gliederung willen vom 3. Abschnitt – Soziologie als *Fachwissenschaft* der Pädagogischen Hochschule – gesprochen wird, so dürfte klar geworden sein, daß die Absetzung von den Vorformen nicht unnötig war. Einheitliche Lehr- und Studienpläne bestehen, wie bekannt, an den Pädagogischen Hochschulen nicht, aber Soziologie ist fast überall vertreten, hat eigene Lehrstühle, mitunter mit Sozialpsychologie gekoppelt, und wird geprüft. Weiteres darüber muß, wie hinsichtlich der Psychologie, der Besprechung der Gegenwartsfrage durch die Fachvertreter überlassen bleiben.

## VI

Grundsätzliches über das *Verhältnis* von Pädagogik, Psychologie und Soziologie ist ja bereits auf dem 3. Pädagogischen Hochschultag von MARTIN RANG 1956 in München vorgetragen worden, weiteres in manchen anderen Beiträgen, zum Beispiel von ENGELMEYER über die Psychologie, von ZWINGMEYER über die Soziologie in der Lehrerbildung. Hier doch noch außer dem Fachpsychologen und außer dem Fachsoziologen von Ergebnissen und offenen Fragen zu sprechen, ist nur in dem Sinne am Platz, zu vermerken, was aus der Betrachtung der *geschichtlichen* Entwicklung heraus gesagt werden kann, vielleicht gesagt werden muß.

Es kreist, in viele Einzelprobleme zerlegbar, um den Zentralpunkt der Wissenschaftsanwendung. Die Durchsicht der zahlreichen, auch der neueren, den Pädagogikunterricht der Lehrerbildungsanstalten zusammenfassenden mehrbändigen Lehrbuchwerke zeigt, daß die psychologischen Gesetzmäßigkeiten längst nicht jenen, vor allem nicht zwingenden Zusammenhang mit der Erziehungs- und der Unterrichtslehre hatten, der schon in den Allgemeinen Bestimmungen von 1872

postuliert worden war. Eigenartigerweise findet man stichhaltige pädagogische Beispiele viel mehr bei der Darstellung der Psychologie, als bei psychologischen Begründungen der Regeln des Erziehens und Unterrichtens. So könnte man fast formulieren, die alten Seminarlehrer der Psychologie hätten mehr vom Unterricht verstanden als die Seminarlehrer der Methodik von der Psychologie. In der Gegenwart wird diese Angelegenheit sichtbar bei der Frage nach der Schulerfahrung der Dozenten. Dann leuchtet aus der geschichtlichen Schilderung aber auch noch ein anderes bedeutsames Problem auf. Mit der Hoffnung einer Wissenschaft, anderen dienen zu können, verknüpft sich der Wunsch, im Studiengang weit voran zu stehen, mit der Erwartung, andere verwerten zu können, der zum Platz in höheren Semestern. Gegenüber der alten Lehrerbildung ist diese Angelegenheit dadurch erschwert, daß man in den Lehrbetrieb des akademischen Kollegen meist nur dann ein ganz klein wenig hineinschauen kann, wenn man interessiert, aber nicht allzu erfreut als Prüfungsbeisitzer eines anderen Faches fungiert. So hat die neuerdings so akut gewordene Angelegenheit festerer Studienpläne einen berechtigten Grund auch in der Möglichkeit der Zusammenarbeit und des Aufeinander-Bezugnehmens, wie es einstens vor allem die Lehrbücher erlaubten. Die Anordnung der Studienfächer, besser wohl Lehrfächer in den alten Seminaren war aber auch noch von anderen Gesichtspunkten als dem sachlichen Zusammenhang mitbestimmt. Man richtete sich u. a. nach dem Alter und damit der Reife, der Lebens- und z. T. auch schon Schulerfahrung der Seminaristen; man hatte auch gar nicht so ganz unrecht, eine biographisch unterrichtete sog. Geschichte der Pädagogik voranzustellen, während eine kulturgeschichtlich bzw. geistesgeschichtlich betriebene Erziehungsgeschichte natürlich einen anderen Platz verlangt. Überhaupt darf ja nicht übersehen werden, wie sich die Probleme auch jetzt noch — nicht bloß im 19. Jahrhundert — mit dem Wandel der Wissenschaftsauffassung, z. B. von der alten Pädagogik zur Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre verschieben. So finden sich in den zwei Jahrhunderten der Lehrerbildungsgeschichte keineswegs nur interessante Hinweise und Parallelen, sondern sehr wohl auch bedenkenswerte Gesichtspunkte — in einer Geschichte, die freilich kaum erforscht ist und hier nur im Hinblick auf Psychologie und Soziologie ein wenig angeleuchtet werden konnte.

### *Anmerkungen*

- 1 CRISTOPH HELWIG und JOACHIM JUNG: Kurzer Bericht von der Didactica oder Lehrkunst WOLFGANG RATKES (1614), bei PAUL STÖTZNER, Ratichianische Schriften I (1892) 63.
- 2 GUNNAR THIELE, Geschichte der Preußischen Lehrerseminare, I (1938) = Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd.62.
- 3 PAUL WAGNER, Die Entwicklung des pädagogischen Unterrichts in den Lehrerbildungsanstalten Preußens. MaschSchr. (Diss. 27. 7. 1918 in Jena) — FRANZ VILSMEIER, Eine ungelöste Frage hochschulmäßiger Lehrerbildung. In: Pädagogische Welt 8 (1954); Lehrerbildung ohne Wahlfach. In: Bericht über den 2. Päd. Hochschultag in Wuppertal 1953 (1955) 35—49; — Der seminare Lehrerbildungsgedanke in seiner Bedeutung für die Gegenwart. Sonderdruck aus der Festschrift zur 75-Jahrfeier des

- Dt. Gymn. und d. Inst. f. Lehrerbildung Amberg/Obpf. 1955; — Tagungsergebnisse des 4. Päd. Hochschultages in Tübingen. In: 2. Beiheft zur Z. f. Päd. 1960; — Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung. In: INGRID SCHINDLER, Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart (Festschrift für JOSEF DOLCH) (1964) 259—274.
- 4 HEINRICH HEPPE, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, 5 Bände (1858—1860); KARL HEINRICH PHILIPP FERDINAND SANDER, Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland. In: K. A. SCHMID, Geschichte der Erziehung, 5. Band, 3. Abteilung (1902) 1—291; C. MÜLLER, Grundriß der Geschichte des preußischen Volksschulwesens, 6. Aufl. (1914).
- 5 JOSEF DOLCH, Lehrplan des Abendlandes (1959, 2. Aufl. 1966) 70 u. ö.
- 6 ADAM LANGER, Erinnerungen aus dem Leben eines Dorfschullehrers (1902), daß zwar das Lehrbuch von KARL BARTHEL (Direktor in Breslau) vorgeschrieben war, „aber wir kamen das ganze Jahr hindurch kaum über die ersten Seiten hinaus“.
- 7 FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG, Sämtliche Werke, bearb. von RUTH HOHENDORF I, 99 ff. bes. 109—110.
- 8 JOHANN FRIEDRICH HERBART, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 2 (schon in der Erstauflage 1835).
- 9 MAX DESOIR, Geschichte der neueren deutschen Psychologie, 1. Teil (3. Aufl. 1910); OTTO KLEMM, Geschichte der Psychologie (1911); WILHELM HEHLMANN, Geschichte der Psychologie (1963); HELMUT SCHOECK, Soziologie. Geschichte ihrer Probleme (1952 = Orbis Academicus I/3); LEOPOLD VON WIESE, Soziologie. Geschichte und Hauptprobleme (7. Aufl. 1964).
- 10 Abgedruckt im Artikel Volksschullehrerseminar von SCHNEIDER in K. A. SCHMID, Enzyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens, 10. Band (1875) 57.
- 11 JOHANN IGNAZ VON FELBIGER, Methodenbuch (1775) 2. Teil, Von den Personen... IV. Hauptstück: Von der Klugheit eines Schullehrers § 2. Von dem Bezeigen der Schulleute bei Kindern von verschiedener Fähigkeit... Ausgabe JOHANN PANHOLZER (1892) S. 260 ff.
- 12 DIETRICH TIEDEMANN, Untersuchungen über den Menschen 1777 ff.; KARL PHILIPP MORITZ, Magazin für Erfahrungsseelenlehre 1783 ff.; CARL CHRISTIAN ERHARD SCHMID, Psychologisches Magazin 1797 ff. u. a.
- 13 CAJETAN WEILLER, Über den nächsten Zweck der Erziehung nach KANTischen Grundsätzen (1798); — Grundlinien eines auf die Natur des jungen Menschen berechneten Schulplanes (1799); — Versuch einer Jugendkunde (1800); — Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde (1802, 1805), I 114—215 handelt von den Anlagen des Menschen.
- 14 FRANZ VON FUERSTENBERG, Gymnasial-Schulordnung (1770); Schulordnung des Hochstifts (1776); Promemoria an den Kurfürsten; Umständlicher Aufsatz über den Schulunterricht; Verordnung für die deutschen und Trivialschulen (1801); Bericht an die Kgl. preuß. Regierung, Ausgaben J. ESCH (1891) und K. ERNESTI (1893), in letzterer S. 31, 34, 37 f., 38, 51, 65—77, 85, 117, 121, 178, 184, 195, 217 f., 228, 229, 231, 242 über Psychologie.
- 15 VINZENZ EDUARD MILDE, Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde (1811), Vorrede Ausgabe G. K. KAHL (1908) VI.
- 16 JOHANN FRIEDRICH HERBART, Lehrbuch der Psychologie (1816); — Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik (1824/25); FRIEDRICH EDUARD BENEKE, Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens (1820); — Über die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmähliche Ausbildung (1827); — Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft (1833 u. ö.); — Erziehungs- und Unterrichtslehre (1835/36) u. a.

- 17 HELMUTH KITTEL, Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen (1957) 14.
- 18 Ziff. II, 1 des Regulativs vom 1. Oktober 1854, C. MÜLLER, Gesch. d. preuß. Volksschulwesens 208.
- 19 FRIEDRICH LEUTZ, Die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrerseminaren. Karlsruhe 1870, 92 S.
- 20 Erlaß vom 15. Oktober 1872, Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1872, 616 ff.
- 21 GEORG KERSCHENSTEINER in seiner Selbstdarstellung. In: Die Pädagogik der Gegenwart, hrsg. von ERICH HAHN I (1926) 49.
- 22 Vgl. KARL SCHMIDT, Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl. hrsg. von WICHARD LANGE (1876) IV, 1078 über GALL; 1088 ff. LANGE über SCHMIDTS „anthropologische Erziehung“.
- 23 HERMANN ROLFUS und ADOLF PFISTER, Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. IV. Band, 2. Aufl. (1874) 106–123, zit. 114, 118.
- 24 HERMANN LOTZE, Medizinische Psychologie (1852); — Grundzüge der Psychologie (1881, 7. Aufl. 1912), bes. einflußreich, nach Diktaten aus Vorlesungen.
- 25 Bestimmungen, betr. das Präparanden- und Seminarwesen (in Preußen) vom 1. Juli 1901, Lehrplan; Centralblatt 1901, 612 f.
- 26 Hier muß die — im Vortrag aus zeitlichen Gründen unterlassene — Darstellung der Lage in Bayern ergänzt werden. Ein „Leitfaden für Schullehrlinge, Schulseminaristen und Schuldienst-Exspectanten“ von GEORG JOSEPH SAFFENREUTHER, ANDREAS BLANK und JOHANN JOSEPH SCHMITT, alle vom Schullehrerseminar zu Würzburg (zur Verfügung gestellt von Prof. VILSMEIER) Kempten 1861 enthält von 639 Seiten der 8. Aufl. 43 S. für Erziehungslehre, von denen 14 S. auf die Bildung des Körpers, ca. 20 auf das eigentlich Psychologische (Erkenntnis-, Gefühls- und Begehungsvermögen) entfallen. Zwanzig Jahre später behandelt der Altdorfer Seminarlehrer und spätere Direktor JOHANN BÖHM Wahrnehmung, Vorstellung, Gefühle, Triebe usw. auf rund 50 S. im Rahmen des 1. Teiles seiner „Praktischen Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (1881). In der 2. Aufl. (1889) ist die „Körper- und Seelenlehre“ mit 80 S. vorangestellt. In der 3. Aufl. (1896) gleicher Seitenzahl für Psychologie werden LOTZE, WUNDT, WEBER und FECHNER verarbeitet. Da nach der bayer. Lehrordnung von 1898 die anthropologischen Grundlagen in der obersten Präparandenklasse an der Reihe sind, bringt sie die 4. Aufl. (1901) zwar noch, doch könnten sie „überschlagen werden“. In der Ausgabe durch KARL BÖHM (1914) sind dann Psychologie und Logik bereits ein selbständiger Band von 197 S. neben Bänden über Erziehungs- und Allgemeiner Unterrichtslehre und Besondere Unterrichtslehre.
- 27 HELMUT SCHOECK, Soziologie. Geschichte ihrer Probleme (192) 13.
- 28 Die zuerst mehr auf das höhere Schulwesen gerichteten Maßnahmen wurden auf das „niedere“ Schulwesen gerichtet durch den Erlaß vom 27. 7. 1889, Centralblatt 1890, 706 ff.; auszugsweise auch bei MÜLLER 344 ff.
- 29 Gewiß ist in zahlreichen Arbeiten der Wiener Schule u. a. viel Soziologisches innerhalb Sozialpsychologie und Milieukunde enthalten. Namen wie HETZER, REINIGER, MUCHOW usw. sind wohlbekannt, Literaturverzeichnisse etwa bei HETZER (Kindheit und Armut) oder BUSEMANN (Handbuch der Milieukunde) weisen auf eine Fülle empirischer sozialpsychologischer Forschungen hin. Aus neuerer Zeit sind vor allem die Arbeiten J. P. RUPPERTS zu nennen. Aber nicht ich, sondern die Fachsoziologen ziehen — m. E. nicht zum Wohle der Lehrerbildung — einen sehr deutlichen Strich zwischen Sozialpsychologie und ihrer Soziologie.

## Die Psychologie in der Lehrerbildung

Nachdem das Verhältnis der Psychologie zur Erziehungswissenschaft, einschließlich der Didaktik, in den Vorträgen und Gesprächen dieser Tage grundsätzlich erwogen und an Beispielen geklärt worden ist, wären nun Konsequenzen für die Lehrerbildung zu ziehen. Welche Stellung hat die Psychologie in der Lehrerbildung? Das ist allgemein ohne besondere Schwierigkeiten zu beantworten: alle Aufgaben, Maßnahmen und Organisationen der Erziehung und des Unterrichts setzen die seelische Wirklichkeit voraus, gehen von ihr aus und sind auf ihre Entfaltung gerichtet. Im Hinblick auf diese psychischen Bezüge und Grundlagen bedürfen alle in der Lehrerbildung zu behandelnden erziehungswissenschaftlichen Probleme der Klärung durch die Psychologie. So könnte denn, ausgehend von dem erziehungswissenschaftlichen Lehrbedarf ein Sammeln und Ordnen der Fragen und Themen beginnen, die in der Lehrerbildung von der Psychologie zu lösen und zu behandeln sind.

Doch wäre das ein Planen auf der Ebene des rein Ideellen. Die Formulierung meines Themas zwingt jedoch, auch die reale Situation der Lehrerbildung in den Blick zu nehmen. Da ist nun von erheblicher Bedeutung, daß das Studium an der Pädagogischen Hochschule sechs Semester dauert; dieses Mindestmaß wird nicht oft überschritten. Etwa ein Zehntel der Lehrveranstaltungen, an denen der Student teilnimmt, entfallen auf Psychologie; das mögen zwölf Wochenstunden während der gesamten Studienzeit sein — weniger als der Psychologiestudent an der Universität in einem einzigen Semester für sein Fach aufwendet. Der Student der Pädagogischen Hochschule wird daneben und in der Hauptsache durch andere Studiengebiete mit größerem Lehrgewicht beansprucht. So ergibt sich ein Mißverhältnis zwischen dem Gefordertsein der Psychologie, wie es in den grundsätzlichen Erörterungen dieser Tage gesehen wurde, und ihrer Entfaltungsmöglichkeit an der Pädagogischen Hochschule. Das muß nüchtern erkannt werden, wenn unsere Erwägungen über die Stellung der Psychologie in der Lehrerbildung nicht im Utopischen zerfließen sollen.

Es wäre verfehlt anzunehmen, die Pädagogische Psychologie, auf die es in der Lehrerbildung ankommt, verlange weniger Studienaufwand als ein psychologisches Fachstudium. Pädagogisch-psychologische Probleme erfordern zu ihrer wissenschaftlichen Durchdringung die Bereitstellung der ungekürzten psychologischen Erkenntniszusammenhänge in ihrer vollen Differenziertheit. Das muß von der Verantwortung erzieherischen Handelns her betont werden, der nur ein verlässliches psychologisches Urteilen und Verstehen gerecht werden kann. Die psychologischen Institute der Universitäten benötigen für das systematische Entwickeln der Grundlagen psychologischen Denkens ein 8- bis 10semestriges Spezialstudium. Zur Pädagogischen Psychologie gehört darüber hinaus das psychologische Erschließen pädagogischer Probleme; das verlangt nicht weniger, sondern mehr als ein psychologisches Grundstudium.

Die bedenkliche Eingengtheit des Studiums der Psychologie an der Pädagogischen Hochschule wird allgemein empfunden, und es gibt Ratschläge, wie ihm immerhin zu einer gewissen Gründlichkeit verholfen werden könne. Neuerdings, in seinem letzten Gutachten, das die „Ausbildung von Lehrern“ betrifft, hat der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen eine Anregung gegeben, die kritischer Erörterung bedarf. Nachdem er dem Wahlfach und der Erziehungswissenschaft im Ausbildungsgang für Grund- und Hauptschullehrer ihren Platz eingeräumt hat, bleibt für die sogenannten „Nachbardisziplinen“ der Erziehungswissenschaft – gemeint sind Philosophie, Psychologie und Soziologie – nicht mehr viel übrig. So rät der Ausschuß, der Student solle sich mit *einer* der drei Disziplinen so gründlich befassen, daß er in ihr zu selbständigem Denken und Fragen gelangt. Also: wenn schon Psychologie, dann möglichst gründlich – es geht aber auch ohne sie.

Die wissenschaftstheoretische Unbefangenheit dieser Empfehlung dokumentiert sich in dem Sammelbegriff „Nachbardisziplinen“, der das unterschiedliche Verhältnis der gemeinten Disziplinen zur Erziehungswissenschaft und damit ihre spezifischen Funktionen in der Lehrerbildung nicht beachtet. Die Pädagogische Psychologie jedenfalls kann sich mit der Stellung eines Nachbarn, der über den Zaun der Erziehungswissenschaft schauen und ihr gelegentlich helfend zur Hand gehen könnte, nicht zufrieden geben, obwohl vor etwa einem halben Jahrhundert, zu Beginn ihrer Selbstklärung, einer ihrer Vertreter ein ähnliches Bild gebraucht hat: OTTO TUMLIRZ meinte, die Pädagogische Psychologie sei eine „Grenzwissenschaft der Pädagogik“. Damals begann sich aber auch schon die Erkenntnis durchzusetzen, daß die psychologische Sicht eine Sichtweise der Erziehungswissenschaft selber sei, weil ihr Gegenstand sie fordert. Erziehung würde aufhören, Erziehung zu sein, wenn sie darauf verzichtete, sich um die reale Beschaffenheit des Zöglings zu kümmern, wenn sie seine seelische Entwicklung und geistige Entfaltung fördern wollte, ohne nach ihrer Geartetheit und ihrem Stand zu fragen. Den Zögling in seinem Gewordensein mit seinen Leistungsmöglichkeiten, -fähigkeiten und -bereitschaften zu verstehen, gehört zu den Obliegenheiten der Erziehung, ohne die sie nicht zu denken ist. Für die Bewältigung der ihr in dieser Hinsicht aufgegebenen Probleme holt die Erziehungswissenschaft die Wissenschaft zu Hilfe, die durch ihre Methoden, Begriffe und Erkenntnisse legitimiert ist, das zu leisten: die Psychologie. In ihrer Funktion als Pädagogische Psychologie kann sie durch keine andere Wissenschaft ersetzt werden.

Das hat Konsequenzen für das Studium der Erziehungswissenschaft. Würde es nicht von der Pädagogischen Psychologie mitgetragen, so wäre der in jeder erziehungswissenschaftlichen Problemstellung wesenhaft enthaltene Bezug auf die seelisch-geistige Realität des zu erziehenden Menschen aus der wissenschaftlichen Betrachtung ausgeklammert, und was für das Studium übrigbliebe, könnte zwar einen bildenden Wert haben, nicht aber als Erziehungswissenschaft gelten. Darum kann in der Lehrerbildung auf die Pädagogische Psychologie nicht verzichtet werden, und es kann auch nicht freigestellt werden, statt ihrer eine andere Disziplin

zu studieren, sofern Erziehungswissenschaft und Didaktik verbindliche Studienfächer sind.

Im übrigen muß mit diesen beiden zur Zeit in der Lehrerbildung dominierenden Studienblöcken ein Ausgleich erfolgen, wenn die Pädagogische Psychologie für ihre Lehre nicht die nötige Entfaltungsmöglichkeit hat. Denn was durch die Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Psychologie erreicht oder nicht erreicht wird, sind Beiträge zum Studienerfolg der Erziehungswissenschaft und der Didaktik.

Doch können sich durch das Hineingestelltsein in die Pädagogische Hochschule für das Studium der Pädagogischen Psychologie auch Begünstigungen ergeben, das darf nicht übersehen werden. Sie liegen schon in der Selbstauslese der Studierenden, die in der Regel für Kinder aufgeschlossen sind; und das ist auch für die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem werdenden Menschen von großem Wert. Alles, was in der Pädagogischen Hochschule geschieht, kann diese Einstellung fördern, denn bei jeder lebendigen Konfrontierung mit Problemen der Erziehung und des Unterrichts sind auch die Fragen nach ihren Bedingungen und ihrer Realisierung in Verfassung und Zustand des Menschen angeschnitten. Erziehen und Bilden verlangen aktive Bezugnahmen zu Gegenständen und Mitmenschen, zu Ordnungen und Normen, und dazu gehören Begabung, Einsicht und Lernen, auch Hingabe, Gemüts- und Aufgabenbindung, Sichentscheiden- und Verzichtkönnen; Erziehen und Bilden erstreben ein Werden in der Zeit, das von Anfängen über Stufen zu Hochformen entfaltet werden soll; es handelt sich um die Entwicklung eines Weltbildes, um den Aufbau des Charakters.

Solche und andere begriffliche Inhalte, mit denen die Studierenden in den Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaft befaßt werden, unterliegen auch psychologischer Klärung. So stehen die soeben angedeuteten seelischen Strukturen, Haltungen und Leistungen im Blickpunkt der neueren psychologischen Forschung, und die Pädagogische Psychologie ist in der Lage, zu ihrer Bestimmung und Bedingtheit im Ganzen seelischen Seins und zu den Voraussetzungen ihrer Entfaltung methodisch fundierte Erkenntnisse beizusteuern. Die erziehungswissenschaftliche Lehre kann sich, soweit diese Erkenntnisse reichen, nicht mehr mit einer Interpretation dessen begnügen, was aus der unmittelbaren Lebenserfahrung zu schöpfen ist. Wo ihre Vertreter mit denen der Pädagogischen Psychologie arbeitsteilig lehren, wie es in der Pädagogischen Hochschule der Fall ist, muß die Integration der beiden Lehrgebiete als ständige Aufgabe verfolgt werden, damit für die Studierenden das Ganze faßbar wird, das in der Lehrerbildung erstrebt ist.

Das verlangt von der Pädagogischen Psychologie, daß sie pädagogisch mitdenkt und sich in den Dienst der Probleme stellt, die von der Pädagogik und Didaktik — auch in pädagogischen Einzelfragen und in der Didaktik der einzelnen Fächer — verfolgt werden. Sie kann das nur, wenn sie an diese Probleme mit der anthropologischen Grundauffassung herantritt und an den gleichen Sinnverwirklichungen orientiert ist, um die es in der Erziehungswissenschaft und in der Didaktik geht.

Die Integration der Disziplinen in der Lehrerbildung bedeutet für die Pädagogik und die Didaktik, daß sie den vollen Aspekt ihrer Wissenschaft anstreben müssen.

Dazu gehört auch die Sicht auf die seelische Wirklichkeit. Je nach dem Problem sind besondere Bereiche des Leistens oder der Haltung und deren Entfaltungstufen zu akzentuieren. Die Studenten dürfen nicht den Eindruck gewinnen, daß die Probleme auch ohne den Anteil, den die Psychologie zu vertreten hat, erziehungswissenschaftlich erschöpfend durchdacht werden könnten. Zumindest müssen sie die Notwendigkeit der psychologischen Ergänzung sehen, damit sie sich gedrängt fühlen, sich um der Bewältigung der pädagogischen Probleme willen darum zu bemühen.

Es ist verständlich, daß die Studenten sich mit Interesse der psychologischen Seite ihres Studiums zuwenden, wenn sie in den pädagogischen und didaktischen Lehrveranstaltungen zur Erkundung der Erziehungswirklichkeit angehalten und in Aufgaben pädagogischer Tatsachenforschung hineingezogen werden. Ihnen wird dabei deutlich, daß sie das Handeln des Erziehers mit seinen konkreten Entscheidungen, Unternehmungen und Organisationsformen nicht zu durchschauen vermögen, wenn sie die erforderlichen prinzipiellen Erwägungen nicht stetig mit psychologischen Überlegungen verbinden. Das hat FRITZ STÜCKRATH auf dem vierten Pädagogischen Hochschultag in Tübingen an der Problematik der Lehrpläne gezeigt.

Bewegt sich dagegen die Lehre der Erziehungswissenschaft vorwiegend im Bereich begrifflicher Systematik und historischer Interpretation, wobei es den Studierenden überlassen bleibt, ob und wie weit sie damit Erfahrungen aus der Wirklichkeit zu verbinden vermögen — ihre pädagogisch durchdachten Erfahrungen sind recht dürftig — dann gewinnt der empirische Bezug, zu dem auch die Psychologie ihren Beitrag leisten kann, in der Pädagogischen Hochschule keine tragende Bedeutung. Für die Studierenden gerät die Pädagogische Psychologie dann leicht in die Isolierung eines kleinen Zusatzfaches, dessen Sinn im Ganzen nicht recht begriffen und das im Studium nur so miterledigt wird. Wegen ihrer sehr begrenzten Entfaltungsmöglichkeiten ist die Psychologie darauf angewiesen, daß die „stetige Verbindung mit der Erziehungswirklichkeit“ im gesamten Studium wahrgenommen wird, wie es die Satzung der Pädagogischen Hochschulen des Landes Niedersachsen fordert.

Das gilt m. E. in besonderem Maße von dem letzten Abschnitt des Studiums. Nachdem die Grundlagen erarbeitet sind, müssen nun die Studienghalte der Lehrerbildung in ihrer Einheit begriffen werden. Gestatten Sie bitte, daß ich ein älteres Studium zum Vergleich heranziehe, das ähnliche Ziele erstrebt: die Bildung der Ärzte. Lehrer wie Ärzte sollen ihr Tun wissenschaftlich begründet vollziehen und verantworten können. Das Studium der Ärzte findet seinen krönenden Abschluß in den klinischen Semestern. An der Wirklichkeit des kranken Menschen wird das medizinische Urteil geschult; die praktische Ausbildung erfolgt danach. Selbstverständlich läßt sich das klinische Lehrverfahren nicht einfach auf die Lehrerbildung übertragen. Doch bietet auch sie Möglichkeiten, das erziehungswissenschaftliche Denken an der dafür stets erneut erkundeten Erziehungswirklichkeit zur Entfaltung zu bringen. Das würde gerade auf der Höhe des Studiums ergiebig sein. Die Verbundenheit mit der Pädagogischen Psychologie würde dabei

offensichtlich und könnte durch die Beteiligung des Erziehungswissenschaftlers, Didaktikers und Psychologen an der gleichen Lehrveranstaltung noch hervorgehoben werden. Dem Ertrag der Lehrerbildung für die Schule käme das sehr zustatten.

GEORG GEISSLER hat auf dem dritten Pädagogischen Hochschultag in München eindringlich und mit vielen Beispielen dargelegt, wie sich die Examensarbeiten nach einer solchen Gestaltung des Studiums zu originellen kleinen Forschungen entwickeln lassen, in denen dann auch der psychologische Aspekt zu seinem Recht kommt. Auf dem gleichen Hochschultag betonte MARTIN RANG die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Empirie, die mit der psychologischen und soziologischen in der Lehrerbildung zu vereinen sei.

Eine besondere Problematik kann sich je nach der Handhabung des Wahlfachs ergeben. Es ist für das Gesamtstudium ungünstig, wenn das Wahlfach im letzten Studienabschnitt seinen didaktischen Auftrag zugunsten des fachlichen zurücktreten läßt. Sicherlich hat das Fach sein Eigenrecht. Und es ist verständlich, daß der Wahlfachvertreter den Erfolg seiner fachlichen Lehrtätigkeit gerade gegen Ende, wenn er spürbar wird, erweitern und vertiefen möchte. Doch war mit der Etablierung des Wahlfachs auch gewollt, daß die Didaktik eines Schulfaches auf der Basis solider Sachkenntnisse wissenschaftlich entwickelt wird. Das aber erfordert, daß die entscheidenden didaktischen Studienaufgaben am Ende der Studienzeit liegen. Erst wenn die Studenten sich im Fach und in den anderen Disziplinen der Hochschule die erforderlichen Grundlagen erarbeitet haben, können sie produktiv an didaktischen Forschungsbemühungen teilnehmen. Darin liegt der erhoffte Beitrag des Wahlfachs für das Studium an der Pädagogischen Hochschule. Wird er nicht geleistet, indem zum Schluß einseitig das Fach akzentuiert wird, so zerfällt das Studium auf seiner Höhe in eine Vielheit von Anforderungen, die der Student nicht unter einigende Gesichtspunkte zu bringen vermag.

Für die Pädagogische Psychologie ist es geradezu verhängnisvoll, wenn die Problematik des zu belehrenden und lernenden jungen Menschen in dem Studiengebiet vorzeitig zurücktritt, in dem sie sich am unmittelbarsten stellt. Die Pädagogische Psychologie hat sich während der letzten Jahrzehnte erfolgreich um die Klärung der psychischen Grundlagen des Unterrichts in den einzelnen Schulfächern bemüht, ein Problem- und Studienbereich, der wegen seiner Differenziertheit einige Anforderungen stellt. Die Psychologie der Unterrichtsfächer kann jedoch in den letzten Semestern kaum noch mit Aufgeschlossenheit rechnen, wenn die Studenten nicht mehr von didaktischen Fragen bewegt sind.

Es erschien angebracht, neben den grundsätzlichen auch die tatsächlichen Bedingungen für Stellung und Entfaltung der Psychologie in der Lehrerbildung zu erörtern. Ihr Aktionsraum ist sehr begrenzt. Gerade deshalb war es wichtig zu fragen, ob und wie ihr arbeitsteiliges Mitwirken in der Lehrerbildung durch Einstellung und Lehrverfahren der dominierenden Disziplinen gefördert oder erschwert wird.

Zwar halte ich die gegenwärtige Einengung der Lehrmöglichkeiten der Pädagogischen Psychologie weder vom Gefüge der Pädagogischen Hochschule her, noch im Hinblick auf das Ziel der Lehrerbildung für gerechtfertigt. Doch müßte die Psy-

chologie auch dann mit engen Grenzen für ihre Entfaltung rechnen, wenn es gelänge, die verfügbaren Lehrzeiten anders zu verteilen oder gar die Studiendauer zu dehnen.

Auf eine allgemeinpsychologische Ausbildung, die als Fundament für ein fachgerechtes Arbeiten gelten könnte, muß daher an der Pädagogischen Hochschule verzichtet werden. Damit entfällt m. E. auch die Einführung in Methoden, deren verantwortliche Handhabung dem psychologischen Fachmann vorbehalten bleiben muß; ich denke dabei vor allem an Tests. Ihre äußerliche Durchführung wäre wohl noch lehrbar, ihre Auswertung jedoch setzt ein volles Fachstudium voraus. Einfache Schulleistungstests nehme ich davon aus, ich rechne sie auch nicht in vollem Maße zu den psychologischen Belangen. Für Fragen, die den psychologischen Fachmann angehen, müssen in der Schule Psychologen eingesetzt und ihnen Beratungslehrer beigegeben werden, deren spezielle Ausbildung nicht mehr zu den Aufgaben der allgemeinen Lehrerbildung gehört.

Das vordringliche Ziel des psychologischen Studiums an der Pädagogischen Hochschule muß m. E. sein, die zukünftigen Lehrer zu befähigen, daß sie junge Menschen und die Art und Gerichtetheit ihres Erlebens, Auffassens und Leistens, aber auch die Anforderungen, die die Schule an sie stellt, psychologisch sehen und verstehen. Dafür ist grundlegend, daß sie in die Frage- und Erkenntnishaltung der Psychologie mit hineingenommen und von ihr so angesprochen werden, daß sie ihnen zueigen wird. Nur durch theoretische Belehrung dürfte das nicht zu erreichen sein, zumal nicht in kurzer Zeit.

Dazu gehören Lehrveranstaltungen, bei denen die Studenten selber mit Kindern, die sich in mannigfaltigen Situationen möglichst frei entfalten, umgehen. Dabei muß jeder sich einem Kind besonders zuwenden, auf es eingehen und es beobachten; und er muß lernen, das dabei Erfahrene psychologisch zu deuten. Die Begegnungen sollen wiederholt, durch längere Zeit stattfinden. Schulpraktika eignen sich nicht dafür, weil die Studenten dabei durch ihren Lehrauftrag zu sehr absorbiert sind. Auch muß die Gruppe der Kinder und Studenten klein sein, damit auch der Leiter der Lehrveranstaltung jedes Kind beobachten kann. Die Kinder spielen, durch reiches Spielzeug angeregt. Außerdem erlebt der Student sein Beobachtungs-kind im Unterricht, er erfährt, wie es sich in der Schule entwickelt hat, er führt auf Spaziergängen mit ihm Gespräche und lernt schließlich sein Elternhaus kennen. Alle Beobachtungen und Erfahrungen werden schriftlich festgehalten und in den Zwischenzeiten fortlaufend verarbeitet. Zum Schluß entwirft der Student ein Persönlichkeitsbild, in dem er Wesen und Werden des Kindes zu verstehen sucht. Sammeln und Verarbeiten der Beobachtungen und Anfertigen des Persönlichkeitsbildes erfolgen unter steter Anleitung, methodischer Beratung und theoretischer Belehrung, wobei je nach der Eigenart des Kindes die entsprechenden Problemkreise und Richtungen der Psychologie mit der wichtigsten Literatur herangezogen werden. Es ist weitgehend ein Arbeiten mit dem einzelnen Studenten, der anfangs undifferenziert beobachtet und urteilt, sich dann in der Auseinandersetzung mit weiteren Feststellungen zu korrigieren beginnt, kritisch und fragend wird. Er durchläuft eine Wandlung, die mehr in seiner Verstehenshaltung zum Kind als in

der Aneignung allgemeiner Erkenntnisse liegt. Wohl geht ihm der Wert psychologischer Erkenntnisse auf. Der Erfolg hängt nicht wenig von seiner Verbundenheit mit dem Kinde ab.

Was ich geschildert habe, ist ein Lehrverfahren, das ich seit langem praktiziere. Man braucht dazu geschulte Assistenten, da die mit den Beobachtungen fortschreitende Anleitung und Belehrung nicht fehlen dürfen. FRITZ STÜCKRATH hat auf dem Tübinger Hochschultag ein ähnliches Lehrverfahren beschrieben; es hebt ebenfalls damit an, daß der Student sich mit einem Kind intensiv beschäftigt, um es in seiner Welt kennenzulernen. Auch STÜCKRATH meint, daß in der „Selbsterkenntnis“ des Studenten ein wesentlicher Ertrag liegt. Mir will scheinen, daß die empirische Erkenntnishaltung der Psychologie es nicht nur rechtfertigt, sondern auch fordert, daß ihre Lehrweise in der Lehrerbildung von der intensiv erfahrenen Wirklichkeit eines Kindes und seiner Lebensbedingungen ausgeht. Dabei entfaltet der Student sein psychologisches Verständnis in einem Bezug, der zugleich ein pädagogischer ist.

Es ist dringend zu wünschen, daß den Studenten, wenn ihr Studium weiter fortgeschritten ist, Gelegenheit geboten wird, in einem Problembereich, mit dem es der Lehrer zu tun hat, eine empirisch-psychologische Untersuchung vorzunehmen. Das Erarbeiten und Rechtfertigen der Methoden kann selbstverständlich nicht Sache unserer Studenten sein; dazu reicht die Ausbildung nicht hin. Es bedeutet jedoch für die pädagogisch-psychologische Frage- und Erkenntnishaltung eine wertvolle Erweiterung, Vertiefung und Sicherung, wenn der Student eine umschriebene Gegebenheit aus dem Leben der Kinder in der Schule oder in ihrer Freizeit präzise erfaßt und auf ihre psychologische Bedeutung und Bedingtheit hin systematisch erschließt, auch wenn er die Methoden übernehmen muß und bei der Durchführung beraten wird. Wenn der Untersuchungsgegenstand eine Einschränkung des Fragenbereiches gestattet, kann eine solche Untersuchung in einigen Wochen zu Ende geführt werden und doch Ergebnisse bringen, die Teilbeiträge zu pädagogisch-psychologischen Forschungen sind.

Eine solche intensive Auseinandersetzung mit Problemen des Kinder- und Schullebens kann für die pädagogisch-psychologische Sicht- und Fragehaltung exemplarische Bedeutung gewinnen; ich habe das hinterher oft bei jungen Lehrern feststellen können. Sie haben dabei auch erfahren, was die psychologische Fachliteratur zu den Fragen der Schule beitragen kann und wie mit ihr zu arbeiten ist. Sie vermögen die pädagogisch-psychologischen Probleme, die ihnen das Lehrerleben stellt, in ihrer wissenschaftlichen Bedeutung zu erkennen und sich entsprechend um ihre Bewältigung zu bemühen. Das kann für ihre Weiterbildung im Beruf richtungweisend sein. Es wäre für die Schule, den Lehrerstand und für die Pädagogische Hochschule ein Gewinn, wenn es jungen Lehrern, die danach streben, ermöglicht würde, zu diesem Zweck noch einige Zeit an der Pädagogischen Hochschule weiterzuarbeiten.

Doch erfüllen die konkreten Einzelfragen zugeordneten Belehrungen, so fruchtbar sie für die Studierenden sind, nicht den Lehrauftrag der Psychologie in der Lehrerbildung. Er ergibt sich aus den grundlegenden erziehungswissenschaftlichen

und didaktischen Lehrinhalten, die nach der psychologischen Seite hin zu ergänzen sind. Selbstverständlich denke ich nicht an eine schulmäßige Abstimmung der psychologischen Themen zu den jeweils behandelten pädagogischen. Die Pädagogische Psychologie muß ihre Lehrinhalte so entwickeln, wie es ihre Fachstruktur erfordert. Doch hilft sie den Studierenden beim Hineinwachsen in das erziehungswissenschaftliche und didaktische Denken und bei der Vorbereitung auf die Schulpraktika, wenn sie ihnen möglichst am Anfang des Studiums Lehrveranstaltungen über die Entwicklung und die in Stufen zur Entfaltung gelangende Bildsamkeit im Kindes- und Jugendalter anbietet. Weiterhin entspricht es den Zielen der Lehrerbildung, die psychologischen Grundlagen der Probleme der Gewissens- und Charakterbildung, des Lernens und Lehrens, der Didaktik der Unterrichtsfächer und auch der im Kindes- und Jugendalter oft entstehenden Schwierigkeiten und Konflikte in Vorlesungen und Seminarübungen zu behandeln. Doch will ich keinen Katalog wünschenswerter oder üblicher Themen der Psychologie in der Lehrerbildung zusammenstellen.

Wegen ihrer begrenzten Lehrmöglichkeiten in der Lehrerbildung ist die Psychologie mehr als andere Disziplinen auf die interessierte Teilnahme und Mitarbeit der Studierenden angewiesen. Deshalb habe ich es für angebracht gehalten, zu erörtern, was dafür im gesamten Lehrgefüge der Pädagogischen Hochschule günstig ist, wie die Pädagogische Psychologie die Studierenden dafür aufschließen und was sie dabei erstreben und erreichen kann.

## Soziologie in der Lehrerbildung

Herr DOLCH hat die allmähliche Entfaltung der Soziologie in den Institutionen der Lehrerbildung sehr eindringlich dargestellt. Gestatten Sie mir, hier auf die Weiterführung dieses historischen Abrisses bis zur Gegenwart zu verzichten und mich damit zu begnügen, die gegenwärtige Situation durch ein Zitat von ALOYS FISCHER aus dem Jahre 1931 zu charakterisieren. In seinem noch heute äußerst lesenswerten Artikel „Pädagogische Soziologie“ im Vierkantschen Handwörterbuch der Soziologie vertrat damals ALOYS FISCHER mit Nachdruck die Ansicht, daß in der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer aller Schulzweige eine soziologische Grundausbildung nicht mehr fehlen dürfe. Für ihn bestand „kein Zweifel, daß in der wissenschaftlichen Ausbildung für den Lehrerberuf an den Elementen der Soziologie nicht vorbegegangen werden darf“<sup>1)</sup>. Die institutionellen Konsequenzen, die er daraus zog, waren äußerst bescheiden — und das wirft ein Licht auf die Schwierigkeiten, die damals die Soziologie auch noch an den Universitäten hatte, als wissenschaftliche Disziplin anerkannt zu werden<sup>2)</sup>. Nach A. FISCHER ist es „nicht gesagt, daß gerade eigene Vorlesungen, Übungen und Lehrbücher der Soziologie dafür erforderlich sind — bei der heute noch geringen und immer noch umstrittenen akademischen Stellung dieser Wissenschaft hätten nicht einmal alle Universitäten in Deutschland die Lehrstühle und Büchereien, die dafür erforderlich sind; aber der Gesichtspunkt der soziologischen Betrachtung muß in der Berufsausbildung der gesamten Lehrerschaft eine Rolle spielen, sei es als Einschlag in der philosophischen Grundlegung, sei es als Element in der historisch-pädagogischen oder der psychologischen Ausbildung.“<sup>3)</sup> Auch nach 1945 hat es noch Jahre gedauert, bevor die Soziologie sich als anerkannte akademische Disziplin hat durchsetzen können. Heute allerdings ist sie in der Bundesrepublik an nahezu allen Universitäten mit wenigstens einem ordentlichen Lehrstuhl vertreten; an den größeren Universitäten ist das Fach längst mehrfach besetzt. An vielen Hochschulen gibt es anerkannte Studiengänge für Hauptfachsoziologen, die mit einer besonderen Diplomprüfung (Diplomsoziologe, Diplomsozialwirt) abgeschlossen werden können. Für die Ausbildung der Lehrer höherer Schulen hat diese Entwicklung bisher zwar noch kaum Konsequenzen gehabt<sup>4)</sup>. In der wissenschaftlichen Ausbildung der Volksschullehrer dagegen hat sich die Soziologie als eigenständige wissenschaftliche Disziplin — nicht nur im Sinne der Minimalforderung FISCHERS als Bildungsprinzip — wohl endgültig durchgesetzt. Die Prüfungsordnungen für die erste Lehrerprüfung sehen in allen Ländern außer Bayern ein obligatorisches oder — in Verbindung mit anderen Grundwissenschaften wie Philosophie und Politische Wissenschaft — ein fakultatives Grundstudium der Soziologie vor. Die Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse des Wintersemesters 1965/66 zeigt, daß an allen Pädagogischen Hochschulen (außer in Bayern) Lehrstühle für Soziologie eingerichtet und auch besetzt worden sind. In einigen Ländern ist der Lehrauftrag für Soziologie noch mit Pädagogik, Sozialpädagogik oder Philosophie gekoppelt (so in

Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein), mit Disziplinen also, über die die Soziologie zuerst in die Lehrerbildung aufgenommen wurde. Es ist zu vermuten, daß sich diese historisch im Prinzip überholten Fachkombinationen auf die Dauer als unzweckmäßig erweisen werden — sowohl aus wissenschaftstheoretischen wie aus praktischen Gründen. Als Einzelwissenschaft hat sich die Soziologie weithin von der Philosophie emanzipiert; das vorherrschende wissenschaftstheoretische Selbstverständnis fordert die systematische und strikte Trennung der Soziologie von „normativ orientierten“ ebenso wie von unmittelbar auf praktisches Handeln bezogenen Disziplinen. Andererseits wird der Kreis der Fachsoziologen, die sich zugleich als qualifizierte Pädagogen, Sozialpädagogen oder Philosophen ausgewiesen haben und für die Lehrerbildung zu gewinnen wären, noch auf längere Zeit sehr klein sein<sup>5)</sup>.

Je mehr die *praktische* Zusammenarbeit zwischen Soziologen und Pädagogen Fortschritte macht, um so eher wird sich die Einsicht durchsetzen, daß man den gründlich theoretisch und empirisch geschulten *Fachsoziologen* in der Pädagogischen Hochschule braucht, sowohl im Interesse einer sachgerechten Einführung der Studenten in die Soziologie als auch im Interesse einer wirklich fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Soziologie und Pädagogik. Der Soziologe, der an einer Pädagogischen Hochschule tätig ist, sollte zweifellos offen sein für pädagogische Fragen, er sollte sich z. B. für Erziehungsprozesse und Erziehungsintentionen interessieren, und er sollte bereit sein, auch auf diesem Gebiet neue Erfahrungen zu machen; aber es ist, meiner Meinung nach, völlig sinnwidrig zu fordern, daß ein Soziologe an einer Pädagogischen Hochschule Pädagogik studiert oder gar die erste oder zweite Lehrprüfung abgelegt haben soll. Man wird für die akademische Lehrerbildung den nach Studiengang und Orientierung „reinen“ (wenn auch pädagogisch interessierten) Fachsoziologen vorziehen müssen<sup>6)</sup>.

Es wäre nun zu fragen, was im Einzelnen unter der Überschrift „Soziologie“ den Studenten an den verschiedenen Hochschulen angeboten wird. Die Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse ergibt eine recht große Homogenität der für Vorlesungen und Übungen angekündigten Themen: neben Einführungen und Seminaren zur Struktur und Entwicklung der modernen industriellen Gesellschaft stehen nahezu überall im Turnus mehrerer Semester Themen aus der Familiensoziologie, aus der Jugendsoziologie, aus der Industrie- und Betriebssoziologie, aus der Soziologie von Stadt und Land (Gemeindesoziologie, Agrarsoziologie) und aus der Soziologie der Erziehung zur Auswahl. Das ist nicht zufällig, sondern zeigt an, daß die Überlegungen, was an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der wenigen zur Verfügung stehenden Semester und Stunden den Studenten und zukünftigen Lehrern angeboten werden sollte, überall gleichartig ausgefallen sind<sup>7)</sup>. Ich möchte auch darauf aufmerksam machen, daß sich die Fachvertreter für Soziologie nirgends auf Themen einer Soziologie der Erziehung im engeren Sinne beschränken, auch nicht dort, wo der Lehrauftrag auf „Pädagogische Soziologie“ eingeschränkt ist. Bevor ich auf die Gründe für diese Entwicklung eingehe, scheinen mir jedoch einige Worte darüber nötig zu sein, was für eine Art Wissenschaft „Soziologie“ eigentlich ist.

Auf dieser Tagung ist bei vielen Gelegenheiten deutlich geworden, daß man von „der“ Soziologie nur in einem ebenso eingeschränkten Sinne sprechen kann wie von „der“ Pädagogik oder „der“ Psychologie. Welcher Stellenwert der empirischen Forschung für die Entwicklung soziologischer Theorie zukommt, ob, in welchem Umfang und in welcher Weise Soziologen dem Postulat der Wertfreiheit folgen können oder folgen sollen, ob soziologische Forschung primär auf die Entwicklung gesamtgesellschaftlicher Theorien abzielen oder – sei es aus prinzipiellen, sei es aus pragmatischen Gründen – auf Theorien mittlerer Reichweite sich konzentrieren soll – über diese und andere wissenschaftstheoretische und -praktische Fragen bestehen unter den Soziologen selbst sehr verschiedene Auffassungen<sup>8)</sup>. Aus dieser Inhomogenität der Auffassungen über den Wissenschaftscharakter der Soziologie ergeben sich vielfach Verständnisschwierigkeiten im Gespräch zwischen Pädagogen und Soziologen; Pädagogen schließen von den Reden und Schriften der Soziologen, die sie kennen, auf „die“ Soziologie, ganz ähnlich, wie manche Soziologen einige Pädagogen mit „der“ Pädagogik gleichsetzen. In einem für das Verhältnis zu traditionellen Strömungen in der Pädagogik äußerst wichtigen Punkt besteht aber keine Meinungsverschiedenheit: Soziologie wird heute von der überwiegenden Mehrzahl ihrer Vertreter – um es abgekürzt zu formulieren – als „Erfahrungswissenschaft“ verstanden, als eine Wissenschaft, die auf der Grundlage systematisch kontrollierter Erfahrungen Aussagen macht und zwischen Hypothesen und empirisch hinreichend gesicherten Aussagen unterscheidet. Für die Diskussion über den möglichen Beitrag der Soziologie zur adäquaten Beschreibung und Erklärung pädagogisch relevanter sozialer Sachverhalte und zur Ausbildung von Studenten ist das wichtig: bei aller Verschiedenheit der Auffassungen über die wissenschaftstheoretische Struktur des Verhältnisses von Empirie und Theorie besteht unter Soziologen Übereinstimmung darin, daß sogenannte Methoden des Verstehens, der intuitiven Einfühlung in die innere Struktur und das „Wesen“ eines Sachverhaltes der Ergänzung und Bestätigung durch stärker der Subjektivität des einzelnen Forschers entzogene Methoden der Realitätsprüfung bedürfen. Nach vorherrschender Anschauung eignen sich die sogenannten Methoden des Verstehens in der Soziologie wie in den anderen von Menschen handelnden Wissenschaften für die Entwicklung von Arbeitshypothesen, nicht aber auch ohne weiteres zu deren schlüssiger Verifikation oder Widerlegung. Damit ist für die Mehrzahl der Soziologen eine historisch lange und hart umstrittene Frage zunächst entschieden, über die in der Pädagogik die Diskussion noch in vollem Gange ist und an einigen Stellen noch kaum begonnen hat. Die gemeinsame Basis für eine Verständigung von Soziologen sehr verschiedener Provenienz ist ihre empirische Orientierung; diese ermöglicht es, auch bei ganz unterschiedlicher Werthaltung Einverständnis über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit von Aussagen über bestimmte soziale Begebenheiten zu erreichen. Darum läßt sich im übrigen soziologische Theorie unter Soziologen auch systematisch unter ideologiekritischem Aspekt diskutieren; die Aussagen von Soziologen über gesellschaftliche Realitäten lassen sich nach der Explikation der jeweils gesetzten Prämissen empirisch überprüfen – mangels ausreichenden Wissens und angemessener Methoden zwar

nicht immer sofort, jedoch stets, solange man sich prinzipiell dem Prüfstein empirischer Erfahrung unterwirft, der Möglichkeit nach. Schon das hat entscheidende Konsequenzen.

Die primäre Funktion der Soziologie als Erfahrungswissenschaft ist nun, meiner Vorstellung nach, darin zu sehen, die Studenten und künftigen Lehrer zur Entwicklung jener kritischen, am Leitfaden kontrollierter Erfahrung orientierten Rationalität zu ermutigen, die für die Lösung gesellschaftlicher Probleme im allgemeinen und im Bereich der Erziehung und ihrer Institutionen im besonderen heute unabdingbar ist<sup>9)</sup>. Diese Funktion ist mindestens ebenso wichtig wie die andere, für die sie zugleich eine wesentliche Voraussetzung ist: die Korrektur falscher und die Vermittlung fehlender inhaltlicher Kenntnisse über die Struktur und Funktion der Gesellschaft im Ganzen und in ihren Teilbereichen. Die Fähigkeit zur Kritik, zu einer entemotionalisierten Betrachtung und Prüfung der Umstände ist überall notwendig, vor allem aber auf einem Gebiet, auf dem Leidenschaften, verschleierte Interessen und ehrwürdige Vorurteile eine so große Rolle spielen. Kaum braucht begründet zu werden, warum diese Aufgabe schwierig ist. Man ist sich der Gültigkeit herrschender Vorstellungen über die Natur des Menschen und die richtigen Formen menschlichen Zusammenlebens nicht mehr so sicher; man verliert zum Beispiel in der Beschäftigung mit Thesen und Befunden der Familiensoziologie<sup>10)</sup> den Boden bisher geglaubter — und von der Umwelt immer noch weiter geglaubter — sozialer Selbstverständlichkeiten unter den Füßen. Ein soziologisches Studium tangiert aber nicht nur die persönliche innere Sicherheit, sondern fördert auch die Entwicklung einer rationalen, relativierenden Einstellung gegenüber vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnissen. Kritik an sozialen Zuständen, die als ungerecht empfunden werden, gewinnt dadurch an Schärfe. Der Nachweis z. B., daß „Begabungen“ sich nicht als angeborene Konstanten auffassen lassen, sondern in hohem Maße durch soziale Bedingungen geweckt und gefördert oder gehemmt und unterdrückt werden können, entzieht Theorien weitgehend den Boden, nach denen die sozialen Unterschiede zwischen den Menschen auf Unterschiede ihrer natürlichen Anlagen zurückzuführen seien; die naheliegende Frage nach dem *cui bono* solcher und ähnlicher Begründungen für vorgefundene Schichtungs- und Herrschaftsstrukturen war schon immer wenig beliebt<sup>11)</sup>.

Was nun die inhaltliche Seite des Soziologiestudiums im Rahmen der Lehrerbildung angeht, so muß ich mich auf einige Beispiele und einige prinzipielle Bemerkungen beschränken. Die Beispiele werden sehr subjektiv ausgewählt sein. Es wird etwa nützlich sein, mit Studenten aus soziologischer Perspektive Ergebnisse und Reflexionen der modernen Verhaltensforschung zu diskutieren, wie sie in Anschluß an SCHELER und PLESSNER etwa von GEHLEN oder PORTMANN entwickelt worden sind<sup>12)</sup> und auch in anderen Fächern den Studenten dargeboten werden. Sie sollten durch Befunde der modernen Kultur- und Sozialanthropologie — charakterisiert etwa durch die Namen MEAD, MALINOWSKI und ERIKSON<sup>13)</sup> — ergänzt und korrigiert werden. Auf die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird man immer wieder zurückkommen, gerade weil darüber zwischen Päd-

agogen und Soziologen so leicht Mißverständnisse auftreten können<sup>14</sup>). Wenn deutlich gemacht werden kann, daß Menschen mangels instinktiver Verhaltenssicherungen auf die Aneignung kulturell vorgefundener Verhaltensmuster angewiesen sind und diese so einüben und verinnerlichen, daß sie ihnen selbst und anderen als natürliche Verhaltensweisen erscheinen; wenn einsichtig wird, daß auch die Vorstellungen über das Wesen von Mann und Frau von Kultur zu Kultur variieren — dann sind entscheidende Einsichten in die Natur des Menschen vermittelt: solche Studenten werden sich z. B. nicht mehr so leicht der bequemen Ansicht beugen, daß Menschen, Vorgesetzte, Schüler „von Natur aus“ so sind, wie man ihnen in bestimmten sozialen Situationen begegnet; sie werden skeptisch werden gegenüber der auch von manchen Lehrern gern verwendeten Rechtfertigung, daß „gegen Dummheit eben kein Kraut gewachsen ist“. Sie werden andererseits vielleicht auch nicht mehr so unbefangen die apodiktische These für wahr halten, daß Hoffnungen auf eine Gesellschaft freier, mündiger Menschen an der Natur des Menschen scheitern und bloße Utopie bleiben müßten.

Was ein soziologisches Studium bewirken kann, läßt sich vielleicht noch an einem anderen Beispiel verdeutlichen, das Herr LÜCKERT in seinem Referat schon nannte. In der gegenwärtigen Soziologie nehmen bekanntlich die Begriffe soziale Position, soziale Rolle und sozialer Status eine Schlüsselstellung ein. (Die Gründe dafür und die damit verbundene kritische Diskussion der Begriffe brauchen uns hier nicht zu interessieren<sup>15</sup>.) Mit Hilfe dieser Begriffe ist es möglich, das Verhalten bestimmter Gruppen von Menschen als ein regelmäßiges, an Rollenerwartungen orientiertes und durch Statuskriterien motiviertes Verhalten von Inhabern bestimmter Positionen zu analysieren, und zwar ohne zunächst auf individuelle Fähigkeiten und charakterliche Besonderheiten eingehen zu müssen. Man kann soziales Verhalten präzise beschreiben und verstehen als Verhalten von Menschen in zusammenhängenden Systemen sozialer Positionen und Rollen. Bestimmte Positionen können nun dadurch charakterisiert sein, daß ihre Inhaber — wer immer es sei — zwangsläufig in Konfliktsituationen geraten, zum Beispiel aus dem Grunde, weil auf der Grundlage besonderer Interessen die Inhaber anderer Positionen, zu denen sie in regelmäßiger Beziehung stehen, entgegengesetzte Verhaltens- und Loyalitätserwartungen an sie stellen. Ein Beispiel: ein Schüler kann in Konflikt geraten, wenn die offiziellen Normen, die sein Ansehen beim Lehrer und sein Schulzeugnis bestimmen, zu den informellen Normen, die das Verhältnis der Schüler untereinander regulieren, entgegengesetzte Verhaltensweisen erfordern. Die Konsequenzen des Bedürfnisses, sowohl ein „guter Schüler“ zu sein, als auch von den Klassenkameraden anerkannt zu werden, können zu komplizierten, stets gefährdeten Kompromissen nötigen, zu Balanceakten z. B. zwischen den Extremrollen „Rüpel“ und „Streber“<sup>16</sup>).

Lassen Sie mich bitte ein weniger lapidares Beispiel etwas ausführlicher schildern; es soll nicht nur der Verdeutlichung dienen, was ich soeben als „Rollenkonflikt“ gekennzeichnet habe, sondern auch auf die in den letzten Tagen hier viel diskutierte Frage eingehen, ob und in welcher Weise die Schule sich gegenüber der sogenannten Pluralität gesellschaftlicher Normen und Anforderungen

neutral verhalten kann. Als Beispiel habe ich die Behandlung der Gewerkschaften im Unterricht gewählt. Nach den Unterrichtsrichtlinien ist der Lehrer gehalten, den Schülern die deklarierten Ziele, die Organisation und den gesetzlich abgesteckten Aktionsradius der Gewerkschaften objektiv darzustellen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird er ein Verständnis für die Legitimität der besonderen Interessen abhängiger Arbeitnehmer wecken müssen; er wird den Schülern deutlich machen müssen, daß die Interessen von Arbeitnehmern mit denen von Arbeitgebern nicht nur aus subjektiven, sondern auch aus objektiven Gründen divergieren, und daß jene, die sich nicht nur bis gestern, sondern noch heute nach Ansehen, Bildung und Einkommen in unserer Gesellschaft „unten“ befinden, an der Erhaltung des status quo weniger interessiert sein werden als diese, die sich in der Schichtungs- und Herrschaftsstruktur unserer Gesellschaftsordnung „oben“ befinden. Das bedeutet, daß soziale Unterschiede nicht verschwiegen oder bagatellisiert werden dürfen, sondern explizit diskutiert werden müssen, und zwar sowohl im Hinblick auf das Ausmaß der Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen und Schichten, wie im Hinblick auf die Ursachen für diese Unterschiede<sup>17</sup>). Auf die Aristotelische These von den angeborenen Unterschieden zwischen den Menschen und ihre sozialdarwinistische Varianten<sup>18</sup>) wird man sich dabei kaum noch beziehen können; vielmehr wäre der Zusammenhang zwischen Schichtung und Herrschaft aufzuzeigen<sup>19</sup>) und verständlich zu machen, daß Forderungen nach einer weiteren Demokratisierung der Verteilung von Rechten und Pflichten nicht nur menschlich verständlich, sondern im Rahmen einer freiheitlichen demokratischen Gesellschaftsordnung auch prinzipiell legitim sind. Erst solche Überlegungen vermögen zu begründen, warum aktionsfähige Gewerkschaften aus einer Demokratie nicht wegzudenken sind. Der Lehrer kann sich nun außerordentlichen Schwierigkeiten gegenübersehen, diese Aufgabe zu erfüllen: manche Eltern mögen sich gegen solchen „Radikalismus“ beim Rektor beschweren; seine Vorgesetzten und Kollegen mögen sich gegen so „eindeutige politische“ Stellungnahmen wehren („Das kann man mit Schülern doch noch nicht machen; ihnen fehlt dazu noch die Reife“); und er selbst mag in seinem Herzen trotz seiner Mitgliedschaft in einem Lehrerverein ein tiefes Mißtrauen gegen Gewerkschaften hegen. Die Konsequenz dieser Konstellation ist, daß entweder nichts geschieht, oder daß die Darstellung in dem Satz gipfelt, die Gewerkschaften möchten doch mehr ans Gemeinwohl denken. Die Studie über die Praxis und Auswirkungen des Sozialkundeunterrichts, die Herr TESCHNER gestern zitierte, und die von VON FRIEDEBURG und HÜBNER herausgegebene Untersuchung über den Geschichtsunterricht in höheren Schulen enthalten hierfür aufschlußreiches Material<sup>20</sup>). Soweit das zweite Beispiel.

Was ergibt sich nun daraus? Zunächst einmal, wie wichtig es ist, die Schwierigkeiten einer „neutralen“ Behandlung von Interessenkonflikten in der Schule bewußt zu machen und die Gründe für diese Schwierigkeiten aufzuzeigen. Die soziologische Analyse von Interessenkonflikten kann einsichtig machen, daß und in welcher Weise gegensätzliche Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen für die Struktur unserer Gesellschaft und ihrer politischen Ordnung konstitutiv sind. Sie vermag zugleich zu verdeutlichen, warum schon die Beschreibung dieser

Gegensätze und der mit ihnen verbundenen verschiedenen Erwartungen, Hoffnungen und Aktionen als „Verletzung der Neutralität“ empfunden werden kann: die unbefangene Gleichsetzung partieller Interessen mit dem Gemeinwohl wird in Frage gestellt, wenn die Interessen anderer sozialen Gruppen aus deren spezifischen gesellschaftlichen Situation verständlich gemacht und damit in gewisser Weise als gleichwertig dargestellt werden. Ein Lehrer wird gesellschaftlich und politisch kontroverse Fragen im Unterricht also kaum in dem Sinne „neutral“ behandeln können, daß er es allen recht macht: „Neutralität“ bedeutet in der Praxis kaum mehr als Orientierung an der Linie des geringsten Widerstandes. Das Ziel kann nur sein, „objektiv“ zu informieren, und zwar nicht nur in dem Sinne, daß die verschiedenen Standpunkte sachlich und ausgewogen dargestellt werden, sondern auch durch eine systematische Analyse der Zusammenhänge, die zwischen den verschiedenen Standpunkten und den jeweiligen gesellschaftlichen Positionen, Rollen und Interessen der Angehörigen der beteiligten sozialen Gruppen und ihrer Repräsentanten bestehen. Wenn es gelingt, die Schwierigkeiten einer neutralen Behandlung von sozialen Konflikten im Unterricht als Ausdruck eines typischen und unausweichlichen sozialen „Rollenkonflikts“ des Lehrers in unserer Gesellschaft durchsichtig zu machen, dann ist viel geleistet: ein solcher Lehrer wird weder seine privaten – der Herkunft nach zumeist mittelständischen – Wertvorstellungen zu „selbstverständlichen“ oder „natürlichen“ Maßstäben verabsolutieren, noch wird er verbreiteten Vorstellungen Vorschub leisten, man könne soziale Diskrepanzen und Streitigkeiten prinzipiell durch ein wenig mehr guten Willen der Beteiligten lösen. Wenn die Aktionen und Reaktionen gesellschaftlicher Gruppen, die Traditionen und Wertvorstellungen, an denen sie sich orientieren, ihr Selbstverständnis ebenso wie ihr Bild von „den Anderen“ in objektiven sozialen Gegebenheiten ihre Wurzeln haben, dann bedarf es der Veränderung dieser sozialen Verhältnisse selbst. Im übrigen bietet erst die Einsicht in die sozialen Bedingungen des eigenen Handelns reale Chancen, sich vom blinden Zwang der Verhältnisse zu befreien.

Die bisherigen Überlegungen zeigen, was ein soziologisches Studium im Rahmen der Lehrerbildung leisten kann.

1. Soziologie ist ein Stück Allgemeinbildung, das der einzelne Student als Bürger wie als zukünftiger Lehrer braucht, um sich selbst, seine eigene Rolle, seine Stellung im engeren und weiteren gesellschaftlichen Bereich zu verstehen und die Chancen wahrzunehmen, die sie ihm für die Entfaltung seiner Individualität bietet.

2. Ein soziologisches Studium bedeutet eine Hilfe für andere Fächer, die an der Pädagogischen Hochschule gelehrt werden. Sie vermittelt dem Studenten inhaltliche und methodische Kenntnisse, die für sein Studium in diesen Fächern (z. B. in der Pädagogik, der Psychologie, der Geschichte, der Politischen Wissenschaft) fruchtbar werden können.

3. Ein soziologisches Studium hat die Funktion, den Studenten auf seine spätere Position und Rolle als Volksschullehrer vorzubereiten. Der Student muß beispielsweise etwas über die Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse erfahren. (Ausschnitte dieses Themas wurden heute vormittag in der ersten Arbeitsgruppe behandelt.) Der Student muß die Bedeutung außerschulischer Einflüsse auf Schule

und Unterrichtserfolg erkennen, z. B. die Abhängigkeit des Lernerfolges von der sozialen Stellung des Elternhauses und dessen schichtspezifischer Subkultur. (Diese Fragen waren Gegenstand der zweiten Arbeitsgruppe.) Studenten sollten auch einmal in einer Übung untersuchen, wie die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen durch Traditionen und pressure groups auf die Schule einwirken und in ihr zur Geltung kommen: etwa in der Auswahl von Unterrichtsstoffen, den Entscheidungen über die Verlängerung der acht- bzw. neunjährigen Grundschulzeit oder in den Reformen des Bildungswesens mit der Absicht, die sogenannten Begabungsreserven auszuschöpfen bzw., anders formuliert, die Bildungschancen bisher unterprivilegierter sozialer Schichten zu demokratisieren. (Diese Fragen wurden zu einem Teil in der dritten Arbeitsgruppe von heute vormittag angeschnitten.)

4. Schließlich wird sich eine soziologische Allgemeinbildung in Zukunft immer stärker auch im Unterricht, nicht nur der Volksschuloberstufe, niederschlagen. Sicher wird Soziologie in der Volksschule kein Unterrichtsfach werden, aber ein Stück Soziologie, einige wesentliche soziologische Fragestellungen, Blickrichtungen und Befunde werden im Volksschulunterricht vermittelt werden müssen, nicht nur unter dem Stichwort Sozialkunde, sondern auch in anderen Fächern wie Geschichte, Deutsch oder Erdkunde. Die Entwicklung didaktischer Modelle und altersspezifischer Methoden für den Sozialkundeunterricht hat gerade begonnen. Sie wird im übrigen nur erfolgreich sein, wenn es gelingt, Pädagogen, Soziologen und Politische Wissenschaftler (und Nationalökonomien, die bisher noch kaum herangezogen worden sind,) zur Kooperation zu bringen.

Es wird nach diesen Überlegungen wohl deutlich sein, warum Soziologie weder im Gespräch mit den Erziehungswissenschaftlern an der Hochschule noch in ihrem Angebot an die Studenten sich auf sogenannte *Pädagogische Soziologie* beschränken kann. Gestatten Sie mir in diesem Zusammenhang zwei Worte zum Begriff „Pädagogische Soziologie“. Er wird, schon bei ALOYS FISCHER, in doppelter Bedeutung benutzt. Einmal im Sinne dessen, was wir heute als Soziologie der Erziehung bezeichnen<sup>21</sup>). Daß sich Soziologie an einer Pädagogischen Hochschule, die den Namen „wissenschaftliche Hochschule“ verdient, nicht auf Soziologie der Erziehung beschränken kann, ist evident. Der zweite Begriff von Pädagogischer Soziologie, für den sich bei ALOYS FISCHER nur Ansätze finden, ist eine gleichsam unter Gesichtspunkten ihrer Nützlichkeit für pädagogische Fragestellungen thematisch und methodisch teils reduzierte, teils gleichsam pädagogisierte Soziologie – vor einer solchen Soziologie kann nicht genug gewarnt werden. Pädagogische Soziologie in diesem zweiten Sinne – das war und das ist, um es provozierend zu formulieren, zumeist schlechte Soziologie, eine Art von angewandter Soziologie für den Hausgebrauch, ein Dilettantismus, der soziologische Befunde bedenkenlos und unmittelbar zu pädagogischen Rezepten ummünzt, blind gegenüber den jeweils implizierten theoretischen und methodischen Voraussetzungen<sup>22</sup>). Selbstverständlich wird der Soziologe an einer Pädagogischen Hochschule – und für den Soziologen einer zukünftigen Pädagogischen Fakultät gilt wohl das gleiche – soziale Aspekte der Erziehung und für Erziehung relevante soziologische Tatbestände in den Mittelpunkt stellen; er bildet ja schließlich keine Fachsoziologen aus. So sind

ganz wesentlich für den zukünftigen Lehrer realitätsgerechte Informationen nicht nur über den Raum der Schule, sondern auch über die gesellschaftlichen Bereiche, für die das Kind in seinem eigenen Interesse und in dem der Gesellschaft in der Schule vorbereitet wird. Kenntnisse darüber sind teils Voraussetzungen für angemessene didaktische Entscheidungen, teils Unterrichtsstoff in der Volksschule selbst. Wenn der Erziehungswissenschaftler und Lehrer aber nicht bereit ist, auf weite Strecken Soziologie nach deren eigenen gegenstandsspezifischen Fragestellungen und methodischen Spielregeln zu betreiben, dann wird er auch nicht in der Lage sein, sich die Ergebnisse der Soziologie wirklich zunutze zu machen<sup>23</sup>). Freilich: je stärker die Pädagogik sich empirischer Methoden bedient, je mehr Pädagogen schon in ihrer Ausbildung die Möglichkeit bekommen und wahrnehmen, sich mit den Grundsätzen und Verfahrensweisen empirischer Forschung theoretisch und praktisch vertraut zu machen, desto geringer werden die Schwierigkeiten einer fachgerechten Rezeption soziologischer Befunde.

Damit komme ich zu meinem letzten Punkt: der Notwendigkeit empirischer soziologischer Forschung an den Pädagogischen Hochschulen. Solche Forschung wird an manchen Hochschulen bereits betrieben; ihr kommt, meiner Meinung nach, eine außerordentlich große Bedeutung zu. Und zwar in doppelter Hinsicht. Einmal in bezug auf die Ausbildung der Studenten, die durch die Beteiligung an empirischen Untersuchungen allmählich lernen, pädagogische und didaktische Probleme als wissenschaftliche Probleme zu sehen und so zu formulieren, daß sie mit empirischen Mitteln beschrieben, untersucht und analysiert werden können. Zum anderen bieten empirische Forschungen Chancen für die konkrete Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern, Psychologen und Soziologen, die besser als alle bloß prinzipiell geführten Diskussionen bewirkt, daß Pädagogen ihre Fragen so formulieren, daß die Kollegen der Soziologie und Psychologie sie verstehen, und diese ihrerseits mehr über spezifisch pädagogische Fragestellungen, Intentionen und Methoden lernen.

Daß überdies die erziehungssoziologische Forschung wie andere empirische pädagogische Forschung lebenswichtig ist, braucht heute nicht mehr besonders begründet zu werden; der Nachholbedarf wird noch lange Zeit nicht zu befriedigen sein. Jeder Schritt in dieser Richtung ist ein Fortschritt, jedes Projekt, und sei es noch so klein, ein Gewinn. Voraussetzung allerdings ist, daß man vor einem naiven Empirismus, der auch in den Diskussionen dieser Tagung gelegentlich zu Worte kam, sich hütet, und zwar durch ständige Reflexion über die theoretischen Voraussetzungen empirischer Forschung und durch intensive Verbindung mit Universitäten und Forschungsinstituten, an denen mit größerer Intensität und auf breiterer theoretischer und empirischer Basis, als es die Verhältnisse an Pädagogischen Hochschulen erlauben, Forschung betrieben wird.

Ich möchte mit einer praktischen Anregung schließen, die anknüpft an Überlegungen, die während dieses Hochschultages an vielen Stellen geäußert wurden: ob der Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen Möglichkeiten erschließen kann, die praktische Kooperation zwischen empirisch arbeitenden Pädagogen, Psycholo-

gen und Soziologen an konkreten, gemeinsam geplanten und vorangetriebenen Forschungsprojekten durch geeignete institutionelle Hilfen und Einrichtungen zu unterstützen. Ich meine, daß solche Zusammenarbeit nicht nur die Integration der Soziologie in die Pädagogischen Hochschulen fördert und zur Anhebung des methodologischen Niveaus empirischer pädagogischer Forschung beitragen könnte, sondern daß durch sie auch am ehesten die Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten zwischen Pädagogen, Psychologen und Soziologen überwunden werden können.

### Anmerkungen

- 1 ALOYS FISCHER, Pädagogische Soziologie, in: ALFRED VIERKANDT (Hg.) Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1931<sup>1</sup>, 1959<sup>2</sup>, S. 425. Vgl. auch A. FISCHER, Soziologische Pädagogik, ebd., S. 589 ff. An älteren Darstellungen über die Bedeutung der Soziologie für die Pädagogik vgl. ferner u. a. THEODOR GEIGER, Erziehung als Gegenstand der Soziologie, in: Die Erziehung, H. 7, Leipzig 1930, S. 405—427, wiederabgedruckt in TH. GEIGER, Arbeiten zur Soziologie, Neuwied und Berlin 1962, S. 293—314, und ERICH WENIGER, Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung, in: Bildung und Erziehung 1936, S. 363 ff., Neudruck in H. RÖHRS (Hg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt am Main 1964, S. 346 ff. An neueren Darstellungen vgl. u. a. P. ROEDER, Soziologie der Erziehung, in: FISCHER Lexikon Pädagogik, Frankfurt am Main 1964, S. 314 ff. und K. MOLLENHAUER, Gesellschaft in pädagogischer Sicht, ebd., S. 102 ff.
- 2 Nur an wenigen Universitäten gab es Lehrstühle für Soziologie. Einem Beschluß des Preußischen Landtags von 1929, „an allen Hochschulen die Errichtung von Lehrstühlen der Soziologie zu fördern“, waren nur wenige Berufungen gefolgt. Vgl. H. MAUS, Bericht über die Soziologie in Deutschland 1933 bis 1945, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959 (11), S. 73.
- 3 FISCHER, a.a.O., S. 425. Im übrigen erscheint ihm „diese Bedeutung für die akademische Lehrerbildung ein neues und bedeutendes Argument für die Forderung der Einrichtung soziologischer Professuren (an den Universitäten, W. M.), die (von anderen Ausgangspunkten her) seit Jahren von TÖNNIES, STOLTENBERG u. a. befürwortet und gegen Mißverständnisse und Einwände . . . verteidigt wird.“ FISCHER, a.a.O., S. 425.
- 4 Zwar bestehen hier und da Bestrebungen, auch künftige Gymnasiallehrer für die Teilnahme an soziologischen Proseminaren und Vorlesungen zu interessieren. Nur im Zusammenhang mit der Ausbildung von Fachlehrern für Sozial- und Gemeinschaftskunde ist bislang jedoch daran gedacht, soziologische Studien in den Studiengang aufzunehmen. (Vgl. dazu den „Vorschlag der Vereinigten Kommission der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft zur Frage der Sozialkunde im Rahmen der Gemeinschaftskunde“. Hektographiertes Manuskript.) Es bleibt abzuwarten, ob die viel diskutierte und an einigen Stellen auch schon begonnene Reform des Studiums der Gymnasiallehrer im Sinne einer stärkeren pädagogisch-didaktischen Ausbildung auch zu einer stärkeren Betonung der Bedeutung soziologischer Grundkenntnisse für den Lehrer höherer Schulen führen wird.
- 5 Die in einem Land (Baden-Württemberg) vorgenommene Koppelung von Lehraufträgen für Soziologie und Politische Wissenschaft hängt offenbar mit dem Prinzip der konfessionellen Doppelbesetzung sogenannter weltanschaulich relevanter Fächer

- zusammen. Sie ist wegen der nach Fragestellungen und Methoden sehr engen Beziehungen zwischen beiden Fächern fachlich weniger problematisch; im übrigen haben sich in der Praxis, wie es scheint, schon interne Arbeitsteilungen in der Form von Schwerpunktbildungen der jeweiligen Fachvertreter eingespield.
- 6 Sehr instruktiv sind die Bemerkungen von BRIM über die Rollen der Soziologen in der Lehrerbildung und pädagogischen Forschung in den Vereinigten Staaten. Vgl. ORVILLE G. BRIM, *Soziologie des Erziehungswesens*, Heidelberg 1963, S. 67 ff.
  - 7 Was sich freilich hinter den Bezeichnungen von Vorlesungen und Übungen im einzelnen inhaltlich verbirgt, vor allem: in welcher Weise die Studenten soziologisch denken und soziologische Informationen zu verarbeiten lernen, ist eine andere, offene Frage. Zum Teil wird das vom wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der einzelnen Fachvertreter abhängen. Zum anderen spielen selbstverständlich auch Variationen der Interessen und didaktisch-methodischen Geschicklichkeit — wie in jeder anderen Disziplin — eine Rolle. Offensichtlich wird zur Zeit noch an vielen Hochschulen experimentiert, um unter den gegebenen Bedingungen eines Studiums der Soziologie an Pädagogischen Hochschulen optimal angemessene Formen der Stoffgliederung und -darbietung zu entwickeln. In einigen Ländern findet zwischen den Fachvertretern ein intensiver und regelmäßiger Erfahrungsaustausch über diese Fragen statt, so z. B. in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.
  - 8 Vgl. dazu u. a. T. W. ADORNO, *Soziologie und empirische Forschung*, in: E. TOPITSCH (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften*, Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 6, Köln—Berlin 1965, S. 511 ff.; J. HABERMAS, *Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*, in: E. TOPITSCH (Hrsg.), a.a.O., S. 291 ff.; H. ALBERT, *Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung*, in: R. KÖNIG (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 1, Stuttgart 1962, S. 38 ff.; H. SCHELSKY, *Ortsbestimmung der deutschen Soziologie*, Düsseldorf—Köln 1959; R. DAHRENDORF, *Gesellschaft und Freiheit*, München 1961, insbes. S. 27 ff. u. S. 85 ff.; J. FIJALKOWSKI, *Über einige Theoriebegriffe in der deutschen Soziologie der Gegenwart*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 1961 (13), S. 88 ff.
  - 9 Vgl. dazu u. a. die verschiedenen Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, insbesondere die Folgen 3 (Rahmenplan), S. 26 ff. und 4 (Erwachsenenbildung), S. 20 ff.; ferner das Votum zur Lehrerbildung von einer Kommission der Westdeutschen Rektorenkonferenz, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1964, 2, S. 157, die ergänzenden Ausführungen von W. v. ENGELHARDT, ebd., S. 164 ff. sowie die Leitsätze zur Lehrerbildung vom Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz, ebd., S. 149 ff.
  - 10 Vgl. etwa die Relativierung sogenannter biologischer Grundlagen der Familie und die Entwicklung von systematischen Hypothesen über die soziale Funktion und Bedingtheit bestimmter Familienstrukturen, der Regeln für die Auswahl von Ehepartnern, des Inzestverbots oder der Institution der Ehescheidung bei W. J. GOODE, *Die Struktur der Familie*, Köln und Opladen 1960.
  - 11 Vgl. dazu u. a. R. DAHRENDORF, *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*, Tübingen 1961, und R. BENDIX, *Herrschaft und Industriearbeit*, Untersuchungen über Liberalismus und Autokratie in der Geschichte der Industrialisierung, Frankfurt am Main 1960.
  - 12 M. SCHELER, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Darmstadt 1928, München 1947; H. PLESSNER, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin 1928; A. GEHLEN, *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Leipzig 1940<sup>1</sup>, Bonn 1958<sup>2</sup>; ders., *Urmensch und Spätkultur*, Bonn 1956; A. PORTMANN, *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, Basel 1951<sup>3</sup>; ders., *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*, rde 20, Hamburg 1962.
  - 13 M. MEAD, *Geschlecht und Temperament in primitiven Gesellschaften*, rde 96, Ham-

- burg 1959; B. MALINOWSKI, Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur, Zürich 1949; E. H. ERIKSON, Kindheit und Gesellschaft, Zürich und Stuttgart 1957; vgl. auch A. MITSCHERLICH, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963.
- 14 Vgl. dazu die beiden Artikel von WOLFGANG LEMPERT, Pädagogik und Soziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie, 1963 (15), S. 257 ff. und: Über einige Mißverständnisse zwischen deutschen Pädagogen und Soziologen, in: E. LEMBERG (Hrsg.), Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, Heidelberg 1963, S. 125 ff. Vgl. ferner A. FLITNER, Soziologische Jugendforschung, Heidelberg 1963, S. 126 ff.
- 15 Vgl. R. DAHRENDORF, Homo Sociologicus, Köln—Opladen 1965<sup>5</sup> und die dort angegebene Literatur.
- 16 Amerikanische Untersuchungen haben beispielsweise gezeigt, „daß der begabte Schüler seine Anstrengungen drosselt, wo die Normen der informellen Gruppe schulische Leistungen nicht begünstigen; er will seine Freunde nicht zu weit hinter sich lassen und sich so vor Spott und Ausschluß schützen.“ (O. G. BRIM, Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963, S. 59). Untersuchungen von TABA u. a. haben deutlich werden lassen, „daß die Schülerkultur nicht nur einen starken Einfluß darauf hat, welche Werte ein Schüler sich außerhalb des Klassenzimmers zu eigen macht, sondern auch mitbedingt, wie er in der tatsächlichen Unterrichtssituation lernt.“ (BRIM, S. 58) Im übrigen ist eine reinliche Trennung zwischen informellen und offiziellen („formellen“) Verhaltensnormen kaum möglich, zumal sich informell geltende Verhaltenserwartungen durchaus an Normen des formellen Systems der Schule (repräsentiert durch die Lehrer) und den bei ihrer Verletzung zu erwartenden individuellen und kollektiven Sanktionen orientieren. Andererseits werden die offiziell geltenden Regeln auf lange Sicht gesehen von informellen Gruppennormen mitbestimmt. Die Zusammenhänge zwischen informellen und formellen Gruppenstrukturen und -normen sind insbesondere in betriebssoziologischen Untersuchungen und in Studien über Phänomene der Jugendkriminalität und anderer Formen sog. „abweichenden Verhaltens“ beschrieben und diskutiert worden. Vgl. für eine zusammenfassende Analyse dieser und verwandter Fragen insbesondere E. KATZ und P. F. LAZARUSFELD, Persönlicher Einfluß und Meinungsbildung, Wien 1965; ferner W. MANGOLD, Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt am Main 1960, S. 59 ff. und S. 100 ff.
- 17 Es ist charakteristisch, daß viele Sozialkundebücher diese Problematik völlig aussparen oder mit moralisierenden Verweisen auf den Vorrang des Allgemeinwohls vor Einzelinteressen und ähnlichen, nichtssagenden pseudodemokratischen Stereotypen verharmlosen. Beispiele für eine realistische Behandlung sozialer Konflikte finden sich dagegen u. a. bei W. HILLIGEN, Sehen — Beurteilen — Handeln, Frankfurt a. M., 1961<sup>2</sup>, insbes. S. 27 ff., 183 ff., 194 ff.; R. ENGELHARDT, Politisch bilden — aber wie?, Essen 1964, insbes. S. 101 ff.; H.-D. ORTLIEB und F. W. DÖRGE, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen politischer Probleme, Opladen 1964. Vgl. jetzt auch die aus betont soziologischem Aspekt geschriebene Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland von D. CLAESSENS, A. KLÖNNE und A. TSCHOEPE, Düsseldorf-Köln 1965.
- 18 Vgl. R. DAHRENDORF, Über die Ursachen für die Ungleichheit unter den Menschen, Tübingen 1961.
- 19 Ebd., S. 26 ff.
- 20 Vgl. das Protokoll von M. TESCHNER, Zur Wirksamkeit der Politischen Bildung an höheren Schulen, in M. ROTH (Hrsg.), Gemeinschaftskunde und politische Bildung, Zweites Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1963, S. 107 ff.; L. v. FRIEBURG und P. HÜBNER, Das Geschichtsbild der Jugend, München 1965.
- 21 Vgl. zu den Themen und Methoden der Soziologie der Erziehung immer noch A. FISCHER, a.a.O., S. 405 ff.; ferner P. HEINTZ (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonder-

- heft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln u. Opladen 1959; O. G. BRIM, Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963.
- 22 Auch die Arbeiten von C. WEISS, insbesondere der 1. Band seines Abrisses der Pädagogischen Soziologie, Bad Heilbrunn/Obb. 1965<sup>2</sup>, sind nicht frei von solchen Gefahren. Sein Verdienst, schon vor 1933 als einer der wenigen Pädagogen neben A. FISCHER die Lehrer mit der Soziologie bekannt gemacht zu haben, bleibt jedoch unbestritten. Vgl. C. WEISS, Pädagogische Soziologie, Leipzig 1929.
- 23 Im gleichen Sinne H. SCHELSKY, Soziologie und Lehrerbildung, in: Soziale Welt, 1961 (XII), jetzt abgedruckt in: H. SCHELSKY, Auf der Suche nach der Wirklichkeit, Düsseldorf-Köln 1965, S. 182 ff. Vgl. dazu auch F. ZWILGMEYER, Die Soziologie in der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1960 (III), S. 285 ff.; M. DE RUDDER, Soziologie an der Pädagogischen Hochschule, in: Lüneburger Hochschulbrief, August 1963, S. 5 ff.; D. GOLDSCHMIDT, Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft, in: Wissenschaft und Bildung, Weinheim 1963, S. 97 ff.; A. FLITNER, a.a.O., S. 126 ff.; O. G. BRIM, a.a.O., S. 67 ff.

## Diskussionsbericht

der Plenardiskussion unter Leitung von PROF. DR. B. LINKE (Päd. Hochschule Vechta)

Die verfügbare Zeit reichte nicht entfernt aus, alle aus den drei Vorträgen sich ergebenden Probleme zu bedenken; um so bedauerlicher, als doch in der abschließenden Frage nach Position und Aufgabe von Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung die Gesamtproblematik des Hochschultages sich in einer Art Anwendung wiederholen mußte und gerade diese Strukturfrage der Lehrerbildung dringend einer Klärung bedarf. Die vom Diskussionsleiter bezeichneten Fragestellungen — wie ist innerhalb eines Studiums an der Pädagogischen Hochschule ohne gründliches Allgemeinstudium der beiden Wissenschaften eine sinnvolle Beschäftigung mit Psychologie und Soziologie möglich; wie ist eine Integration der beiden Disziplinen in die Pädagogik und Didaktik hinein möglich? — wurden in einer kurzen Plenardiskussion ohne einheitliche Auffassung oder gar Lösung erörtert.

Die Relevanz psychologischer und soziologischer Erkenntnisse für den künftigen Lehrer, ja für den „gebildeten“ Menschen überhaupt, wurde allseits anerkannt. Dagegen machte die richtige und ertragreiche Einordnung beider Disziplinen in Forschung, Lehre und Studium große Schwierigkeiten; man kam anscheinend aus der „Quadratur des Zirkels“ nicht heraus; Eingrenzung auf „Pädagogische“ Psychologie (und Soziologie) ist nur auf der Basis eines breiteren Fachstudiums möglich — der Student soll die ganze Dimension dieser Wissenschaften sehen (nicht nur Schulpsychologie) — in vollem Umfang lassen sich diese Wissenschaften an der Pädagogischen Hochschule weder vertreten noch studieren. Schon terminologisch läßt sich ihre Rolle nicht eindeutig charakterisieren. Begriffe wie „Hilfs“- oder „Nachbarwissenschaften“ wurden in Frage gestellt, in Betonung der Eigenständigkeit nach Methode, Sachwelt und Bildungswert.

Andererseits wird damit die Frage nach „Integration“ immer dringlicher, mit ihr beschäftigten sich die Diskussionsvoten überwiegend. Pädagogischerseits wurde darauf hingewiesen, daß Psychologie und Soziologie auch von allen Didaktikern mitverantwortlich zu vertreten seien, wenngleich unter klärender Hilfeleistung durch den Psychologen und den Soziologen; dies sollte sich in „sachlicher Kollegialität“ zu gemeinsamer Arbeit verdichten (HAMMELSBECK). Der Ruf nach interdisziplinärer Kooperation z. B. in Forschungsvorhaben oder Seminaren wurde von vielen Seiten erhoben.

Auch das Problem der Wertfreiheit einer empirisch orientierten Psychologie und Soziologie wurde noch einmal aufgeworfen. Die Soziologie kann „keine Rezepte liefern“ (MANGOLD), sondern im wesentlichen Material bereitstellen. Jedoch bleibt der Soziologe für seine Forschungsergebnisse verantwortlich, auch wenn er deren Verwendung nicht in der Hand hat. Gegenüber dem Zug zu den „Faktenwissenschaften“ wurde auf die bleibende Bedeutung der Frage nach dem „Normativen“ für den Pädagogen und für das pädagogische Handeln hingewiesen.

URSULA MEINECKE