

Roth, Heinrich

Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie

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, S. 75-84. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie - In: 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, S. 75-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234532 - DOI: 10.25656/01:23453*

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234532>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23453>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

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, Kiwittsmoor 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 Boven, 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.-W 13, 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

Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage

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

X 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

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 MARCUSE¹⁾ 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 umzugehen²⁾). 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“³⁾.

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 SCHELSKY⁴⁾ 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 PLESSNER⁵⁾ 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 entwickelt⁶⁾.

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.