

Lemberg, Eugen

Zum Erziehungsstil (Beitrag der 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. 119-127. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Lemberg, Eugen: Zum Erziehungsstil (Beitrag der 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. 119-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234561 - DOI: 10.25656/01:23456

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234561>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23456>

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
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.-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

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

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.