



*Moxiam par Simoni. cis mura vultu  
 Vltim ardui. cor s' fudo letare non  
 Alapice ad elice' In vltima in korat umbra.  
 V' VERI imulata mnt murtur anody.  
 III. CINECI. EX-EDADI ET C'IN DE CIVI DEE. LE DAVITICE' ORATIVICE' DEPTIMAR' IN J. HEDEN. 4-40. PROXVORI MBRE. 1624*

Werner E. Spies

**Morphologische Psychologie – nützlich für Pädagogen?**  
 Notizen zum 'Verhältnis' von Psychologie und Pädagogik

Lieben, hassen, einander hilfreich, schädlich, dienstbar sein – das sind Namen für 'Verhältnisse', die Lebewesen zueinander oder auch zu Dingen haben: Liebende, Feinde, Leser, Benutzer. 'Verhältnisse' von Wissenschaften untereinander lassen sich nicht so umstandslos bezeichnen – erst recht nicht, wenn Wissenschaften unscharf bestimmt sind wie heute Psychologie und Pädagogik. Beide sind als Disziplinen mit einheitlicher und klar umrissener Fragestellung, mit deutlicher Umgrenzung ihrer Ergebnisbestände, mit die Forschung eindeutig ausrichtenden Paradigmen (KUHN 1962) heute nicht anzutreffen – je nach Lehrer und Schule finden sich die Studenten in Frageweisen, methodischen Anleitungen und Ergebnisbeständen, die außer dem Fachnamen wenig Gemeinsamkeiten aufweisen.

Immerhin lassen sich Perspektiven der Psychologie einerseits, der Pädagogik andererseits erfassen: ein Hinsehen mit unterschiedlicher Erkenntnisabsicht, unterschiedlichem Zweck. Perspektiven, die sich ergänzen könnten und sollten, dies allerdings keineswegs immer tun.

**Pädagogische und psychologische Perspektive**

Perspektive meint, ein Seiendes auf etwas hin zu betrachten, im Erscheinenden die sich darin verbergende Regel von einer bestimmten Hinsicht her zu erfassen, vermittelt des Erfassten mit bestimmter Wirkabsicht das Seiende anzugehen. Solche Perspektiven lassen sich in ihrer Differenz zueinander am besten mit einem Beispiel beschreiben. Sie werden deutlich, wenn ein gleicher Vorgang in unterschiedlicher Blickrichtung bedacht wird. Als

'Vorgang' sei die Erzählung gewählt, welche abendländische Pädagogik begründet:

„Bringe dir nämlich in den Blick dieses: Menschen halten sich unter der Erde in einer höhlenartigen Behausung auf. Nach oben gegen das Tageslicht eignet dieser der langhin sich erstreckende Eingang, auf den zu das ganze Gehöle sich versammelt. In dieser Behausung haben die Menschen, gefesselt an den Schenkeln und den Nacken, von Kindheit her ihren Verbleib. Deshalb verharren sie auch an derselben Stelle, so daß ihnen nur dies Eine bleibt, auf das hinzusehen, was ihnen von vorne ins Angesicht begegnet. Ringsherum jedoch die Köpfe zu führen, sind sie, weil gefesselt, außerstande. Ein Lichtschein freilich ist ihnen gewährt, von einem Feuer nämlich, das ihnen, allerdings von rückwärts, oben und fernher, glüht. Zwischen dem Feuer und den Gefesselten (in deren Rücken also) läuft obenhin ein Weg, dem längst, so stelle dir das vor, ist eine niedere Mauer gebaut gleich den Schranken, die sich die Gaukler vor den Leuten aufrichten, um über sie weg die Schaustücke zu zeigen. – Ich sehe, sagte er. –

Fasse nun dem gemäß in den Blick, wie entlang diesem Mäuerchen Menschen allerlei Zeug vorbeibringen, das hierbei über das Mäuerchen hinwegragt, Standbilder sowohl als auch andere steinerne und hölzerne Bildwerke und sonst mannigfach von Menschen Gefertigtes. Wie nichts anderes zu erwarten, unterhalten sich (dabei) die einen der Vorübertragenden, die anderen schweigen.

- Ein außergewöhnliches Bild führst du da vor, sagte er, und außergewöhnliche Gefangene. – Sie gleichen aber ganz uns Menschen, erwiderte ich. Denn was glaubst du wohl? Solcherart Menschen haben doch im vornhinein, sei es von sich selbst, sei es voneinander, nie etwas anderes in den Blick bekommen als die Schatten, die (ständig) der Feuerschein auf die ihnen gegenüberstehende Wand der Höhle wirft.
- Wie anders denn soll es sein, sagte er, wenn sie gezwungen sind, den Kopf unbeweglich zu halten und das zeit ihres Lebens? – ...

Verfolge demnach jetzt, erwiderte ich, mit deinem Blick den Vorgang, wie die Gefangenen von den Fesseln gelöst und in eins damit geheilt werden von der Einsichtslosigkeit, und bedenke dabei, welcher Art dann diese Einsichtslosigkeit sein müßte, wenn den Gefesselten folgendes zustieße. Sooft einer entfesselt und gezwungen würde, plötzlich aufzustehen, den Hals umzuwenden, sich auf den Weg zu machen und gegen das Licht hinaufzublicken, (dann) vermöchte er (jedesmal) dies alles nur unter Schmerzen, auch wäre er nicht imstande, durch das Geflimmer hindurch auf jene Dinge hinzu sehen, davon er vormals die Schatten sah. (Wenn all das mit ihm geschähe), was, glaubst du wohl, würde er sagen, wenn einer ihm eröffnete, daß er vormals (nur) Nichtigkeiten gesehen habe, jetzt aber dem Seienderen zugewendet, demzufolge auch richtiger blicke? Und wenn einer ihm (dann) auch noch jedes der vorbeiziehenden Dinge zeigte und ihn zwänge, auf die Frage, was es sei, zu antworten, glaubst du nicht, daß er da weder ein noch aus wüßte und überdies dafür hielte, das vormals (mit eigenen Augen) Gesehene sei unverborgener als das jetzt (von einem anderen ihm) Gezeigte? — Durchaus freilich, sagte er“.

PLATON, hier in HEIDEGGERS Übersetzung wiedergegeben (HEIDEGGER 1947, S. 7-11), erzählt ein Geschehen, auf das Pädagogik und Psychologie mit unterschiedlicher Blickrichtung sehen. Beide sehen auf einen Prozeß von Verwandlungen: Einhausung und Verfestigung im immerzu Gewöhnten, Entfesselung und Loslösung, Schmerz des Unge wohnten, Rückstreben ins Gewohnte, Aus haltenmüssen unbekannter Gestalt, das Sich-Bilden veränderter Lebensform. Beide betrachten die Metamorphose, den Übergang von einem Zustand in einen anderen: die Umwendung in der Höhle, den Weg ans Tageslicht, die Rückkehr in die Höhle. Sowohl Psychologie wie Pädagogik befassen sich mit Fließendem, Sich-Verwandelndem, mit Werdeeinheiten, suchen im Werden seine Regel, Folge, Ordnung, Gesetz.

Pädagogik versucht dies mit dem erkenntnisleitenden Interesse, den Prozeß zu ermöglichen, zu erleichtern, zu steuern. „Instruction is ... an effort to assist or to shape growth“ (BRUNER 1966a, S. 1). Pädagogik ist fasziniert von dem, was PLATON an dieser

Stelle *nicht* erzählt, was aber zentrales Thema der Politeia ist: *Wie* werden die Gefangenen entfesselt? Mit welchem Gerät und welchem Griff von wem und wann? Wie geleitet man zum Höhlenausgang, überwindet das Nicht-Wollen? Wie kann man ständig sich verändernde Welt erträglich, verarbeitbar machen? Was kann und darf und soll ich tun mit all den zu ‘Bildenden’ — das ist ihre, der Pädagogik, zentrale, alles entscheidende Frage, dies ihr beherrschender Hinblick, ihre Perspektive. Daher nannte sie SCHLEIERMACHER (1826, S. 10) „angewandte Wissenschaft“, „Kunstlehre“ (S. 8). Sie *muß* Kunstlehre sein, kundig machen für Praxis — kann sie das nicht, ist sie überflüssig: „Reine“ Pädagogik wäre reiner Unfug.

Insofern sie aber zum Geleit kundig macht, braucht sie noch anderes als das Geschick zum Geleit. Sie benötigt ein Ziel, einen Zustand, ein Bild, auf das hin sie geleitet: PLATONS Sonne, seine „Idee des Guten“. HEIDEGGER (1947, S. 24) faßt den im Höhlengleichnis gemeinten Vorgang: „‘Bildung’ ist Prägung zumal und Geleit durch ein Bild“, und SCHLEIERMACHER (1826, S. 10) bezeichnet die Kunstlehre Pädagogik als „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“. Während die Kunstlehre Pädagogik fragen muß, wie und wohin sie geleiten soll, kann Psychologie die Zustände und ihre Verwandlungen als solche betrachten. Psychologie ist „*Anatomie der Verwandlung*“ (SALBER 1978, S. 114). Wie geschehen die Eingewöhnungen, Verfestigungen, die Lösungen, Metamorphosen; was geschieht und wie vollzieht es sich bei Gefesselten und Entfesselnden, bei Geleitenden und Geleiteten, was verursacht die „Schmerzen“, das „Geflimmer“? Sie sucht „Rechen einheiten“ und „Ablaufregeln“ der „Versalität“, „der Veränderlichkeit von Gestalten in beweglichen Ganzen“ (SALBER 1969, S. 25 u.a.). Woraus erhellt, daß die Kunstlehre Pädagogik ohne Psychologie nicht sein kann, angewiesen ist auf Zergliederungen der Vorgänge, in denen Erziehung einwirken will.

Aber gewiß auch, daß Psychologie nicht Pädagogik ersetzt.

#### Fehlformen der Ergänzung

Psychologie ist „Anatomie der Verwandlung“. Pädagogik ist Morphologie der Verwandlungshilfe, eine Morphologie freilich, die Ziel und Ausweis in Anwendungen, in Praxis findet. Sie ist Gestalt-, Kunstlehre des Herbeiführens, Unterstützens, auch des Hemmens von Verwandlungen. Daher benötigt Pädagogik als Hilfe und Voraussetzung eine Psychologie, die Metamorphosen, Entwicklung, Werden beschreibt und strukturiert, Faktoren, Momente, Formen des Werdens in Ablauf, Zusammenhang, Gegeneinander darstellt. Nur dann ist Psychologie für die Kunstlehre Pädagogik in erheblicher Weise nützlich, wenn sie die Ebene der Gestaltbildung und Gestaltauflösung trifft. Der Erzieher fühlt sich von heutiger Psychologie deshalb so oft im Stich gelassen, weil wichtige psychologische Schulen heute entweder *vor* oder *hinter* dieser Ebene arbeiten.

Die Hochschule bietet dem künftigen Lehrer und den Diplompädagogen heute weitgehend eine Ausbildung an, die ihn, um beim PLATON-Bild zu bleiben, geschickt machen kann, die Gefangenen und beliebige Teile an ihnen zu zählen und zu messen, Schrittfolgen und Bewegungen in Tabellen und Kurven darzustellen, statistisch zu erfassen, wer wann wo Widerstand leistet. Dies mag von Interesse sein, aber es hilft wenig bei der Kunst des Entfesseln und Herausführens. Da wird von künftigen Diplompädagogen z. B. ein „Empirie-Schein“ verlangt. Psychologen der Universität Dortmund fabrizierten dafür vor einiger Zeit folgenden Curriculum-Vorschlag:

- „1) *Theorien, Hypothesen, Fehler erster und zweiter Art, Definitionen, Stichprobe und Grundgesamtheit*
- 2) *Empirisches und numerisches Relativ, Skalenqualität, Transformation*
- 3) *Definition der Wahrscheinlichkeit,*

#### Additions- und Multiplikationstheorem

- 4) *Kennwerte der zentralen Tendenz, Dispersionsmaße, Normalverteilung, T-Flächentransformation*
- 5) *t-Test, Varianzanalysen*
- 6) *Chi-Quadrat*
- 7) *Rang-Korrelation, Produkt-Moment-Korrelation, lineare Regression, Partialkorrelation*
- 8) *Grundbegriffe, Varimax, Faktorwerte*
- 9) *Multiple Korrelation, multiple Regression*
- 10) *Indizierte Variable, Produkte, Vektorrechnung, Matrizenrechnung.*“

Es soll die wissenschaftliche Dignität der in dieser Tabelle benannten Methoden nicht bestritten werden — mein Zweifel richtet sich auf ihre Brauchbarkeit für den Pädagogen. Am Rande der Erziehungswissenschaft findet man zwar Fragestellungen, die ohne solche Methodik nicht zu lösen sind, z. B. in der Schulentwicklungsplanung. Dafür aber sind ohnehin spezielle Vorbereitungen erforderlich — der ‘normale’ Pädagoge muß auf das Tun des Erziehers vorbereitet werden. Dafür bietet dies alles kaum eine Hilfe — mir scheint solche Vorbereitung so abwegig, als wenn man künftige Ärzte mit anspruchsvollen Pflichtkursen über die Bauplanung von Krankenhäusern beschicken würde.

Wissenschaftliche Dignität einer Methode und Brauchbarkeit für einen bestimmten, hier für den erzieherischen Zweck, sind etwas Verschiedenes. Für die verfeinerte Statistik gilt Ähnliches, was sich über die Ergebnisse unzähliger amerikanischer Laborversuche mit Tieren in Irrgärten sagen läßt: Es ist schon möglich, daß diese Arbeit Fragen schlüssig beantwortete. Aber es waren nicht Fragen von Pädagogen. „It is plausible that the relation between psychology and education has suffered not so much from an overabundance of laboratory research and a paucity of field research, but from the fact that laboratory research, since the early part of the century, increasingly has taken as its

objective the understanding of phenomena detected in the laboratory itself rather than in more natural settings“, sagt ROHWER dazu (ROHWER 1970, S. 1385).

Eine messend-zählende Methodik in beliebiger Verfeinerung bietet dem Pädagogen praktische Hilfe bei der Ausübung seiner Kunst deshalb nicht, weil sie immer *vor* der Ebene bleibt, in der die Erziehung wirkt. Die ‘Gefangenen’ sind konkrete, sind individuelle Gefangene in einer besonderen, einer historischen Lage, sind Werdeeinheiten, deren Gestalt, deren Entwicklung in ihren Bedingtheiten und Weiterführungsmöglichkeiten zu begreifen sind, um erzieherischem Eingreifen Ansatzpunkt, Form, Richtung zu geben. Messend-zählende Methoden dienen der Klassifikation. In einfachen oder wissenschaftlich vereinfachten Verläufen lassen sie ‘Wenn-dann’-Gesetze erkennen. Die aber helfen der Kunstlehre Pädagogik wenig. Es mag sein, daß sie bei einfacheren Lebewesen, bei Ratten und Tauben, sich bewähren, wiewohl ich auch dies für fraglich halte – bei der komplexen Werdeinheit Mensch ist damit zum Zweck der Beeinflussung und Unterrichtung kaum etwas zu fassen.

Für ähnlich problematisch bei der Ausbildung von Erziehern halte ich Zentrierung auf Erkenntnismethoden, die gleichsam stets *hinter* der Ebene suchen, die in praktischer Pädagogik begegnet. Offensichtlich liegt geradezu ein Fluch heutiger Hochschule in der Flut von Theorien, die mit der Reduktion von Phänomenen auf simple Klassen-Schemata Gesellschaft erfassen und heilen wollen – aber das ist nicht der Psychologie anzulasten. Ich bin aber nicht sicher, ob die vielerorts üblichen flüchtigen Einführungen in die Psychoanalyse nicht ebenfalls eher schädlich als hilfreich sind. Begriffe wie Affektbesetzung, Energieverschiebung, Substitution, Ödipuskomplex sind Sehhilfe erst bei einem Verstehen des FREUDSchen Ansatzes, das die Grundprobleme der psychologischen Konstruktion erfaßt, um die es ihm ging. Erst mit Hilfe dieser gesamten Kon-

struktion könnte z. B. geklärt werden, warum viele unserer ‘Gefangenen’ gar nicht ‘entfesselt’ werden wollen, und was ihnen dabei solche Schmerzen bereitet. Einzelne Begriffe aus dem System aber taugen nicht als Zauberschlüssel, mit dem man mühelos hinter das Erscheinende gelangen kann. Im Umgang mit Studenten erfährt man, daß viele an dieses hochkomplexe psychologische System so herangehen, als ob es gelte, ohne viel Mühe einen simplen Entschleierungstrick zu lernen – als „Erklärung“ für alles Erscheinende poltert dann „Sexualität“ heraus, wie bei den „Entschleierungen“ der Neuen Linken „Gesellschaft“. Auch eine erkenntnisträchtige Fragestellung kann in versimpelter Form eher verstellen als öffnen – die Methodik einer Nachbardisziplin, zu deren Beherrschung wie im Fall der Analyse eine mehrjährige Lehranalyse notwendig ist, sollte man im Studium der Pädagogen lieber weglassen als in größter Verkürzung darstellen. Dann würde man in der Vorbereitung des Lehrers auf seinen künftigen Beruf auch mehr Zeit gewinnen für das Wichtigste, was er vom Psychologen lernen kann: hinsehen und beobachten lernen, Beschreibungen üben, Einzelnes miteinander verbinden, es mitteilbar machen.

#### Fruchtbare Formen interdisziplinärer Stützung

Es scheint mir, daß aus pädagogischer Perspektive und für den Beruf des handelnden Erziehers vor allem drei Fragen an die Psychologie zu richten sind. In unserem Bilde gesprochen, fragt die Pädagogik zunächst nach der Wesensart der zu Entfesselnden: Mit wem haben wir es zu tun? Sie fragt zweitens nach instrumentellen Hilfen zur Entfesselung: Kann die Psychologie mithelfen im pädagogischen Bemühen, wirksame Mittel der Entfesselung zu finden? Und schließlich wird Pädagogik, sofern ihr Philosophie und Religion die Zielfrage nicht mehr beantworten, zwar Psychologie nicht sinnvoll nach Bildungsziel und Lebenssinn fragen

können. Sie wird aber fragen nach der Aushaltbarkeit von Lebensformen in einer Zeit, in der PLATONS „Idee des Guten“ nicht mehr eindeutig sichtbar ist.

Die erste genannte Frage ist gängig und mit der Aufforderung zur Mitarbeit an Instrumentarien der ‘Behandlung’, Unterrichtung immer schon verbunden. Zu den instrumentellen Hilfen, bei deren Erstellung Psychologie der Pädagogik helfen kann, gehören BRUNERS „devices“: „devices for vicarious experience“ (Mittel stellvertretender Erfahrung), „model devices“ (Lehrmuster), „dramatizing devices“ (Mittel der Verlebendigung), „automatizing devices“ (Lehrmaschinen, das wohl problematischste der genannten Mittel) (BRUNER 1966b), gehören seine Hinweise auf Darstellungsformen (enaktiv, ikonisch, symbolisch, BRUNER 1966a). Dazu gehören Unterrichtsmodelle wie SALBERS „Prototypen“ (SALBER 1970, ENNEBACH 1970). Dazu lassen sich aber vor allem Hilfen zum Verständnis von Entwicklungsvorgängen rechnen. Es kann für den Lehrer viel bedeuten, wenn er versteht, was WERNER mit der orthogenetischen Theorie meint: Entwicklung beschrieben als ein Vorgang zunehmender Differenzierung und Spezialisierung sensorischer und motorischer Systeme. Organismische Leistungen sind im Entwicklungsbeginn synkretisch, diffus, starr, dabei aber labil, sie werden zunehmend diskret, artikuliert, flexibel, und doch stabil (WERNER 1948, 1957, LANGER 1970). Der Unterricht des Lehrers wird flexibler und stabiler werden, wenn er von SALBER erfaßt, daß Werde- und Lernprozesse in Formaufbau und Formanalyse, in Lauf und Gegenlauf, in den gegenstrebigem Gestaltfaktoren einer Wirkungseinheit geschehen.

Versuche zur erzieherischen Einwirkung sollten sich solcher Erkenntnisse bedienen: Wer entfesseln und hinausführen will, muß die ‘Natur’ derjenigen kennen, denen er helfen will. Dies scheint mir eine zentrale Hilfe, die Psychologie der Pädagogik gibt, wichtiger noch als „devices“ und sie übersteigend.

Dies setzt allerdings differenzierte psychologische Systeme voraus – Herumfausten mit der guten alten Vermögenspsychologie oder ihren Filiationen (etwa der schlichten Trennung kognitiv, affektiv, psychomotorisch) sind selbstverständlich keine Hilfe, sondern Psychologie fürs Examen, die man am besten schnell wieder vergißt. Die differenzierende Entwicklungstheorie aber kann auch dann sehr hilfreich sein, wenn sie nur psychologisch, nicht pädagogisch gedacht ist: Die „feasibility of reworking what is essentially psychological, not educational theory and research within the framework of the conditions of educational practice“ (ROHWER 1970, S. 1383) kann als Sorge den Pädagogen überlassen bleiben – die Umsetzung in Praxis ist spezifische Aufgabe der Kunstlehre Pädagogik.

#### Bemühung um Gleichgewichtszustände

Daß die „Gefangenen“ „geheilt werden von der Einsichtlosigkeit“, bezeichnet PLATON als Ziel des Vorgangs. „Einsicht“ wird gewonnen im Anblick dessen, was erscheinen läßt, im Bild der Sonne angedeutet. Die Einsicht wird bewahrt bei Rückkehr in die Höhle, in das Dunkel, und bei dort aufgelegter Entfesselung der im Dunkel bzw. im Dämmer Verbliebenen.

In historischen Epochen, in denen Pädagogik einen solchen maßgebenden Anblick kennt und das Wissen von ihm gleichsam verwaltet, hat Psychologie für sie instrumentelle Bedeutung, braucht nichts anderes zu bieten als Menschenkunde und „devices“, ist „ancilla“ wie die Philosophie und übrigens von dieser nicht deutlich getrennt. In unserem Jahrhundert, in dem Religion und metaphysisch deutende Philosophie nicht mehr greifen, könnte Psychologie noch bedeutungsvoller für Pädagogik sein oder werden.

Die Pädagogik wird in solcher Zeit die Psychologie befragen, ob die „Anatomie der Verwandlung“ mithelfen kann bei der

Bezeichnung aushaltbarer Lebensformen in der Höhle, die zu verlassen schwer geworden ist. Es scheint, daß Fragestellungen von Psychohygiene, Mental-Health-Forschung, Sozialhygiene Antwort-Ansätze bieten könnten.

Mit „Psychohygiene“ wird nicht ein bestimmter Set von Verhaltensregeln erwartet: Rezepte von der Säuglingspflege bis zur Sterbevorbereitung, analog den Turnregeln, die uns die „Aufklärungsbücher“ bescheren, alles verabreicht von einer Unzahl von „Beratungs“-Institutionen. Feste Regeln müßten sich auf einen obersten Bezugspunkt zurückführen lassen – daß dieser nicht erscheint, die „Idee des Guten“ nicht in bestimmter Form und verbindlich für alle ausgesagt werden kann, ist gerade der Grund für Erwartungen an Psychohygiene und die, welche über sie etwas wissen – sonst fiele dies alles den Priestern zu.

PLATONS Bild sieht Erziehung als Weg zu einem Ziel. Der Anblick der „Sonne“ und die Eingewöhnung in ihr Licht beengen den Weg. Über die Erkenntnis dessen, was erscheinen läßt, ist weitere Erkenntnis prinzipiell nicht denkbar – danach ist Verbreitung, Anwendung gefordert, 'Entfesselung' der anderen, damit auch sie ins Licht kommen. Er dachte in einem gleichsam 'geschlossenen' System. Psychohygiene denkt in 'offenen' Systemen. BERTALANFFY (1975) wies nach, wie sich Lebewesen durch fortwährenden Austausch von Materie und Energie zwischen Umwelt und biologischem System in einem „Fließgleichgewicht“ halten. Auch psychisch kann die Werdeinheit Mensch als offenes System gedacht werden, das seelische Geschehen als ein „Transformationssystem“ (SALBER 1973, I, S. 123), das im Umgang mit sich selbst und allem Zufallenden immer neu ein Fließgleichgewicht herzustellen hat. Dies Gleichgewicht wird gewonnen in Lösung und Festigung, Umbildung und Weiterführung, Zubilligung und Einschränkung, in den mannigfachen Formen menschlicher Metamorphose, in dem Maß, in dem der

individuelle „Energiehaushalt“ (FREUD) dies gestattet.

Wenn die „Idee des Guten“, der Maß gebende Anblick, verwehrt ist, gibt es für den Pädagogen nicht *ein* alles bestimmendes Ziel des Geleits, sondern sie richtet sich auf Weiterführungen, Stabilisierungen, Formungen sichtbar werdender individueller Möglichkeit, richtet sich zugleich auf Konfliktbewältigung bzw. Dissonanzreduktion. Die „Anatomie der Verwandlung“ beschreibt die Formen der Gleichgewichte, ihre Störungen und Sicherungen. Die Kunstlehre Pädagogik sucht das Gewonnene umzusetzen in Hilfe für den Einzelnen, sucht ihn auszurüsten, damit er fertig werden kann mit den Aufgaben, Widerständen, Bedrohungen, Chancen und Grenzen seines Lebens. Sie bleibt dabei „mit der Ethik zusammenhängend“, wenn es der Ethik um menschliches Handeln, Verhalten geht, was ja nicht lediglich heißt, das Handeln auf seinen Normbezug zu befragen. Sie bleibt „der Politik koordiniert“, insofern Politik damit zu tun hat, den Staatsbürgern ein balanciertes Zusammenleben zu sichern und dem Einzelnen Raum für die Verwirklichung je eigener Möglichkeit. Ein 'offenes' psychologisches System wie die Morphologie kann sich so fruchtbar mit einer zulassenden Pädagogik verbinden, d. h. mit einer Erziehungslehre, die nicht dogmatisch *ein* Ziel für alle verbindlich setzt, sondern sich bemüht, individuelle Möglichkeiten zu entfalten.

#### Literatur

- BERTALANFFY, L.V., BEIER, W., LAUE, R. (Hg.), Biophysik des Fließgleichgewichts. Berlin-Braunschweig 1977
- BRUNER, J.S., Toward a Theory of Instruction. Cambridge/Mass. 1966a
- BRUNER, J.S., The Process of Education. Cambridge/Mass. 1966b
- ENNENBACH, W., Prototypen des Lernens und Unterrichtens. München 1970
- FREUD, S., Ges. Werke. London 1942
- HEIDEGGER, M., PLATONS Lehre von der Wahrheit. Bern 1947

KUHN, T.S., The Structure of Scientific Revolutions. Chicago 1962 (deutsch: Frankfurt/M. 1967)

LANGER, J., WERNER's Comparative Organismic Theory, in: MUSSEN, P. (Hg.), Manual of Child Psychology, Vol. I. New York - London 1970, S. 733-771

ROHWER jr., W.D., Cognitive Development and Education, in: MUSSEN, P. (Hg.), Manual of Child Psychology, Vol. I. New York etc. 1970

SALBER, W., Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen 1965

SALBER, W., Wirkungseinheiten. Ratingen 1969

SALBER, W., Entwicklungen der Psychologie Sigmund FREUDS. 3 Bde. Bonn 1973 f.

SALBER, W., Kunst - Psychologie - Behandlung. Bonn 1977

SALBER, W., Drehfiguren. Köln 1978

SCHLEIERMACHER, F.E.D., Vorlesungen 1826. Quot. nach: PLATZ, C., (Hg.), SCHLEIERMACHERs Pädagogische Schriften. 3. Aufl. Langensalza 1902

SPIES, W.E., Wissenschaftlich gelenkte Bildungspolitik? In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Stuttgart 1977, S. 167-184

SPIES, W.E., u.a., Morphologische Didaktik. Hannover u.a. 1979

WERNER, H., Comparative Psychology of Mental Development. New York 1948

WERNER, H., The Concept of Development from a Comparative and Organismic Point of View, in: HARRIS, D.B., (Hg.), The Concept of Development. Minneapolis 1957

Prof. Dr. Werner Spies  
Universität Dortmund, Abteilung Erziehungswissenschaft und Biologie  
privat: Friedrich-Ebert-Straße 109  
D-4750 Unna  
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft, Curriculum-Reform  
Veröffentlichungen u. a. über 'Konzepte schulischer Erneuerung', 'Bildungsplanung in der BRD', 'Morphologische Didaktik'