

Pädagogik und Psychologie

Die psychologische Fragestellung im Bereich der
Erziehung

(Die Pädagogik - Hdb. d. Erziehungswiss., 1971)

Hans-Hermann Groothoff und Wilhelm Salber

7.4. Pädagogik und Psychologie*)

7.4.1. Einleitung

Menschen leben als je einmalige ichhafte Wesen mit anderen solchen ichhaften Wesen zusammen in einem je einmaligen gesellschaftlichen Verband (Kultur). Sie sorgen miteinander, aber auch gegeneinander für ihre Zukunft, wozu sie jeweils ein Gemeinwesen und eine Wirtschaft hervorbringen. Hierin ist begründet, daß die nachfolgende Generation eigens zu ihrem Leben, ihrer Zukunft erzogen werden muß, wobei es zunächst darauf ankommt, daß sie die geschichtlich-gesellschaftliche Gestalt gewinnt, die für ihre Gesellschaft konstitutiv ist. Daher auch kann man — sozialwissenschaftlich gesprochen — die These aufstellen, daß Bildungs- und Gesellschaftsprozess sich gegenseitig bedingen, im Einklang miteinander stehen oder in Einklang miteinander gebracht werden müssen.

Auf die Frage, wer erzieht, kann zunächst nur geantwortet werden, daß die Gesellschaft selbst und im ganzen erzieht. Jede Gesellschaft ist so durchgebildet, daß sie die Erziehung ihrer Jugend gewährleistet. Dabei können bestimmten Institutionen besondere Funktionen aufgegeben sein, so z. B. der Familie und darin wieder dem Vater aber auch und anders der Mutter, es kann die Erziehung aber auch eigens institutionalisiert werden, so daß Einrichtungen entstehen, die nur um der Erziehung willen da sind, wie z. B. unsere Schulen.

In archaischen Gesellschaften ist die Erziehung durchgehend reguliert, sie ist durch sakrosankte Normen (Sitten und Gebräuche) festgelegt und wiederholt sich mit nur geringfügigen Abweichungen. In der modernen Gesellschaft dagegen ist sie wie diese selbst weitgehend problematisiert, erforscht und erörtert. Sie wird eigens entworfen und zwar ebensowohl als Umgang (Interaktion) wie als Organisation solchen Umgangs z. B. des Lehrens und Lernens in Schulen.

Wird die Erziehung problematisiert, entsteht eine zusammenhängende und ausgebreitete Reflexion. Diese hat in der sich entfaltenden Neuzeit — zuerst in Frankreich dann in Deutschland — den Namen „Pädagogik“ bekommen. In dieser Reflexion wird bewußt, daß man es mit psychischen und mit sozialen Prozessen zu tun hat. LOCKE und ROUSSEAU fordern dazu auf, das Aufwachsen und Erwachsenwerden der Jugend zu „studieren“, wobei es beiden, wie später auch KANT und PESTALOZZI, zugleich um humanbiologische, um psychologische und soziologische, aber auch um ethische, kurzum um anthropologische Einsichten ging. Es hat sich aber sogleich gezeigt, daß es zunächst und in der Hauptsache um psychologische Einsichten geht. Wenn die Menschwerdung und zugleich Vergesellschaftung der Jugend, wie im neuzeitlichen Europa geschehen, reflektiert und revidiert wird, kommt es entscheidend darauf an, festzustellen, was mit der Jugend geschieht, was in ihr vorgeht und wohin man mit ihr kommt oder nicht kommt.

*) Die Abschnitte 7.4.1. bis 7.4.3. sind von H.-H. GROOTHOFF, die Abschnitte 7.4.4. bis 7.4.6. von W. SALBER verfaßt.

Was auch im Spiel ist und reflektiert werden muß, man hat es immer mit psychischen Situationen und Prozessen zu tun. Es geht immer auch darum, solche psychischen Situationen zu verstehen und zu verändern, solche Prozesse zu erforschen und zu lenken. Wie überhaupt ist Erziehung als intersubjektives psychisches Geschehen möglich? Diese Frage hat sich bereits ROUSSEAU gestellt, und über diese verhandeln heute erneut, aber in einer von Grund auf veränderten gesellschaftlichen Situation und im Horizont der entwickelten Wissenschaft Pädagogik und Psychologie, aber auch Pädagogik und Soziologie miteinander.

Reflektierend kann man feststellen, daß jeder erzieherische Akt ein mehr oder weniger differenziertes Verständnis seelischer Vorgänge voraussetzt; ein solches Verständnis ist bereits in der Sprache enthalten, in der und mittels derer man sich selbst und seine Welt versteht, womit aber nicht gesagt sein soll, daß man sich auf eine solche „Psychologie“ verlassen kann. Aber das ist ein Problem eigener Art, freilich ein Problem, das nach wie vor für die Pädagogik und ihre Ausbildung von erheblicher Bedeutung ist (s. u.). Schon vor der Ausbildung der wissenschaftlichen Psychologie gab es ein differenziertes Verständnis psychischer Situationen und Prozesse, aufbewahrt in einer bereits reich entwickelten Sprache der Deskription solcher Situationen und Prozesse, so in der Seelsorge, so aber auch im Erziehungsdenken selbst. Im Rahmen einer solchen vorwissenschaftlichen „Psychologie“ wurde und wird notwendigerweise immer so etwas wie eine psychologische Diagnose einschließlich einer psychologischen Prognose aufgestellt. Daher auch dient die moderne wissenschaftliche Psychologie der Pädagogik — außer daß sie seelisches Geschehen als Geschehen im Subjekt wie auch als intersubjektives Geschehen durchsichtig macht — insbesondere als Instrument der Diagnose bzw. der Prognose. Eben dies leistet eine empirische Psychologie: sie erlaubt Prognosen. Damit aber klärt sie die reale Möglichkeit erzieherischer Intentionen. Das kann auch bedeuten, daß sie deren Unmöglichkeit aufzeigt. Sie kritisiert — desillusioniert — entideologisiert die Erziehung. Daß sie allem Anschein nach öfter einen negativen als einen positiven Dienst leistet, hängt damit zusammen, daß die erzieherischen Intentionen und Akte primär nicht vom seelischen Geschehen, sondern vom gesellschaftlichen Leben her entworfen werden.

Wieso erzieherische Akte immer so etwas wie eine allgemeine Psychologie bzw. eine spezielle psychologische Diagnose und Prognose voraussetzen, muß man sich immer wieder deutlich machen, um das Problem im Griff behalten zu können. Man muß ggf. wissen, von welchem Alter an so etwas wie z. B. ein geregelter Unterricht in Gruppen möglich ist, was man — wie die Vergleichende Erziehungswissenschaft deutlich macht — auch immer gewußt hat. Ferner muß man wissen, wie ein Kind Sprachen lernt, was man aber — wie die Historische Pädagogik deutlich macht — in früheren Zeiten nicht gewußt hat, weswegen man im Fremdsprachenunterricht für Lehrer und Schüler leidvolle Umwege gegangen ist (s. Anm. 1).

Sehr viel deutlicher noch tritt diese Problematik zutage, wenn man sich fragt, wie eigentlich Eltern und Kinder oder Lehrer und Schüler zueinander stehen sollten, wieso die einen Zutrauen zu den anderen und diese Vertrauen zu jenen gewinnen sollten, was es mit solchem Zutrauen und Vertrauen auf sich hat, wie sie entstehen, wie sie

gefördert werden können und was sie mindert und wie das vor sich geht und sie auswirkt.

Dasselbe geschieht, wenn man sich fragt, was es eigentlich mit einem Kind auf sich hat, das in Trotz fällt, das aggressiv wird, wie eine solche Situation entsteht und wie sie überwunden werden kann. Wie baut sich Trotz auf und wie kann man Trotz abzubauen? Abgesehen davon, daß man wissen muß, was Trotz ist und wie es um der steht, der in Trotz fällt, daß man seine Anzeichen kennen muß usw., muß man verstehen, wie hilflos ein Kind in seinem Trotz ist, wie gefährlich eine solche Situation ist, welches Unheil sie in sich enthalten kann. Versucht man daher, einen solchen Trotz nicht brutal oder auch differenziert zu „brechen“, welcher im Grunde apädagogischer Wendung man aber nicht nur vor, sondern auch nach dem späten 18. Jahrhundert begegnet, sondern so abzubauen, daß das Kind seine Freiheit wieder gewinnt und die Kommunikation mit ihm fortgesetzt werden kann, dann entsteht ein Bedürfnis nach einem vertieften psychologischen Wissen um dieses Phänomen. Es kann allerdings auch geschehen, daß eine differenzierte psychologische Darstellung, wie z. B. eine psychoanalytische oder eine gestaltpsychologische Darstellung solcher Phänomene, neuartige erzieherische Intentionen, wie z. B. die einer antiautoritären Erziehung, hervorruft.

Es zeigt sich, daß Psychologie und Pädagogik in eine Kooperation eintreten können die zwar eine Kooperation verschiedener Partner — mit verschiedenen Intentionen und Perspektiven — ist, die aber doch beide verändern kann. Psychologie und Pädagogik eröffnen sich wechselseitig neue Möglichkeiten und Aufgaben. Daher auch kann die Psychologie mehr und anderes als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik sein. Hierin aber nicht nur hierin, sondern auch in der Gesamtentwicklung, der Fortsetzung der Emanzipation, dem Ausbau der Wissenschaften und ihrer Integration in das gesellschaftliche Leben wie auch dessen Verwissenschaftlichung ist begründet, daß die Wissenschaft eine ganz neue Dignität bekommen, ja so etwas wie eine Revolution des Bewußtseins und des gesellschaftlichen Lebens selbst in Gang gesetzt hat. Und in dieser Bewegung kommt — neben der Physik bzw. der Technologie und der Biologie bzw. der Medizin — den Humanwissenschaften, insbesondere der Psychologie und der Soziologie, eine besondere Bedeutung zu.

Journalistisch gesprochen, könnte man die Zeit nach etwa 1870 als das psychologische und die Zeit nach 1920 als das soziologische Zeitalter bezeichnen. Es entsteht ein neues — psychologisches — Selbst- und Fremdverständnis, und es entsteht ein neues — soziologisches — Gesellschaftsverständnis, wobei von entscheidender Bedeutung ist, daß sich Psychologie wie auch Soziologie ebensowohl als „Wissenschaft“ — im neuer dezidiert empirischen Sinne — verstehen wie auch sich auf das Leben und die Lebenswelt im ganzen beziehen und diese neu sehen und bewältigen lehren wollen.

Eben hierin setzen sie die Aufklärung und damit die Entmythologisierung, die Desillusionierung und die Entideologisierung fort, durch die Unfreiheiten aufgehoben, aber — mit HEGEL und allen seinen Nachfolgern bis hin zu ADORNO gesprochen — auch „Geist“ durch bloßen Verstand ersetzt wird, fördern sie aber auch die Demokratisierung der neuen „industriellen Gesellschaft“. Die Psychologie zeigt auf, daß der Mensch ein Leib-Seele-Einheit ist, für die ihre Triebstruktur ebenso konstitutiv ist, wie ihre Be-

wußtseinsstruktur, deren psychisches Leben durchgängig bedingt (strukturiert) ist, weswegen von einem „empirischen Charakter“ gesprochen und dieser einer analytischen Betrachtung unterworfen werden kann; ob und inwiefern es auch einen „intelligiblen Charakter“ (Moralität) gibt, ist keine psychologische Frage, weswegen die Psychologie einen solchen Charakter ebensowenig behaupten wie bestreiten kann (s. Anm. 2). Daß die Psychologie sich insbesondere den Trieben sowie der äußeren und der inneren Wahrnehmung wie aber auch dem genetischen — statt dem logischen — Aufbau des Gewissens und der kognitiven einschließlich der kreativen Akte zugewandt hat, versteht sich von selbst.

Eine solche Entwicklung mußte eine maßgebliche Bedeutung u. a. für die Pädagogik gewinnen: Es ging nicht nur darum, daß der Pädagogik neue reelle Möglichkeiten der Erfahrung von psychogenetischen Prozessen wie auch der Einwirkung auf solche Prozesse, namentlich auf den Bildungsprozeß selbst, erschlossen wurden, sondern auch darum, daß die Pädagogik sich einem neuen Verständnis von Leben konfrontiert sah und nicht nur unterstützt, sondern auch in Frage gestellt wurde!

Sofern wir alle uns immer auch psychologisch verstehen, wobei aber nicht nur die akademische Psychologie, sondern auch die Psychoanalyse und die Psychologie der Literaten und Journalisten in unser Selbstverständnis eingegangen ist, muß sich die Pädagogik wie im übrigen auch die Philosophie verändern, — sei es, daß sie diese Entwicklung assimiliert, sei es, daß sie gegen sie polemisiert, was übrigens beides geschehen ist und geschehen mußte. Die Pädagogik ist dem wirklichen Menschen als einem empirisch gegebenen Individuum näher gekommen. Die Gefahr der Überforderung und damit der Verfälschung ist ebenso reduziert wie die Möglichkeiten der Hilfeleistung am Bildungsprozeß entscheidend vermehrt worden sind, was sich ebenso im Unterricht der Normalschulen wie auch und noch eindrucksvoller in den Sonderschulen und anderen Einrichtungen mit therapeutischem Einschlag gezeigt hat (s. Anm. 3).

Es ergibt sich die Frage, und diese Frage wird von Lehrerstudenten auch immer wieder gestellt, ob nicht die Pädagogik ganz und gar in Psychologie (Psychohygiene bzw. Psychotechnik) überführt werden müßte.

Diese Frage ist ernst zu nehmen. Es kann in der Tat so aussehen, als ob die Pädagogik als eine ursprünglich von der Philosophie abhängige Disziplin (angewandte Ethik, angewandte Ästhetik und angewandte Logik) zu einer nunmehr von der Psychologie abhängigen Disziplin, wenn nicht zu einer bloßen angewandten Psychologie würde. Dieser Anschein hat bereits vor einem halben Jahrhundert zu weitgespannten Auseinandersetzungen geführt. Spätestens seit DILTHEY, MEUMANN, FRISCHEISEN-KÖHLER u. a. kommt dieser Auseinandersetzung eine konstitutive Bedeutung zu (s. Anm. 4). Sieht man einmal von der späteren, aber ihrer Struktur nach analogen Auseinandersetzung zwischen Pädagogik und Soziologie ab, die deutlich macht, daß Pädagogik ebenso als angewandte Soziologie wie als angewandte Psychologie verstanden werden kann, was aber zu zwei, nämlich einer psychologischen und einer soziologischen Pädagogik führen und dazu nötigen würde, eine übergeordnete Pädagogik wiederherzustellen, läßt sich das Problem folgendermaßen behandeln: Zwar hat es die Pädagogik immer

mit psychischen Vorgängen zu tun, weswegen die Probe aufs Exempel immer ein Stück Psychologie ist, für das die Psychologie, aber auch die Pädagogik selbst verantwortlich zeichnen kann; Monopole gibt es in der Wissenschaft nicht, und die empirischen Methoden und ihre Anwendung auf das Leben des Menschen stehen jedem zur Verfügung; doch stammen die Handlungsanweisungen (Strategien), die dabei überprüft werden sollen, letzten Endes so wenig aus der Psychologie wie aus der Soziologie; sie müssen zwar so formuliert sein, daß sie pädagogisch praktiziert und psychologisch (psychoanalytisch usw.) wie soziologisch überprüft werden können, sie stammen aber aus der Selbstbestimmung des Menschen als Person und der Gesellschaft als Sozietät und damit einerseits aus einem Zukunftsentwurf und andererseits aus der Überlieferung. Das, wozu und wie der Mensch sein Denken bzw. Handeln ausbilden soll, ist ebenso ein Problem der Philosophie wie der empirischen Humanwissenschaften und ebenso Sache der Politik wie der Pädagogik.

Hierin ist begründet, warum die Pädagogik ursprünglich ganz zu Recht beim Denken, beim Handeln (Praxis und Poiesis) und bei deren logischer Struktur, deren Technik und deren Leistung im Zusammenhang des Lebens eingesetzt hat, weswegen sie sich zunächst an die Philosophie gehalten hat und sich heute mit den Nachfolgewissenschaften dieser Philosophie auseinandersetzen muß (s. in diesem Handbuch die Beiträge „Philosophie und Pädagogik“ sowie „Pädagogik und Soziologie“).

Pädagogik und Psychologie sind historische Phänomene. Es gibt genauso wenig so etwas wie „die“ Psychologie, wie es „die“ Pädagogik gibt. Alle diese Disziplinen artikulieren sich immer wieder anders, es stehen auch immer mehrere Artikulationen gegeneinander. Es gibt Entwicklungen in der Psychologie wie auch in der Pädagogik, die beider Kooperation befördern, es gibt aber auch solche, die zwar für die jeweilige andere Entwicklung nicht bedeutungslos sind, aber nicht eigentlich zur Kooperation und wechselseitiger Veränderung führen.

Selbstverständlich kann diese Kooperation verschieden aussehen, wobei es ebenso auf die Aufgeschlossenheit und den Wirklichkeitssinn der Pädagogik wie auf die Affinität der Psychologie zu pädagogisch relevanten Fragestellungen ankommt. Mit einer strikt empirischen Psychologie, einem dezidierten Behaviorismus, kann die Pädagogik aber nur bedingt etwas anfangen, denn ihr kommt es entscheidend auf die Entwicklung von Einsicht, wie von Selbstbestimmung wie aber auch von Produktivität, Kreativität usw. an, was alles aber an der Grenze einer solchen Psychologie liegt. Es wird einsichtig, daß die Psychologie immet nur ein Modell vom Seelenleben entwickelt. Hierin liegt die jeweilige Stärke und Schwäche ihrer Beiträge zur Pädagogik. Keine Psychologie wird der Wirklichkeit des Menschen gerecht, doch die Lernpsychologie trägt Wesentliches bei, anderes wieder die Psychoanalyse, wieder anderes die Psychopathologie und wiederum anderes die Sozialpsychologie, wobei die einzelnen Schulen wiederum verschiedene Beiträge leisten. Von besonderer Bedeutung ist zweifellos die Individualdiagnostik, wie sie z. B. der schulpsychologische Beratungsdienst und die Erziehungsberatung ausbilden.

Es stellt sich die Frage, ob es einen zentralen Koinzidenzpunkt zwischen Pädagogik und Psychologie gibt. Vorausgesetzt, daß die Erziehung — ihrer bedeutendsten immer

auch emanzipatorischen Tradition folgend — immer auch Individualbesorgung (PESTALLOZZI) und Hilfe zur Selbstbildung (HERDER, HUMBOLDT ff.) sein soll, ergibt sich als ein solcher Koinzidenzpunkt die Genese der Person unter den Bedingungen der Zeit, einschließlich der Pathologie dieser Genese, wie sie z. B. die Psychoanalyse erarbeitet hat. Es entsteht eine gewissermaßen intime Kooperation, in der die Psychologie der Pädagogik bis in die Zielsetzung hinein bedeutsame Einsichten vorgibt. Freilich gilt auch für diese Kooperation, daß die pädagogische Situation eine immer neue Situation ist, die, wie DILTHEY es ausgedrückt hat, beim Erzieher „Erfindsamkeit“ erforderlich macht. Niemals geht der junge Mensch, dessen sich der Erzieher anzunehmen hat, in der psychologischen Erkenntnis auf — genauso wenig wie in der erzieherischen Strategie. Nur durch das erzieherische Handeln selbst kann man herausfinden, was hilft und was nicht. Töricht wäre aber, seinen pädagogischen Voranschlag nicht auch psychologisch abzusichern und zu einer Situationsanalyse nicht auch das diagnostische Instrumentarium der Psychologie, mag dieses nun in Testbatterien oder in Anamnesen und Interpretationen bestehen, heranzuziehen. Es wird sich aber immer wieder zeigen, daß die Psychologie auch und gerade in dieser intimen Kooperation weitaus öfter sagt, was nicht möglich ist, als was hier und jetzt zu tun ist!

Selbstverständlich sind auch positive — konstruktive — Beiträge möglich; drei Möglichkeiten heben sich ab:

Erstens die der Therapie, die sich überall dort ergibt, wo so etwas wie eine Diätetik der Seele oder eine Psychohygiene ins Spiel gebracht werden kann, wobei es aber um wesentlich mehr geht, als um eine bloße Psychotechnik. Erziehung ist immer auch Therapie in diesem weiteren und nicht-klinischen Sinn; Menschen überhaupt, insbesondere Kinder, sind nicht nur physisch, sondern psychisch so verletzlich, daß sie immer wieder einer vergleichsweisen therapeutischen, ja sogar spezifisch „psychotherapeutischen“ Hilfe bedürfen; hier lösen Pädagogik und Psychologie die Seelsorge, im übrigen eine ihrer Quellen, ab.

Zweitens die der Lernforschung, wie sie sich in der Unterrichtstheorie und in der Curriculumforschung auswirkt.

Drittens die der Sozialpsychologie, wie sie sich in Theorie und Praxis des pädagogischen Umgangs, der Gruppenarbeit (Gruppendynamik bzw. Gruppenpädagogik) und der Familienerziehung, Heimerziehung, Tagesheimschule usw. auswirkt.

Hier wird deutlich, daß der Beitrag der Psychologie zur pädagogischen Theorie und Praxis nur bedingt von dem der Soziologie isoliert werden kann. Das Verhältnis von Pädagogik und Soziologie ist aber, wie immer es auch variiert und von pädagogischen wie von soziologischen Entwicklungen aus produktiver oder auch weniger produktiv bestimmt wird, zugleich ähnlich und unähnlich dem von Pädagogik und Psychologie. Beide handeln von der Bedingtheit des menschlichen Lebens, beide können Modelle entwickeln, die den Gedanken der Freiheit und der Selbstgesetzgebung aufzuheben scheinen, beide können aber auch entscheidende Beiträge zu einer realen Theorie der Erziehung leisten. Diese Beiträge haben aber einen verschiedenen Stellenwert: Zwar handelt die Soziologie auf ihre Weise von demselben Problem, mit dem sich auch die pädagogisch relevante Psychologie befaßt, von der Genese des Menschen, dem Lernen

usw., was darin begründet ist, daß diese Genese, ungeachtet der sich entwickelnden oder auch nicht entwickelnden Selbststeuerung, ebenso durch die Struktur des Seelenlebens wie durch die Struktur der Gesellschaft bedingt ist: es geht immer auch um einen glücklichen oder unglücklichen „Sozialisations“-prozeß, der erforscht und ggf. verändert werden muß, zu welcher Forschung aber auch noch Soziologie der Familie, des Milieus usw. hinzutreten kann. Die intime Kooperation zwischen Pädagogik und Psychologie erweitert sich zu einer Dreierkooperation.

Andererseits handelt die Soziologie (als „Makrosoziologie“) im Zusammenhang weniger mit der Psychologie als mit der Philosophie (Sozialphilosophie) von der Gesellschaft überhaupt und von unserer Gesellschaft als einer industriellen, mobilen, egalitären usw. Gesellschaft, welche Soziologie weniger mit den Wegen, als vielmehr mit den Zielen der Erziehung in Verbindung zu bringen ist. Namentlich die institutionalisierte Erziehung, das Bildungswesen, kann nicht ohne eine solche Makrosoziologie zureichend verhandelt werden.

Die Kooperation zwischen Soziologie und Pädagogik kulminiert in der beiderseitigen Diskussion des *Normenproblems*, an der aber auch die Psychologie — vor allem als Persönlichkeitspsychologie — beteiligt werden kann. Menschliches Leben ist als geschichtlich-gesellschaftliches Leben auf gesetzte Normen (Gesetze, Sitten usw.) angewiesen. Diese Normen haben grundsätzlich betrachtet den Sinn von Verkehrsregeln; sie machen einen Verkehr der Menschen untereinander allererst möglich. Solche Regeln sind denen der Sprache verwandt und ähnlich wie diese zu behandeln, wie ja umgekehrt die Sprache selbst als eine Grundregel beschrieben werden kann. Erziehung ist daher ebenso, wie sie immer auch Spracherziehung ist, — und im Zusammenhang mit dieser — immer auch Erziehung zu einem normgerechten Leben. Andererseits sind alle solche Normen nicht nur gesellschaftliche, sondern auch geschichtliche Tatsachen! Die Soziologie untersucht, welche Normen im Spiel sind, woher sie kommen und was sie bewirken, was sie fördern und was sie hemmen, wem, welchen Gruppen und Schichten sie nützen bzw. welchen Gruppen und Schichten sie schaden. Untersuchungen über die Normen in der Pädagogik, insbesondere im Bildungswesen, schließen sich an.

Im übrigen zeigt sich auch in der Kooperation von Pädagogik und Soziologie, daß die wichtigsten Beiträge der Soziologie zur Pädagogik negativer Art sind; sie zeigt auf, was nicht geht, was ein Mißverständnis oder eine Ideologie oder ein Instrument der Manipulation ist. Selbstverständlich ist die faktische Erziehung, die der Eltern, aber auch die der professionellen Erzieher und Lehrer, der sogenannten „Pädagogen“ — nicht zu verwechseln mit den Erziehungswissenschaftlern —, mit den jeweiligen Herrschaftsverhältnissen verschränkt und in ihrem Selbstverständnis mit Ideologien durchsetzt.

7.4.2. Zur Geschichte und Lage des Problems

Von ihrem Ursprung im 18. Jahrhundert, namentlich bei LOCKE, ROUSSEAU und den deutschen Aufklärern an ist die Pädagogik mit dem „Studium“ des Aufwachsens wie

des menschlichen Lebens überhaupt verbunden. Eben dieses „Studium“ nimmt nacheinander die Gestalt einer Menschenkunde (einschließlich einer pädagogischen Anthropologie), einer Psychologie und einer Soziologie, aber auch einer Humanbiologie an.

Die antike wie auch die christliche Erziehungslehre war nicht eigentlich eine Pädagogik, eine Theorie der Erziehung als einer umfassenden Hilfe an der Genese der Person. Das griechische Erziehungsdenken hat ebensowohl in seiner philosophischen Form, bei PLATON, als auch in seiner rhetorischen Form, bei ISOKRATES, eigentlich nur eine Allgemeine Didaktik hervorgebracht. Ansätze zu einer spezifisch pädagogischen Reflexion und zu psychologischen oder soziologischen Studien zeigen sich nur an einigen wenigen Stellen (s. Anm. 5).

Auf Grund der Generation für Generation erneuerten Auseinandersetzung mit den griechischen Theorien, zuerst bei den Römern, dann im sich entwickelnden christlichen (römisch-katholischen) Europa, hat sich die Erörterung der Schule im wesentlichen an das griechische Modell gehalten (s. J. DOLCH, Lehrplan des Abendlandes). Anders verhielt es sich mit der genuin römischen und wieder anders mit der aus dieser entwickelten christlichen Erziehung — sofern sie sich auf das Leben und seine Moralisierung bzw. seine Verchristlichung und nicht auf die sprachliche und literarische (Schul-)Bildung bezog. In Rom sah man die zentrale erzieherische Aufgabe in der Einführung in das familiäre und das politische Leben als ein handelndes Leben. Diese Aufgabe fiel im wesentlichen dem Vater zu, der seinen Sohn an die Hand nahm und in sein — des Vaters — Leben, einschließlich seiner Rechtsgeschäfte, seines Kriegsdienstes und seiner Politik einführte. In der römisch-katholischen Welt übernahm man außer der griechischen Didaktik das römische Verständnis von Erziehung (*educatio*), verwandelt es dann aber doch von Grund auf. Aus der Regel des BENEDIKT VON NURSIA für das Kloster auf dem Monte Cassino und den Briefen ALKUINS vom Hofe KARLS D. GROSSEN geht hervor, daß Erziehung zwar wiederum als persönliche Führung verstanden wird, aber nun als Führung auf dem Weg der *imitatio Christi*, auf dem der Ältere den Jüngeren führt, welche Führung aber eigentlich eine Seelenführung ist, bei der der Ältere die Verantwortung für den Jüngeren hat, weswegen sie die Form der *admonitio* (Beratung, Ermahnung usw.) annimmt, wozu der Erzieher der *discretio* (Fähigkeit der Unterscheidung individueller Situationen) bedarf (s. Anm. 6). Im übrigen soll sich insbesondere der Ältere seiner Endlichkeit immer bewußt sein und seiner Erziehungspflicht in Demut nachkommen. Hier wird das Erziehungsdenken zugleich spiritualisiert und psychologisiert! Auf diesem Boden ist die neuzeitliche Psychologie entstanden. Daß diese Entwicklung sich über rund ein Jahrtausend hingezogen hat, ist in der Kirchengeschichte wie auch in der mit dieser zusammenhängenden politischen Geschichte Europas begründet: Kirche wie Staat entwickeln — modern gesprochen — zu autoritäre Strukturen, als daß sich neutestamentlich-pädagogisches Denken so ganz rasch hätte durchsetzen können.

Eine neue Situation deutet sich zwar um 1500 herum an, stellt sich aber doch erst nach den großen europäischen Kriegen im Laufe des 18. Jahrhunderts her. Die Aufklärung bringt eine neue „Praktische“ Philosophie, das meint, eine Philosophie der Selbstgesetzgebung für das gesellschaftliche Leben hervor und mit dieser verknüpft

Politik und Pädagogik, beide ihrerseits mit einer Erfahrungswissenschaft vom seelischen und vom gesellschaftlichen Leben verknüpft, und das deshalb, weil auch die Frage nach der realen Möglichkeit einer Veränderung von Mensch und Gesellschaft beantwortet werden mußte. Daher fordern die Initiatoren dieser Entwicklung, HOBBS, mehr und wirkungsvoller aber noch LOCKE (für die angelsächsische Welt) und ROUSSEAU (für die kontinental-europäische Welt) dazu auf, sich dem Menschen als solchem zuzuwenden und sein Leben zu „studieren“. Für die Entwicklung in Deutschland erlangten zunächst KANT und HERBART eine maßgebliche Bedeutung. Mit ihren Entwürfen hat man sich dann immer wieder auseinandergesetzt. Dies geschieht auch heute noch, ja, es sieht so aus, als sei eben diese Auseinandersetzung zu neuem Leben erwacht; was sich einerseits in neuen Monographien (s. Anm. 7) ausdrückt, andererseits darin, daß bei überraschend vielen Erörterungen auf KANT und HERBART angespielt wird, auch in den Beiträgen dieses Bandes, was seinen Grund im wesentlichen darin hat, daß beide das Verhältnis von philosophischen und empirischen Untersuchungen sowie von Philosophie, Anthropologie bzw. Psychologie und Pädagogik zum ersten Male frei erörtern.

7.4.2.1. Der Ansatz bei Kant

KANT geht davon aus, daß der Mensch „Bürger zweier Welten“ ist, nämlich ein mit Vernunft begabtes Wesen, das sich in ein vernünftiges Wesen verwandeln kann, wobei zum einen wie zum anderen eine Welt, das meint ein Lebenssystem gehört, das eine als „Staat der Not“, das andere als „Reich der Freiheit“ beschrieben. Mit Vernunft begabtes Wesen ist der Mensch von Natur; dementsprechend gibt es auch immer schon so etwas wie ein Gemeinwesen. So gesehen, hat der Mensch einen empirischen Charakter, eine seiner Gesellschaft entsprechende Gestalt, ist er also Gegenstand historischer oder empirischer Wissenschaften. Vernünftiges Wesen, das meint ein Wesen, das sich durch Autonomie auszeichnet, muß der Mensch allererst werden und wird er immer nur bedingt, nämlich in den Grenzen seiner Endlichkeit (bzw. Gesellschaftlichkeit). Entsprechend kann der „Staat der Not“ in ein „Reich der Freiheit“ überführt werden, was aber von KANT selbst als ein unendlicher Prozeß bezeichnet wird. Als vernünftiges Wesen hat der Mensch einen intelligiblen Charakter und ist er wie das Reich der Freiheit Gegenstand der Philosophie, aber auch der Politik und der Pädagogik.

So gesehen, hat die Erziehung zunächst die Aufgabe, den jungen Menschen zum Mithandeln in der Gesellschaft zu erziehen. Zugleich freilich soll sie ihn „moralisieren“, das meint, ihn zur Selbstgesetzgebung (nach Vernunftsprinzipien) erziehen.

Während die Zielsetzung der erstgenannten Aufgabe sich aus der Entwicklung der Gesellschaft ergibt, also ein empirisch-pragmatisches Problem ist, ergibt sich die zweite Zielsetzung aus der Praktischen Philosophie, sie ist ein spezifisch philosophisches Problem. Zur Erläuterung ebensowohl von Moralisation wie von Moralität, sei außer auf den Kategorischen Imperativ, den KANT auch das „Grundgesetz“ des Reiches der Freiheit nennt, auf KANTS Antwort auf die Frage, wie man denn weiser Mensch werde, in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (Philos. Bibl. S. 112) hin-

gewiesen, daß man nämlich erstens selbst denken, zweitens sich an die Stelle des anderen denken und drittens mit sich übereinstimmend denken solle.

Es ergeben sich drei miteinander zusammenhängende Fragen: *Erstens* wie Moralisierung möglich sein soll, welche Frage zugleich die nach der realen Möglichkeit der Erziehung als einer Moralisierung ist. KANT fragt nach der „Empfänglichkeit des Gemüts“ für das (Sitten-) Gesetz und vermerkt, daß ohne „fröhliches Herz“ keine Moralität möglich sei. Er sieht, daß die Moralisierung den Charakter einer „Revolution der Denkensart“ haben muß, daß dieser aber eine „Evolution der Sinnesart“ vorausgehen muß, die auch als Bildung bezeichnet werden kann, so daß die Erziehung den Charakter einer Bildungshilfe anzunehmen hätte. — *Zweitens* wie der Mensch auf sich selbst bzw. auf andere Einfluß gewinnen kann. Und *drittens*, wie ein planmäßiger Einfluß des einen auf den anderen, der älteren auf die jüngere Generation möglich ist. Die beiden ersten Fragen sind für KANT Fragen der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“, für uns aber Fragen der Psychologie! Die letzte Frage ist für KANT wie für uns eine Frage der wissenschaftlichen Pädagogik als einer empirisch-experimentellen Disziplin.

Anthropologie als empirische Theorie des Menschen kann es nach KANT „entweder in physiologischer oder in pragmatischer Hinsicht“ geben. — „Die physiologische Menschenkenntnis geht auf die Erforschung dessen, was die Natur aus dem Menschen macht, die pragmatische auf das, was er als freihandelndes Wesen aus sich selber macht oder machen kann und soll“ (a. a. O. Seite 3). Während die Philosophie es als Kritik der Vernunft mit dem Denken (bzw. Handeln) als solchem zu tun hat, konzentriert sich die Anthropologie — wie die spätere Psychologie — auf den Menschen als ein nicht nur durch seine Vernunft, sondern auch, ja zuvor durch seine „Lebenskraft“, durch seine Triebe sowie durch sein Gefühl in seinem Verhalten bestimmtes Wesen. Seine Lebenskraft wird gehemmt oder gefördert, er empfindet Lust oder Unlust und verhält sich entsprechend. KANT entwickelt zwar einen modernen operationalen Ansatz, doch kommt es noch nicht eigentlich zu einer empirischen Humanwissenschaft.

Für KANT ist also die — von ihm extrem eng gefaßte — Pädagogik einerseits durch die „Praktische Philosophie“, andererseits durch die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ vorbestimmt. Die Anthropologie (bzw. Psychologie und Soziologie) vermittelt zwischen der Philosophie und der Pädagogik; sie zeigt die reale Möglichkeit der Veränderung des Menschen und damit auch der Erziehung auf.

7.4.2.2. Der Ansatz bei Herbart

HERBART schreibt in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ von 1841: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse“, welche These wohl die meist diskutierte These über das hier in Frage stehende Problem ist. HERBART schließt sich also an KANT an, geht aber dann doch einen anderen Weg. Pädagogik soll Wissenschaft werden; im Gegensatz zu KANT meint HERBART aber,

daß sie hierzu „Mittelpunkt eines eigenen Forschungskreises“ werden und „einheimische Begriffe“ ausbilden müßte. Das bedeutet, daß sie sich zwar auf die Praktische Philosophie und die Psychologie, sofern es sie gibt, abstimmen muß. Die Ziele müssen unter der Bedingung ihrer „realen Möglichkeit“ — und umgekehrt diese unter der Bedingung jener — erörtert werden, doch bedeutet das nicht Verengung sondern Erweiterung des eigenen Forschungskreises der Pädagogik.

„Soll Pädagogik ihre Hilfswissenschaften, anstatt sie vorauszusetzen, vielmehr selbst hervorbringen, so gilt dies nicht bloß von der Ethik, sondern auch von der Psychologie, ja von der letzteren sogar vorzugsweise . . . Hier (sc. in der Psychologie) liegt der allergrößte und bedeutendste Teil des Erfahrungskreises gerade nur in der Sphäre dessen, der viele und verschiedene Kinder zu Jünglingen und Männern heranwachsen sieht. Denn um von dem allmählichen Entstehen unserer Vorstellungsarten samt Gefühlen und Begierden Rechenschaft zu geben, also um zu einer genetischen Darstellung zu gelangen, muß der Psychologe zu den Kindern zurückschauen. Deshalb vorzüglich verlangte der Unterzeichnete schon vor vielen Jahren (in seiner Allgemeinen Pädagogik von 1806), die einheimischen Begriffe der Pädagogik möge man selbständig kultivieren und sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises machen“. (HERBART, Rezension der Erziehungslehre von F. H. CH. SCHWARZ, Sämtl. Werke, hrsg. v. K. KEHRBACH. Bd. XIII, S. 233).

In der „Einleitung“ zur „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 geht HERBART sogleich auf die Psychologie ein: „Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. Ich glaube, die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können: das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden.“ (HERBART, Allg. Päd., Sämtl. Werke, hrsg. v. K. KEHRBACH, Bd. II, S. 9).

Worum es HERBART hierbei geht, läßt sich als Theorie der „Bildsamkeit“ umschreiben; sie umfaßt die psychologischen Bedingungen, unter denen der Erziehungs- bzw. Unterrichts- und Lernprozeß immer schon steht. Eine solche Theorie setzt aber eine systematische, freilich zugleich auch mathematische Psychologie voraus, an der HERBART sich versucht hat, für die aber die Zeit noch nicht reif war.

Hierin, aber nicht nur hierin, sondern auch in den Restaurationsbewegungen des frühen und mittleren 19. Jahrhunderts, war begründet, warum die Pädagogik, aber auch die Lehrerbildung zumindest bis in die siebziger Jahre hinein allenfalls so etwas wie eine Menschenkunde einschließlich einer Kinderkunde enthalten hat. Hierbei hat es sich, wie J. DOLCH in seinem höchst aufschlußreichen Aufsatz „Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung“ (Zt. f. Päd., 6. Beiheft, 1966) dargestellt hat, um eine ebenso wohl theologische wie anthropologische Menschen- und Kinderkunde gehandelt, in der auch von der Stellung des Menschen zu Gott, von der Gottebenbildlichkeit des Menschen, aber auch von der Erbsünde die Rede war, und deren anthropologische Teile man sich ähnlich wie die Kantische Anthropologie vorzustellen hat. Eigene Erfahrungen (Um-

gangserfahrungen), Berichte und Dichtungen werden gemischt; es fehlt an einem strengen Erfahrungsbegriff, an Methode. Daher auch geht es zwar um Prognosen, aber doch nur in einem vagen Sinne. Hieraus wieder ergab sich, daß es mehr um eine psychologische Grundbildung des Erziehers, allenfalls um eine Landkarte menschlicher Regungen (HERBART), als um die Ermöglichung einer Methode der Erziehung und des Unterrichts im strengen Sinne ging.

Eine neue Situation entstand erst gegen Ende des Jahrhunderts. HERBART war nicht vergessen worden. Hinzu kam der Einfluß, den der englische Empirismus ausübte, wie überhaupt die Verfeinerung der Methode und der Theorie in den Wissenschaften. Es wirkte sich aber auch die gesellschaftliche Entwicklung aus; denn veränderte Lebensbedingungen verändern das Leben selbst; man fühlte sich aufgerufen, diese Veränderungen im Seelenleben wie in der Gesellschaft zu erforschen.

7.4.2.3. Der neue Ansatz bei Dilthey

Diese Situation fand ihren für die Erneuerung der wissenschaftlichen Pädagogik wie auch der Kooperation zwischen ihr und der Psychologie — sowie der Soziologie — in Deutschland maßgeblichen Ausdruck bei DILTHEY. Mit ihm wie überhaupt mit seiner Generation beginnt die neue, im engeren Sinne wissenschaftliche Phase der Pädagogik wie überhaupt der Wissenschaften von den „Systemen der Kultur und der Gesellschaft“, wie aber auch der Psychologie. Alle Wissenschaften von der geschichtlichen Welt bzw. den Systemen der Kultur und der Gesellschaften bedürfen, da es sich letzten Endes um innerseelisches Leben handelt, einer „positiven psychologischen Grundlegung“, so auch die Pädagogik — als Wissenschaft von der Erziehung als einem System der Gesellschaft.

DILTHEY fragt, welche methodischen Möglichkeiten diesen Wissenschaften zur Verfügung stehen, und antwortet (Ges. Schr., Bd. IX, S. 179 ff.): „Erstens Analysis des Systems in seine Einzelvorgänge und deren Kausalzusammenhang. Ihre größten Hilfsmittel, welche Genauigkeit in die Kausalerkenntnis zu bringen vermögen, sind die Psychologie oder im erweiterten Begriff Anthropologie, Statistik und die in der Vergangenheit aufgespeicherten Versuche oder die gegenwärtig anzustellenden.“ DILTHEY behauptet hier nicht mehr und nicht weniger, als daß die Pädagogik, da sie es doch mit Seelenleben, mit seinem Aufbau und dessen Beeinflussung zu tun hat, zunächst selbst Psychologie (bzw. Anthropologie) sei, wobei die Hinweise auf die Statistik und das Experiment anzeigen, an was für eine Psychologie er denkt. Freilich geht die positive psychologische Grundlegung der Pädagogik hierin nicht auf, weswegen auch mehr und anderes begründet wird, als eine pädagogisch relevante Psychotechnik. Er fährt fort: „Sofern sie (nämlich diese erste psychologische Analysis) den Begriff des natürlichen und vollkommenen Kausalzusammenhanges aus einer Verknüpfung der kausalen mit der teleologischen Betrachtung zu gewinnen vermag, kann sie die Normen des vollkommenen Verlaufs der Zwecktätigkeit ableiten.“ Diese These hat allen Interpreten mehr oder minder große Schwierigkeiten bereitet. Wenn man dem Text weiterhin folgt

und feststellt, daß die erste *psychologische* Analysis mit einer zweiten *historischen* Analysis, nämlich „der geschichtlichen Gestalten innerhalb des Systems“ ... „zur Gewinnung von festen Richtpunkten für die praktische Behandlung der vorliegenden Gestalt des Systems“, verschränkt werden soll, kann man nicht übersehen, daß die erste Analysis insgesamt der formalen Komponente der Erziehung dienen, während die materiale Komponente dann Sache der historischen — eigentlich historisch-systematischen — Betrachtung sein soll. Dementsprechend muß es sich bei der kausalanalytischen Forschung modern gesprochen um so etwas wie Lernforschung und Sozialisationsforschung handeln. Unter dem Telos der „Teleologie des Seelenlebens“ wie es durch die „teleologische Betrachtung eruiert werden soll, kann dabei nicht die Endgestalt einer Entwicklung im traditionellen morphologischen bzw. organologischen Sinn verstanden werden, denn das wäre biologisch und damit ebenso unpsychologisch wie unhistorisch gedacht, sondern nur eine Struktur, die mit verschiedenen historischen Gestalten, darunter auch der des Menschen im Industriellen (Wissenschaftlichen) Zeitalter auftreten kann. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß es sich um eine im strengen Sinne apriorische Struktur handelt; DILTHEY meint zwar, daß so etwas wie eine solche Struktur notwendigerweise zum Menschen — als einem fühlend sich bewegenden und dabei mit Intellekt begabten Wesen — gehöre, doch denkt er zunächst nur an den „entwickelten Menschen“ wie er für das neuzeitliche Europa charakteristisch ist. Zuzufolge des Vergesellschaftungsprozesses, den der Mensch durchläuft, differenzieren sich Wille, Gefühl und Denken; die Einheit Mensch wird ausgebildet, doch muß sie sich schließlich und endlich als reich ausgebildete Einheit zu einem Ich-selbst, zu einer Person (Persönlichkeit), die sich durch Identität und damit durch Identifizierbarkeit wie durch Autonomie auszeichnet, zusammenfassen. Der Prozeß, den DILTHEY meint, kann heute als Personalisation bezeichnet werden. Das Telos, von dem DILTHEY spricht, ist die sich durch Identität mit sich und ihrer Welt, aber auch durch ein reiches Seelenleben ausgezeichnete Person. Daher auch meint DILTHEY, daß im modernen Europa zwei Erziehungsziele angestrebt werden müßten, Mitarbeit in der hocharbeitsteiligen industriellen Gesellschaft und personale Existenz, wobei er nicht verschweigt, daß deren Synthesis ein nicht geringes pädagogisches, aber auch ein nicht minder geringes soziales und politisches Problem ist.

Wenn es nicht möglich wäre, die kausalanalytische mit einer teleologischen Betrachtung und die Lern- bzw. Sozialisationsforschung mit einer — genetischen — Persönlichkeitspsychologie zu verbinden, käme der Psychologie in ihrem Verhältnis zur Pädagogik nur die Aufgabe zu, Wege bzw. Mittel bereitzustellen, eine Psychotechnik zu ermöglichen.

Auf die Frage, wo eigentlich die Ethik abgeblieben und wieso die Pädagogik nicht auch durch eine Ethik fundiert werden muß, ist hier nicht einzugehen. Doch kann darauf hingewiesen werden, daß sie, abgesehen von der auch für sie notwendigen „positiven psychologischen Grundlegung“ und der in dieser enthaltenen Theorie der Person, in der historisch-systematischen Analysis steckt.

DILTHEYS Ansatz hat in sich Ansätze zu einer primär empirisch-anthropologischen wie zu einer primär historisch-systematischen Pädagogik enthalten. Beide Möglichkeiten

hat man zu realisieren versucht, wobei sich aber gezeigt hat, daß sie je für sich genommen der Erziehung nicht gerecht werden können. Die erstgenannte Möglichkeit hat wiederum zwei Möglichkeiten in sich enthalten, nämlich entweder von der kausalanalytischen und in hohem Maße mathematisierten oder von der teleologischen — besser: anthropologischen — Betrachtung und somit entweder von einer streng empirischen oder einer verstehenden (hermeneutischen) Psychologie auszugehen. Aber auch dabei hat sich gezeigt, daß auf den jeweils anderen Weg nicht verzichtet werden kann (s. Anm. 8).

Es stellt sich die Frage, ob die Pädagogik nicht — außer mit einer pädagogischen Soziologie — mit einer pädagogischen Psychologie verbunden werden muß. Auch hierüber gibt es eine reiche und bisher nicht eigentlich abgeschlossene Diskussion (s. Anm. 9). Selbstverständlich gibt es psychologische Untersuchungen, die von keiner nennenswerten Bedeutung für die Pädagogik sind. Auf der anderen Seite gibt es psychologische Untersuchungen, die die Erziehung selbst mit einbeziehen und z. B. den Effekt verschiedener Erziehungsstile im Hinblick auf das Verhalten von Kindern gegenüber anderen und sich selbst oder auch auf Lernerfolge hin untersuchen. Es kann aber keine besondere Disziplin Pädagogische Psychologie geben, zumal man oft gar nicht vorher sagen kann, ob und inwiefern psychologische Untersuchungsergebnisse pädagogisch relevant sind. Es heben sich aber solche Untersuchungen deutlich heraus, die sich der Genese annehmen und die dabei die Erziehung als einen Faktor — neben anderen — ausdrücklich berücksichtigen. Eben diese Untersuchungen werden daher auch oft von Erziehungswissenschaftlern (mit einer entsprechenden Ausbildung) statt von Psychologen angestellt. — Analog ist die Situation in der Soziologie. — Es kommt aber nicht darauf an, wer welche Untersuchungen anstellt und wie diese Untersuchungen bezeichnet werden, es kommt vielmehr allein darauf an, daß dem Interesse der Pädagogik genügt wird, wozu aber die Erziehung als Komponente eines genetischen Prozesses (einer Sozialisation, die zugleich eine Personalisation ist) verstanden und ihre Fragen operational formuliert werden müssen. Andererseits sollte der Psychologe, sofern er sich mit solchen Untersuchungen beschäftigt, etwas von Erziehung verstehen. Er könnte sich anderenfalls leicht verschätzen.

Überhaupt stellt sich hier die Frage nach der psychologischen Ausbildung der Pädagogen, z. B. in der Lehrerbildung, wie aber auch nach der pädagogischen Ausbildung derjenigen Psychologen, die sich mit pädagogisch relevanten Untersuchungen befassen oder in den schulpсихologischen Dienst oder ähnliche Einrichtungen eintreten wollen (s. Anm. 10).

7.4.3. Zur Frage nach der zentralen pädagogisch relevanten psychologischen Problematik

Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft, sie dient zugleich der Vergesellschaftung der Jugend und dem Fortleben der Gesellschaft. Wie diese Vergesellschaftung aus-

sieht, hängt von der Struktur der Gesellschaft und von dem Prozeß ab, in dem sie sich befindet. Gesellschaftsprozess und Bildungsprozeß bedingen sich gegenseitig. Das bedeutet, daß die Erziehungsziele wie auch die Erziehungswege durch das geschichtlich gesellschaftliche Leben hervorgebracht werden. Unabhängig von ihrer Pädagogisierung wie sie in Europa seit der Aufklärung versucht wird, sind sie zuhöchst politische Probleme. Dabei ist es selbstverständlich, daß diese Ziele und Wege in einem freilich nur sehr vagen Sinne immer schon praktikabel sind. Das schließt aber Fehlentwicklungen keineswegs aus. Im Gegenteil, die faktische Erziehung ist immer auch eine problematische Erziehung. Eben diese Problematik gewinnt mit zunehmender Liberalisierung des gesellschaftlichen Lebens und mit zunehmender Verpersönlichung des Individuums an Gewicht. Hierin ist begründet, warum wissenschaftliche Pädagogik und mit ihr zusammen zunächst Psychologie und dann auch Soziologie entwickelt werden, aber auch, daß diesen Disziplinen in erster Linie eine kritische Funktion gegenüber der faktischen Erziehung zukommt. Daß damit immer auch Beiträge zu deren Liberalisierung, Verpersönlichung, überhaupt Verbesserung geleistet werden, versteht sich von selbst.

Es geht um die reale Möglichkeit der faktischen oder prospektiven Erziehung. Eben dieses Problem hatte schon HERBART als den zentralen Koinzidenzpunkt zwischen der Pädagogik und den Humanwissenschaften, namentlich der Psychologie, bezeichnet. Hierin hat sich nichts geändert.

Alle pädagogischen Akte sind als Einwirkungen auf die Psyche von Kindern und Jugendlichen immer auch psychologisch problematisch. Die Einwirkung muß kalkulierbar werden. Es müssen reelle Prognosen aufgestellt werden können. Diese Prognosen beziehen sich aber immer auch auf die gesamte Genese; man hat es also mit einer mehr oder weniger komplizierten und wahrscheinlich nur in Teilen aufzuklärenden Problematik zu tun. Damit ist gegeben, daß die Pädagogik ein elementares Interesse am Fortschritt der psychologischen Erforschung der Genese — unter den Bedingungen der Zeit — hat. So gesehen ist eine Psychologie des Bildungsprozesses das, was die Pädagogik sich wünscht, was aber psychologisch gesehen eine differenzierte Psychologie erforderlich macht. Hierbei kommt es der Pädagogik naturgemäß immer auch auf die psychologische — wie auch auf die soziologische — Aufklärung der intersubjektiven Struktur dieser Genese an. Sofern man die Genese als einen Lernprozeß auslegen und die intersubjektive Struktur solchen Lernens eruiert, sind die Ergebnisse von unmittelbarer Bedeutung für die Pädagogik (Anmerkung 11).

Wenn es sich auch immer um die Genese bzw. um den Lern- oder auch Bildungsprozeß im ganzen handelt, so besteht doch ein Bedürfnis danach und auch die Möglichkeit dazu, gewisse Teilprozesse herauszuheben und gesondert zu betrachten. Von der Pädagogik aus gesehen geht es in der Hauptsache um zwei Probleme: *Erstens* um die Entwicklung der Kommunikationen des heranwachsenden Menschen mit anderen Menschen, darunter auch und nicht zuletzt mit seinen Erziehern (Eltern, Lehrern usw.), einschließlich der Entwicklung des Selbstverhältnisses wie überhaupt des Selbst- und Welt- bzw. Gesellschaftsverständnis mit all den Komplikationen, die auf diesem Wege möglich — um nicht zu sagen: jederzeit und überall gegeben — sind. *Zweitens*

um die Entwicklung der intellektuellen Leistungen von Sprachelernen bis hin zum wissenschaftlichen Studium, wie sie für die moderne Gesellschaft und ihr Bildungswesen charakteristisch sind, um das Lernen im engeren Sinne also und die darin enthaltenen kognitiven, aber auch kreativen Prozesse.

Im Hinblick auf den ersteren Komplex wird die Psychologie eher kritische als positive Beiträge leisten können. Hier kommt es darauf an, Fehlverhalten auf Fehlverhalten zurückzuführen und Korrekturen, Kompensationen, Rehabilitationen zu ermöglichen.

Im Hinblick auf den zweiten Komplex wird man zunehmend positive Beiträge erwarten können; die moderne Lern- und Unterrichtsforschung hat bereits auf vielen Gebieten zu einer von HERBART, ja sogar von DILTHEY nicht einmal geahnten Konsolidierung geführt, wie z. B. unsere Lernprogramme zeigen.

7.4.4. Die psychologische Fragestellung im Bereich der Erziehung

Da Erziehung keine Erklärung, sondern ein Untersuchungsfeld ist, besteht die erste Aufgabe für eine Psychologie der Erziehung darin, psychologisch relevante Ansatzpunkte für ein Verstehen von Beeinflussungs- und Unterrichtsprozessen eindeutig herauszuarbeiten. Die Phänomene, auf die wir uns hierbei beziehen können, verweisen auf vielschichtige psychologische Probleme und legen den Gedanken an sehr komplexe Einheiten des Zusammenwirkens nahe. Das macht deutlich, daß wir nicht bei Formeln stehenbleiben können, die allzu einfach sind, oder die sich nur auf eine einzelne Situation beziehen. Wir müssen vielmehr recht umfassende Prozesse des Zusammenwirkens in den Blick nehmen, wenn wir nach den psychologisch wichtigen Einheiten suchen, die uns Erziehung verständlich machen können.

Die wissenschaftliche Erforschung darf sich dabei jedoch nicht mit Hinweisen auf komplexe Ganzheiten begnügen, sondern muß auch die Faktoren aufsuchen, die eine Erklärung bieten, welche wirklich „funktioniert“. Aufmerksamkeit, Konzentration, Suggestion sind keine ausreichenden psychologischen Erklärungen; es sind Worte für Erfahrungen, die erst geklärt werden müssen. Ebenso sind „kulturelle Prägung“ oder „Lernprozeß“ keine Erklärungen, sondern Hinweise und Fragestellungen, die uns zu den wirklich erklärenden Faktoren erst hinführen.

Was können Beeinflussen oder Unterrichten bedeuten, wenn wir das Gemeinte ins Psychologische „übersetzen“? Es kann bedeuten, daß wir hier auf Entwicklungsrichtungen achten müssen, auf Abschlußmöglichkeiten, auf Gestalttendenzen, auf Ganzheit-Glied-Beziehungen, auf umfassende Gestalten und zugleich auf bewegende Komplexe oder „Faktoren“; darüberhinaus müssen wir danach fragen, wie Ganzheit und Entwicklung oder Grundfaktoren und spezifische Produktionen zusammenhängen. Allein von einer Beantwortung dieser Frage aus wird psychologisch verständlich, was in den Formen der Erziehung steckt: Wir suchen nach psychischen Grundkomplexen, nach strukturellen Tendenzen des Seelischen, wir berücksichtigen Eigenschaften sich entwickelnder seelischer Ganzheiten — Durchformung, Vertiefung, Störung, Ermessen, Ent-

sprechung, Versinnlichung, Sinnfindung, Einverleibung, Bedeutsamkeit —, und von solchen Zügen her suchen wir zu begreifen, wie eine Einwirkung oder ein Erziehungsprozeß psychologisch überhaupt denkbar ist.

Wenn wir nach Erklärungen für Nachwirkungen oder Lernen suchen, fragen wir daher nicht nach Lernen als einem isolierbaren „Bezirk“ des Seelischen, und wir begnügen uns auch nicht damit, festzustellen, Lernen habe mit Festlegung oder Erfolg oder Gewohnheit zu tun. Wichtiger erscheint vielmehr eine Antwort auf die Frage, in welchen Sinngestalten Lernen existiert — im Zusammenhang mit dem seelischen Leben — und mit welchen bewegenden Prinzipien Lernen zusammenhängt. Damit gehen wir zu auf Einsichten in Konstruktions-Notwendigkeiten des Seelischen (Grundfaktoren und Synthese) als Vorgegebenheiten, Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Lernen hat zu tun mit Einschränkungen und Erweiterungen, mit Polaritäten und Spannungen, mit Wandlungs- und Regulationsprinzipien seelischer Systeme; Lernen ist „gehaltvoller“, komplexer, vielfältiger und einheitlicher, als man zunächst denkt.

Es kommt in psychologischer Hinsicht darauf an, Formen der Auseinandersetzung, der Vereinheitlichung, der Umbildung oder des Aneignens zu erfassen, wenn man die Prozesse im Feld der Erziehung aufschlüsseln will. Ein Forschungsziel ist dabei, die wirklich wichtigen psychischen Grundfaktoren sowie ihre Strukturierungsformen zu klassifizieren: nach welcher Logik wirken sie zusammen, welche Begrenzungen oder Umgestaltungsmöglichkeiten sind damit verbunden? Ein anderes Forschungsziel greift demgegenüber unsere Ausgangsfragen auf: wie müssen wir uns die Einheiten vorstellen, in denen sich das alles abspielt, und wie können wir sie methodisch angehen?

Für die Psychologie gibt es keinen Zwang, umfassende oder grundlegende Einheiten allein mit „Persönlichkeit“ in Beziehung zu bringen. Gelingt es uns, zu erfahren, nach welchen Gesetzen und in welchen Einheiten sich seelische Zusammenhänge überhaupt bilden, kommen wir unseren Zielen näher. Solche übergreifenden Zusammenhänge — seelische Konstruktionsformen — sollen im Folgenden als Wirkungseinheiten gekennzeichnet und genauer analysiert werden. Wirkungseinheiten sind verbindende und vereinheitlichende Formen, in denen sich Notwendigkeiten des Seelischen — Anforderungen, Gestalttendenzen, Sinndimensionen — strukturieren. Das ist der Fall bei der Entwicklung umfassender seelischer Einheiten nach dem Schuleintritt oder beim Übergang zur Universität, bei der Entwicklung eines Lebensstils, aber auch bei Unterrichten, Lektüre, Filmleben und ihren „Nachwirkungen“.

Gerade angesichts der Vielfalt von Problemen, Fragestellungen, Gegebenheiten, mit denen sich eine Pädagogische Psychologie beschäftigen muß, ist eine Gesamtvorstellung, die Ordnung in das Ganze bringt, besonders dringlich. Diese Gesamtvorstellung sollte so beschaffen sein, daß sie bereits zu Anfang eine Einordnung vielfältiger Überlegungen ermöglicht; sie muß aber auch so beweglich sein, daß bei voranschreitender Analyse eine Ausdifferenzierung möglich wird, die die Stolperstellen und Brücken zwischen vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Psychologie einbezieht. Für die Psychologie bietet sich eine solche Vorstellung an im Gedanken der Wirkungseinheit als eines „Lebewesens“ oder eines Handlungssystems. Als „Subjekt“, „Lebewesen“ oder „Organismus“ werden dabei unserem Ansatz gemäß Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse gesehen,

nicht einzelne „Persönlichkeiten“. Wir tun so, als ob ein Unterrichtsplan oder ein bestimmter Lebensstil seelisch Kopf und Leib, Arm und Bein, Hand und Fuß gewinnen könne und dabei seelische Probleme löse. Wir gehen von der Hypothese aus, Wirkungsprozesse ließen sich in Gestalten und Entwicklungen einbeziehen, die wie Lebewesen funktionieren; das Ganze läßt sich dann als eine Morphologie kennzeichnen.

Am Beispiel der Hochschuldidaktik auf dem Gebiet der Psychologie läßt sich zeigen, wie die Psychologie Probleme der Erziehung im Rahmen ihres spezifischen Kategorien-Systems und mit Hilfe empirischer Untersuchungen aufzugreifen sucht. Zur Bearbeitung des Problems gehört bereits, daß man von Einzeltätigkeiten („Impulse“, Kniffe) als Recheneinheiten abgeht und alle Einzelformen in umfassenderen Zusammenhängen sieht: als Formungen seelischer Grundtendenzen, als Lösungen von Problemen oder Konflikten der Lebensgestaltung, als Weiterentwicklung eines Lebensstils, als Organisationsformen einer wissenschaftlichen Haltung.

Von umfassenden seelischen Organisations- und Strukturierungsprozessen aus erscheint es falsch, Lehren und Lernen als eine Zutat anzusehen. Psychologisch betrachtet, handelt es sich bei den Formen des Lehrens und Lernens an der Hochschule um mehr oder weniger einsetzbare Gestaltbildungen, die umfassende Entwicklungsprozesse seelischer Wirkungseinheiten modifizieren, neu zentrieren, umgestalten, weiterführen. Didaktik hat hier zu tun mit Vereinheitlichung und Absicherung, mit Annäherung und Distanzierung, mit Auflösung und Halt. Auf solche psychologische Kategorisierungen muß man sich daher auch beziehen, nicht auf Einzelheiten und Einzelratschläge. Die einzelnen Formen des Lehrens und Lernens (Vorlesung, Übung) stellen für die umfassenden Prozesse spezifische Chancen und Begrenzungen dar.

Die Richtung der Gestaltbildung des Lehrens und Lernens an der Hochschule wird dabei durch die Entwicklung auf eine wissenschaftliche Tätigkeit hin bestimmt; sie erscheint als eine Polarisierung, die von den sich entwickelnden Wirkungseinheiten umfaßt wird. Dabei gewinnt der Übergang vom vorwissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Umgang mit den Dingen besondere Bedeutung. Psychologisch betrachtet, unterliegen die Formen des Lehrens und Lernens den eigentümlichen Gesetzen seelischer Kontinuität, Organisation oder seelischen Engagements. Sie sind abhängig von Gegebenheiten einer Ausgangslage und von den Weiterführungsmöglichkeiten seelischer Entwicklung auf etwas anderes hin. Dementsprechend können Stoffauswahl, Einüben von Tätigkeiten, Eingehen auf Erfordernisse von Veränderungen nie isoliert betrachtet werden. Es ist etwas anderes, ob man als Ziel einer Hochschuldidaktik auf dem Gebiet der Psychologie etwa „Spezialisierung“ ansieht oder „Psychologie-Entwickeln-Können“. Das umfaßt jeweils andere Ansätze, andere Methoden, andere Konsequenzen und damit auch andere „Inhalte“ einer wissenschaftlichen Psychologie.

Für eine Untersuchung der Prozesse des Lehrens und Lernens an der Hochschule markiert die Polarität zwischen Gegebenheiten der Ausgangslage und Weiterführungsmöglichkeiten ein Spannungsfeld, das durch die Dimensionen seelischen Geschehens bei der Arbeit an der Universität — wie Kontinuität, Engagement — genauer erfassbar gemacht wird. Die einzelnen Formen des Lehrens und Lernens haben ihre Stellung in einem Übergangsprozeß zwischen bisher erworbenen Könnensformen und (angestrebten) mehr oder weniger optimal ausgebildeten wissenschaftlichen Bewältigungsformen. Die Erziehung zur wissenschaftlichen Tätigkeit steht vor der Aufgabe, den Grunddimensionen oder Notwendigkeiten seelischen Lebens gerecht zu werden und zugleich einen Umstrukturierungsprozeß einzuleiten, indem bestehende Lebensformen (Erlebensformen, Frageformen, Gestaltungsformen) in andere (wissenschaftliche) Formen des Fragens, Zweifelns, Kontrollierens, Aushaltens überführt werden. Dabei können die bestehenden Lebensprobleme (Rivalität, Vereinheitlichung, Weiterkommen) in verschiedener Richtung geklärt und auch vertieft werden.

Die Bewegtheit der Polarisierung läßt sich dadurch verdeutlichen, daß man von zwei Strömungen spricht, die sich durchzusetzen suchen. Die eine Strömung sucht bestehende Kontinuitäten zu

erhalten, das verfügbare Können wieder zu beleben, gegebene Ansätze immer weiter ausarbeiten oder ohne Krisen weiterzukommen. Die andere Strömung umfaßt gleichsam die Entwicklung wissenschaftlicher Formen „in sich“: sie ist zentriert um Wissenschaftsprobleme, um Auseinandersetzung zwischen Ansätzen einer wissenschaftlichen Bewältigung; sie bezieht sich auf die Kontinuität und die Umbildungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Tätigkeiten.

Die Prozesse des Lehrens und Lernens suchen die beiden Strömungen, die die Dimensionen des seelischen Geschehens bestimmen wollen, in einer spezifischen Gestalt zu umfassen — und damit die Ausbildung einer umfassenden Wirkungseinheit zu fördern. Angesichts dieser Gestalt entwickelt sich eine Reihe von Fragen: Wieweit muß man sich den Gegebenheiten anpassen (Berücksichtigen bestehender Interessen)? Womit muß man psychologisch rechnen (Bemächtigungstendenzen, Überforderung, Abwertung)? Wieweit muß in Entwicklungsprozesse eingegriffen werden (Aufgabenstellen, Anforderungen, Anleitungen, Angebot von Bewältigungsformen oder von Übergangsformen zur Selbständigkeit, Vertrauen auf Selbsttätigkeit)? Was widerstrebt der Weiterentwicklung auf eine sachbezogene und selbständige wissenschaftliche Haltung hin?

Traditionell setzte die Hochschuldidaktik auf die Strömung einer Entwicklung der Wissenschaft „in sich“; von da aus wurden die Fragen beantwortet. Es ist aber durchaus möglich, die Hochschuldidaktik vom anderen Ende aus zu beginnen, von der Strömung einer Bewältigung der Lebensprobleme aus. Dann erscheint das Studieren gleichsam als eine Möglichkeit, die Lösung von Lebensproblemen in exemplarischer Weise nochmals auf wissenschaftlicher Ebene anzugehen: Bezogen auf die Erfordernisse der Wissenschaft sollen bestehende Kontinuitäten oder Umbildungstendenzen aufgegriffen, eingeschränkt, weitergebildet oder verändert werden.

Ganz gleich, von welchem Pol aus man eine Hochschuldidaktik plant — auf jeden Fall muß die Studiengestaltung auf ein umfassendes gestalthaftes Konzept bezogen werden, das beide Strömungen umfaßt. Man kann nicht Wissenschaft lehren, als sei eine tabula rasa vorzusetzen und man kommt auch nicht ohne eine Kennzeichnung von Wissenschaft aus. Beim Beginn des Studierens sind spezifische Formen des Erlebens, der Zielsetzung und Erwartung, von Beunruhigung und Lösung der Einsatzmöglichkeiten, des Kapiereins — ganz allgemein: des Zusammenwirkens seelischer Prozesse — bereits ausgebildet, die ständig belebt werden oder auf Tätigkeit und Gestaltung drängen. Umgekehrt kann man aber auch nicht darauf verzichten, die Richtung anzugeben, auf die hin die Realität, in der wir leben, überschritten werden soll. Zusammenbringen läßt sich das nur, wenn man eine Gestalt entwirft, die einen Wandlungsprozeß konturiert kann.

Das Spannungsfeld einer Hochschuldidaktik bildet sich aus, weil die bereits erworbenen („gekonnten“) Lebensformen weiterexistieren wollen; sie wehren anderes als fremd und unverträglich ab, wenn sich keine Übergänge finden lassen. Im Gegeneinander der beiden Strömungen entstehen Erlebnisse von Verunsicherung, Gehemmtheit, Bestimmwerden, Diffusität, Alleingelassenwerden. Daß nicht mitgemacht oder nicht gefragt wird, kann Ausdruck dieses Konflikts sein; ebenso daß sich metamorphosische Formen oder Ersatzformen entwickeln.

Es ist für eine Hochschuldidaktik unumgänglich, beide Strömungen zu berücksichtigen. Erst indem beide Strömungen in der Gestalt eines Studienkonzepts, beispielsweise als Spiralform eine Entwickeln-Könnens oder Entwickeln-Lernens, weitergebildet werden, kommt es zur Ausformung von Selbständigkeit, Bewegungsfreiheit, Verfügbarmachen, Riskieren, Engagement, Binnengliederung auf wissenschaftlicher Ebene. Die sich entwickelnde Wirkungseinheit des Studierens erweist sich als ein Übergang bestehender Regulationsformen zu anderen Formen der Kontinuität, des Riskierens, der Ausrüstung. Die Grundprobleme seelischen Lebens werden damit auf einer anderen Ebene zu bewältigen gesucht; nicht totale Ablösung, sondern Umgestaltung, Umbildung und Weiterführung wird so zum Leitgedanken der Hochschuldidaktik. Daß die beiden Strömungen häufig nicht ineinander übergehen, ist ein Grund für das Erlebnis, Theorie und Praxis fielen auseinander.

Eine Reform der Formen des Lehrens und Lernens an der Universität kann sich daher zum Ziel setzen, den Übergang von den bisher entwickelten Lebensformen zur wissenschaftlichen Tätigkeit

tigkeit ausdrücklich in den Mittelpunkt zu stellen. Statt allein von der Darlegung des angestrebten Niveaus wissenschaftlicher Forschung auszugehen und die selbständige Mitarbeit vorauszusetzen, könnten — gleichberechtigt — Formen des Lehrens ausgebildet werden, die von dem ausgehen, was als gelebte und gekonnte Bewältigungsform bereits erworben wurde.

Die erforderliche Umbildung gegebener Formen und die erforderliche Analyse der wissenschaftlichen Tätigkeit auf Übergangsmöglichkeiten hin können sich in einer Systematisierung der Hochschuldidaktik treffen, die zentriert ist um „Stolperstellen“ und „Brücken“: Beide Strömungen sind in spezifischer Weise behindert und behindernd — in beiden Strömungen gibt es Stellen, an denen man auf Ergänzungsbedürftiges, auf Ableitungsnotwendigkeiten, Hindernisse, allzu selbstverständlich Gewordenes stößt — für beide Strömungen gibt es Gemeinsamkeiten (Beschreibung, Fragen, Ausdifferenzierungen, Vereinheitlichungen). Diese Stellen spürbar zu machen und von ihnen aus zu Bewältigungsformen vorzudringen, bietet einen Ansatz für Formen des Lehrens und Lernens, die den Übergang fördern wollen.

Eine Reform kann sich damit beziehen auf Erlebnisqualitäten, auf Staunen und Fragen, auf Einsicht in Notwendigkeiten, auf das Wissen, was man tut und wie man etwas tun kann; sie macht Lebenskategorien — wie Vereinheitlichung, Zustandebringen, Ordnung, Neuwerden — an Hand der Lösungsformen einer wissenschaftlichen Tätigkeit spürbar. Sie zeigt die allgemeinen Grundlagen der Wissenschaft (Neugier, Zweifel, Konsequenz, hemmende Kontrollen usw.) genauso auf, wie die Chancen und Begrenzungen der spezifischen wissenschaftlichen Formenbildung. Damit werden die Eigentümlichkeiten wissenschaftlicher Methode und Hypothesenbildung aus den gelebten Formen entwickelt.

Auf diesem Hintergrund werden aber auch die Notwendigkeiten, Konsequenzen und Abgrenzungen, die die Formen des Lehrens und Lernens selbst bestimmen, überschaubar; dabei zeigen sich Überforderungen und Fluchrichtungen. Durch Experimente mit Formen des Lehrens und Lernens können psychologische Prinzipien dieser Formen genauer erforscht werden; vor allem mit Hilfe einer Untersuchung der Entwicklung verschiedener Formen des Lehrens und Lernens und der Erlebnisentwicklung bei den Beteiligten lassen sich Probleme, Störungen, Eingrenzungen und Entwicklungsmöglichkeiten überschaubar machen. Die verschiedenen Formen des Lehrens und Lernens (Einführungen, Forschungsvorlesungen, Unterrichten, Übungen, Praktika, Arbeitsgemeinschaften usw.) erweisen sich im Rahmen eines Konzepts seelischer Wirkungseinheiten als verschiedenartige Regulationen der Grunddimensionen seelischen Geschehens: sie sind verschiedenartige Zwischenformen oder Entwicklungsstufen des Prozesses, der die beiden Strömungen verbindet, sie besitzen jeweils eigentümliche Lösungsqualitäten, Chancen und Begrenzungen im Hinblick auf eine Annäherung an umfassende wissenschaftliche Bearbeitungsformen, und sie erweisen sich als Analogien der Erkenntnisprozesse auf dem Gebiet der Psychologie, die ebenfalls als Entwicklungs- oder Spiralförmigkeiten verstanden werden können.

Wenn man die verschiedenen Formen in eine Reihe bringt, mit den Polen durchgreifende Planung und offene Diskussion, werden funktionale Beziehungen deutlich. So gewinnt die Diskussion leichter Erlebnisnähe; sie verliert sich dabei aber auch eher in unbegrenzte Verweisungen oder an einen „Außenhalt“. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung erweisen sich auch hier Formfestlegungen als notwendig; Anhaltspunkte als Kriterien, Leitlinien, Konsequenzen, Thematisierungen unseres Tuns und Festhalten einer Reihe von Forderungen an wissenschaftliche Bearbeitung sind unumgänglich. Die Anhaltspunkte verweisen wiederum auf die Gestalt, die den Übergang zwischen den beiden Strömungen zu fördern sucht.

Bei einer durchgreifenden Verplanung — von einer bestimmten Ebene wissenschaftlicher Tätigkeit aus — ergeben sich andere Probleme als bei der freien Diskussion: die gelebten Tätigkeitsformen werden eher vernachlässigt und die Übergangs- oder Entwicklungsformen nicht ausreichend berücksichtigt. Andererseits wird durch ein Programm, das durchgehalten wird, eine ökonomische Behandlung von Themen erleichtert.

Durch Reihenbildung und Austausch lassen sich die Vorteile und Nachteile verschiedener Formen der Hochschuldidaktik überschaubar machen. Zugleich können dabei auch einige Grundzüge für alle Formen, die die beiden Strömungen ineinander überführen, herausgearbeitet werden.

Beide Strömungen müssen in Prozessen der Auflösung und der Festlegung aufeinander zu bewegt werden; das bedeutet, sie müssen sich befragen lassen, wie sie zustande kommen, was sie realisieren wollen, welche Einschränkungen, welche Erweiterungen sie beinhalten und wo sie Übergänge anbieten. Neben diesem Grundzug, der den Aufbau und die Zerlegbarkeit von Formen des Lehrens und Lernens betrifft, steht eine andere Notwendigkeit, die die Hochschuldidaktik ebenfalls nicht außer acht lassen kann: es ist nicht zu umgehen, daß auf Leitlinien einer Entwicklung zur Wissenschaft Bezug genommen wird. Sowohl die bereits erreichten Formen wissenschaftlicher Tätigkeit oder die Tatsache, daß es optimale und weniger ausreichende Lösungen gibt als auch die Notwendigkeit, Forderungen zu setzen, wenn man durch wissenschaftliche Tätigkeit die Unüberschaubarkeit der Gegebenheiten überschreiten will, drängen auf Entwicklungs-Leitlinien.

Eine weitere Notwendigkeit, die die Hochschuldidaktik berücksichtigen muß, wird deutlich wenn man auf die Gestalten eingeht, die die verschiedenartigen Strömungen umfassen. Ohne Konzepte, ohne entschiedene Gestalten geht es nicht. Es ist nicht alles auf einmal möglich, es gibt nichts, das nicht auch eine „andere Seite“ hat; es gibt keinen „Perfektionismus“, der alle Probleme löst. Daher braucht man Forschungsrichtungen, Entscheidungen, Festlegungen; zwischen diesen entschiedenen Gestalten ist eine Diskussion möglich, nicht aber zwischen Gestalt und Ungestalt, zwischen Konzept und konzeptloser Bemängelung. In der Klärung solcher Grundlagen stoßen wir auf weitere Notwendigkeiten bei der Ausbildung von Formen des Lehrens und Lernens an der Hochschule.

Zu diesen Notwendigkeiten gehört, daß Wirkungseinheiten und ihre untergliedernden Formen Konsequenzen haben, die spezifische Weiterbildungen zulassen, andere aber ausschließen. Von da aus werden Zumutungen und Fluchtrichtungen erfaßbar. Zumutungen sind beispielsweise: sich nur auf eine „untere“ Ebene einstellen, nur bereits „vorliegende Interessen“ berücksichtigen, auf Entwicklung oder Annäherung an Vorentwürfe (Forderungen, Synthesen) verzichten; die eine oder die andere Strömung unanalysiert lassen, Vermengungen nicht aufdecken, bestimmte Formen der Auseinandersetzung vorschreiben oder auf Polarisierungen von Wissenschaft und Vorwissenschaft verzichten. Mit den Zumutungen sind oft spezifische Fluchtrichtungen verbunden: Rückzug auf „reine“ Forschung, Rückzug auf „reine“ Ideologie, Ausweichen in Projektionen, Ausweichen vor der Auseinandersetzung zwischen den Strömungen, Kritisieren jeder Gestalt, ohne ein eigenes Konzept zu besitzen.

Wenn wir die psychologischen Probleme einer Hochschuldidaktik überblicken, erscheint der Bereich der Hochschuldidaktik als eine Art Prüffeld für die Erforschung des Verhältnisses von Wissenschaft und Leben. Die Polarität zweier Strömungen und die Notwendigkeit umfassender Wirkungseinheiten bei der Entwicklung des Studierens machen darauf aufmerksam, daß die „gelebte“ und „gekonnte“ Wissenschaft (die „Lebensform“ der Wissenschaft) als ein Übergangs- und Umrechnungssystem zu verstehen ist, das die Formen des Alltags weiterbildet. Das ist ein Überschreiten des Gegebenen, dessen Richtung notwendig durch Forderungen markiert werden muß, ohne daß damit behauptet wird, die angestrebten Ideale könnten für sich existieren. Die wissenschaftliche Psychologie strebt eine eigentümliche Zwischenwelt an, ein Umrechnungssystem, das seinen Platz hat zwischen der Realität, in der wir leben und aufgehen, und einer fiktiven Welt, die wir völlig in der Hand hätten.

In ähnlicher Weise wie im Bereich der Hochschuldidaktik lassen sich durch psychologische Analyse Fragestellungen aufgreifen, die mit der Einschulung, mit dem Übergang auf weiterführende Schulen, mit der Curriculum-Gestaltung oder mit verschiedenen Schulformen — etwa den Konstruktionsproblemen der Gesamtschule — verbunden sind.

Von den Wirkungseinheiten und ihren Faktoren her zeigt sich, daß „Interesse“ oder „Wissensvermittlung“ keine ausreichend psychologisch begründeten Einheiten sind. Aud

Begriffe wie „Image“ oder „Trieb“ sind keine ausreichenden Denkeinheiten. Wenn man erfahren will, was damit gemeint ist, muß man sie aus dem System der Wirkungseinheiten und ihrer grundlegenden Gestaltfaktoren ableiten. Dann zeigt sich, daß „Interessen-Ansprechen“ bedeutet, Formenbildungen des Seelischen zu fördern: Lösungsentwürfe durchgliedern, Gestaltungsprobleme aufwerfen, Ansätze weiterführen, Markierungen setzen, Entwicklungstendenzen organisieren, Erweiterungen, Ausbreitungen und Durchformungen ermöglichen. Untersuchungen des „Interesse für Psychologie“ beweisen, daß es auf solche Züge ankommt und daß die Ausbildung der Studierenden keine Stoff-Zufuhr, sondern eine Form des Leben-Lehrens darstellt.

Wir müssen zunächst einmal kennenlernen, wie Seelisches „funktioniert“, ehe wir darüber nachdenken können, in welcher Richtung Veränderungen möglich und sinnvoll sind; und dabei müssen wir uns wiederum klarmachen, was psychologisch überhaupt eine Veränderung ist, was eine Einwirkung ist, was eine Beeinflussung ist oder was Wissensvermittlung bedeutet. Von Aussagen über Didaktik, Technik, Exemplarisches „haben“ wir erst etwas, wenn wir es auf psychologisch erfaßbare Strukturen beziehen können.

Schon von dem bisher Gesagten aus lassen sich Aussagen über eine Morphologie des Lernens, Unterrichtens und Beeinflussens ableiten. Lernen oder Beeinflussen hängen zusammen mit der Entwicklung komplexer seelischer Ganzheiten (Wirkungseinheiten), mit ihren Durchformungen und Neuzentrierungen, mit ihren Konflikten, Bedeutsamkeiten und Funktionsverteilungen. Lernen hat zu tun mit Entwerfen und Erproben, mit Erweitern oder Einengen, mit der Organisation seelischer Probleme und Lösungen, mit Unterscheidung und Vereinheitlichung, mit seelischem Umsatz und seelischer Versalität. Der Produktionsprozeß, in dem wir Veränderungsmöglichkeiten aufspüren oder umgehen, wie auch die Weiterführung neu erlernter Strukturierungen sind Züge der Entwicklung seelischer Ausdrucks- und Formenbildung. Was wir als Sachen, als Stoff, als Bilder im Bereich der Erziehung anbieten, ist, darauf bezogen, Konturierung, Produktion, Aufforderung oder Beanspruchung. Das alles kann man nicht isolieren: wir können damit psychologisch nur etwas anfangen, indem wir es auf die Entwicklung seelischer Lebewesen beziehen, die immer wieder neu produziert und konstruiert werden können.

Zu einem psychologischen Verständnis von Lernen, Beeinflussung, Unterrichten gehört Einsicht in Konfliktmöglichkeiten, in Abwehrtendenzen, in Umgestaltungsmöglichkeiten und in Entwicklungsmöglichkeiten seelischer Wirkungseinheiten. Wir müssen etwas wissen über die Gestaltdimensionen konkreter Situationen, in denen wir seelisch leben wollen; wir müssen etwas wissen über die umfassenden Entwicklungsprozesse, die sich über längere Zeit erstrecken. Rechnen, Geschichtszahlen, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Gewohnheitsbildung, Schulfernsehen — all das muß auf die Sinndimensionen und Sinngestalten sich entwickelnder seelischer Wirkungseinheiten hin gedacht werden. Auch was wir als „Ziele“ der Erziehung isolieren, ist damit verbunden und muß daher in einer psychologisch erfaßbaren Struktur kenntlich gemacht werden, beispielsweise als abstrakter Hinweis auf Sinnzusammenhänge seelischer Organisationsformen. So macht die Weiterführung des Geschichtsunterrichts psychologisch darauf aufmerksam, daß der

Lehrer die Ganzheit einer Unterrichtsstunde auf übergreifende Ganzheiten beziehen und sich fragen muß, wie er sie gliedhaft in eine umfassende Wirkungseinheit des Geschichtsverständnisses einordnen kann. In dieser Wirkungseinheit baut sich ein immanentes Spannungsfeld auf, und das reguliert sich selbst — ob der Lehrer das beabsichtigt oder nicht. Die umfassende Einheit kann zu den einzelnen Stundenganzheiten wiederum in ein Polaritätsverhältnis treten; sie selbst tritt in eine Beziehung zur Ganzheit der Erziehung.

Derartige Wirkungseinheiten, die wir in verschiedener Weise entwickeln und aufeinander beziehen können, zwingen uns daher, zu fragen, was der Unterricht in einzelnen überhaupt soll; hierdurch kann der Sinn unseres Tuns im Geschichtsunterricht transparent gemacht werden. Der Geschichtsunterricht hat zu tun mit einem Konzept unserer Kultur und unserer Lebensformen. Dieses Konzept muß in der Lage sein, zu sagen, wozu Wissen „gut“ ist und dementsprechend auch, wozu man sich mit Römern und Germanen überhaupt beschäftigen soll. Der Geschichtsunterricht kann versuchen, unsere gegenwärtige Situation besser verständlich zu machen. Er kann versuchen, ein Bewußtsein von unserer eigenen Kultur zu profilieren, und er kann versuchen, eine Einsicht zu vermitteln in verschiedene Arten des Leben-Wollens und Soseins von Kulturen sowie in die Chancen und Begrenzungen menschlicher Lebensformen. Im Sinne dieser Ziele arbeitet er Kategorien menschlichen Handelns heraus: die Rolle von Ordnung und Entwicklung, von Zufall, von Ideen, von Macht und Ohnmacht usw.

Psychologisch betrachtet, sind das wiederum Entsprechungen, in denen die Strukturierungsprobleme seelischer Formenbildung sowohl zum Ausdruck kommen als auch transparent werden. Wir verspüren in den Ereignissen der Geschichte die Konsequenzen seelischer Aneignung, die Probleme von Einwirkung, von Veränderung und Strukturierung, von Selbst- und Fremdbestimmung; hier verdeutlichen sich Polaritäten seelischer Ausbreitung und Ausrüstung, die Notwendigkeiten und Chancen von Entschiedenheiten oder Relativierungen bei der Formung seelischen Lebens. Durch dieses Beteiligtwerden und Einbezogensein, Mitwirken, Mitbedenken verstehen und lernen wir. Damit verbinden sich die Ziele einer psychologischen Didaktik den Strukturierungsprozessen des seelischen Geschehens, ihren Ausdrucksformen und Entsprechungen. Wenn man davon abkommt, Seelisches mit einem „Inneren“ gleichzusetzen, lassen sich auch Rechen- und Naturkundeunterricht in ähnlicher Weise fundieren.

Überblickt man den Bauplan des Seelischen, seine Konstruktionsprobleme, seine Störungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, so lassen sich auch Umstrukturierungen in Richtung einer „Verbesserung“ einleiten. Wie die Arbeit der Psychoanalyse zeigt, greifen Diagnose und Veränderung dabei Hand in Hand. Das Seelische erscheint als eine bewegliche Ordnung, in der sich die Erziehung einen bestimmten Stellenwert verschaffen kann. Durch Eingehen auf die Veränderungsprobleme im Gefüge dieser beweglichen Ordnung wird Erziehung bei der Entwicklung des Seelischen wirksam. Was wir als seelische Gegebenheiten oder Beschaffenheiten oder als „unbewußte“ Qualitäten des Seelischen umschreiben, kann von den Entwicklungsprozessen der Wirkungseinheiten aus genauer analysiert werden.

Man kann sich die von der Morphologie betonte Einheit von Gestalt und Wandlung (Transformation) zu vergegenwärtigen suchen, indem man davon spricht, das seelische Leben suche gleichsam ein Konzept für seinen Weg in die Zukunft zu entwickeln, oder es bilde sich als Lebewesen aus, das sich spiralförmig in die Zukunft hinein entfalten kann. Daß ein solches Konzept von Gestalt und Wandlung für die Praxis wichtig ist, merkt man besonders an Zügen der Wirkungseinheit wie Veränderlichkeit, Einsetzbarkeit oder Manipulierbarkeit. Die Wirkungseinheiten sind Werdegänge, die durch „Machen“, Eingriff, Umzentrierung gestaltet und neu-konstruiert werden können. Auch die Veränderlichkeit muß jedoch immer mit den konstituierenden Faktoren zusammengesehen werden. Was unter Veränderlichkeit psychologisch zu verstehen ist, verdeutlicht besonders die Forderung nach einer Psychohygiene im Bereich der Erziehung. Hier zeigt sich, daß die Psychologie nicht einfach als Magd pädagogischer Zielsetzungen anzusehen ist. Wenn das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie so definiert wird, als setze die Pädagogik Ziele und die Psychologie suche die Mittel dazu aufzufinden, geht man von der Voraussetzung aus, die verschiedenen Wissenschaften seien einfach kombinierbar.

Nehmen wir demgegenüber den Gedanken einer „Gegenstandsbildung“ zur Grundlage einer Wissenschaftstheorie, lassen sich die Ziele einer Pädagogischen Psychologie ganz anders umschreiben. Dann ist es nämlich erforderlich, ebenso von den autonomen Problemen der seelischen Realität auszugehen, wie sonst von politischen oder pädagogischen Zielsetzungen: eine Pädagogische Psychologie geht den Konstruktionsproblemen des Seelischen nach, und sie sucht von ihnen aus Zwickmühlen, Konsequenzen, Änderungsmöglichkeiten und Ergänzungen herauszuarbeiten. Eine Psychohygiene setzt sich zum Ziel, unnötige belastende Fehlentwicklungen, Komplikationen oder Störungen bei der Strukturierung und Bewegung seelischer Ganzheiten zu vermeiden.

Die Zielsetzung einer Psychohygiene drückt sich einmal darin aus, daß ein besseres Verständnis der seelischen Tatsachen angestrebt wird; wir erfahren hier auch etwas über unsere eigene Stellung in den Erziehungsprozessen. Psychohygiene kann dann dazu verhelfen, sich von rationalen Klischees oder emotionalen Verwirrungen zu lösen und Lebensformen zu entwickeln, die durch Selbstvertrauen, Können, Identitätsfindung gekennzeichnet sind. Verständnis, Sensibilität, Vertrauen, Einsicht, Wissen, Identität sind jedoch keine Erklärungen für sich; sie allein verdeutlichen nicht, was Fehlentwicklungen oder Störungen sind, die sich zu Neurosen weiterbilden können. Auch aus diesem Grunde ist es erforderlich, an die grundlegenden Konstruktionsmöglichkeiten des Seelischen heranzukommen. Wiederum müssen Entwicklung und Konstruktion zusammengesehen werden, wenn man verstehen will, was im Seelischen geschieht. Die Einsicht in die Notwendigkeiten der seelischen Formenbildung erleichtert es, vereinfachte Formen herauszustellen, Überlagerungen von Formen sichtbar zu machen und die Weiterführung von Bedeutungen und Lebensinhalten gezielter in Gang zu bringen. Das Erfassen von „Motiven“ dient in diesem Sinne eigentlich einer Eingrenzung oder Weiterentwicklung struktureller Tendenzen, der Unterscheidung wichtiger und unwichtiger Züge; es dient dem Aufdecken von Widerständen und Konstruktionsproblemen.

7.4.5. Die Eigenwelt des seelischen Geschehens als Grundlage psychologischen Erfassens

Mit unseren Aussagen über eine Morphologie der Wirkungseinheiten verbindet sich eine eigentümliche Auffassung von der seelischen Wirklichkeit. Die seelische Wirklichkeit ist eine andere Wirklichkeit als die Wirklichkeit, die von der Erziehungswissenschaft, der Volkswirtschaft oder der Werbewissenschaft erforscht wird. Was Zensuren, was Strafe, was Belohnung, was Aufforderung ist, soll hier allein in seinem psychologischen „Sein“ und „Sinn“ erhellt werden: wie müssen wir „Bestrafung“ zerlegen und übersetzen, wenn wir sehen und verstehen wollen, was als seelische Realität und Konstruktion darin lebt? Welche Rolle übernimmt das Bestrafen oder Bestraftwerden bei der Formenbildung seelischer Grundtendenzen? Welche Gestaltkomplexe und Strukturierungsprozesse kommen hier zum Ausdruck? Welche Bewegungen werden ermöglicht, welche Entwicklungsprozesse gefördert oder eingeschränkt, wenn man Bestrafen auf dem Hintergrund der Wirkungseinheit und ihrer Grundfaktoren zu verstehen sucht — als Bestimmung ohne Auseinandersetzung etwa?

Woran man sich bei der hier angestrebten Form des Fragens und Denkens besonders gewöhnen muß, ist: die konkreten seelischen Gegebenheiten lassen sich von verschiedenen Wirkungseinheiten her betrachten und in verschiedene Wirkungseinheiten einbeziehen. In den Wirkungseinheiten haben wir offensichtlich etwas „Formalisierbares“ vor uns. Dadurch wird es erleichtert, nach allen möglichen Beziehungen, Verhältnissen, Ergänzungen, Entwicklungen zu fragen; dadurch können neue Konstruktionszusammenhänge für Seelisches produktiv entworfen und in ihren Konsequenzen überdacht werden — wobei sich „Pädagogisches“ als eine Herausforderung erweisen kann (s. u.). Im Herausarbeiten von Wirkungseinheiten läßt sich die Betrachtung seelischen Geschehens immer wieder neu zentrieren; das hat seine Konsequenzen in methodischer und in theoretischer Hinsicht.

Die psychologische Beschreibung sucht die Bewegung anschaulicher Gestalten zu erfassen. Indem wir die Bewegungsanlässe erforschen, stellen wir fest, daß es der Gestaltlogik von Grundfaktoren gemäß zu Annäherung und Zurückziehung, zu Erweiterung und Auflösung, zu Umbildung und Festlegung des seelischen Geschehens kommt. Die Qualifizierungen der Beschreibungen machen uns die Eigenart der seelischen Realität von Gestalten deutlich: im Sich-Erweitern und Beschränken, im Aneignen und Auflösen, im Gestalten und Umgestalten „ist“ und „wird“ das seelische Geschehen.

Die Wirkungseinheiten betonen den Zusammenhang von Sehen — Verstehen — Rekonstruieren — Tätigsein. Daß die Sachen immer wieder betrachtet und Fragen nach grundlegenden Erklärungen entwickelt werden, schließt Verändern-Wollen und -Können nicht aus. Im Gegenteil: Variation, Gestaltproduktion, Eingriff sind systemgemäße Ansätze für Veränderung wie Diagnose, für Weiterentwicklung wie für Kontrolle. Damit wird ein eigener Stil psychologischen Vorgehens deutlich: Tätig-Werden erwächst aus dem Sehen und Erfassen von Bewegungen, Ordnungstendenzen, Modifikationen, Chancen und Begrenzungen (s. o. Hochschuldidaktik). Hier geht es um die Entwicklung eines einheitlichen gestaltbezogenen Tuns im Bereich wissenschaftlicher Forschung

wie psychologischer Praxis; die Annahme einer umfassenden Gegenstandsbildung durch die Psychologie charakterisiert die wissenschaftstheoretische Position, die damit gegeben ist.

Die Gegenstandsbildungen, um die sich der wissenschaftliche Prozeß kristallisiert, sind anders von Wissenschaft zu Wissenschaft: in den verschiedenen Wissenschaften werden verschiedene Gegenstände gebildet. Daher kann man auch die einzelnen Wissenschaften nicht einfach addieren. Daher kann man auch das, worum es hier geht, letztlich nicht von einer Kombination Pädagogik = Psychologie her charakterisieren, sondern nur von der Gegenstandsbildung der Psychologie aus. Wenn von Psychologie der Erziehung gesprochen wird, dann bedeutet das, vorwissenschaftlich als Erziehung Charakterisiertes werde hier auf die tragenden psychischen Systeme (Gegenstände) hin untersucht. Das Bezugssystem seelischer Wirkungseinheiten weicht damit von dem Bezugssystem der Pädagogik ab. Es ist wichtig, sich das immer wieder klarzumachen, damit wir nicht in eine unpsychologische Betrachtungsweise hineingezogen werden. Mangelnde Aufmerksamkeit, Faulheit, Gefühl — das sind keine psychologischen Erklärungen. Diese Gegebenheiten sehen ganz anders aus, wenn man sie auf ein Bezugssystem bezieht, das seelisches Funktionieren in den Mittelpunkt stellt.

Von der Psychologie her betrachtet, interessiert sich die Pädagogik für das Herausbilden des erwachsenen Verhaltens eines Menschen. Für dieses Verhalten kann die Psychologie ganz verschiedene Motive herausstellen: Selbsthaß, Aggression, Überängstlichkeit und ähnliches. Die Pädagogik verzichtet darauf, diese psychischen Motive in ihrer spezifischen Logik zu verfolgen; sie interessiert sich beispielsweise für die Vermittlungen von Normen als etwas, das für das Werden, für das Zusammenleben, für das Handeln und für die Entscheidung und Rechtfertigung der Menschen regulierendes Motiv sein kann.

Anständigkeit, Tüchtigkeit, Fleiß, Zivilcourage „an sich“ gibt es psychologisch nicht. Für die Pädagogik werden diese Züge bestimmbar im Hinblick auf die Absicht, bestimmte Normen zu verwirklichen. Von der Psychologie her wird demgegenüber etwas ganz anderes herausgestellt. Sie sucht zu Grundkonstruktionen des Seelischen vorzudringen, die uns das tatsächlich Gegebene verständlicher machen, unabhängig davon, ob diese Züge erfreulich oder unerfreulich sind. Daher weist die Psychologie unter Umständen darauf hin, daß in „ethischen“ Sachverhalten sehr Verschiedenartiges leben kann.

OTTO WILLMANN hat als Erkenntnisprinzip der Pädagogik bei HERBART herausgestellt, daß der Zögling einer idealen Verfassung — Tugend — zuzuführen sei. Von da seien die pädagogischen Kategorien abzuleiten, wie Regierung, Zucht, Unterricht, Verfahren und ähnliches. Dem kann man psychologisch zustimmen, da es sich um eine Bestimmung der Gegenstandsbildung der Pädagogik handelt. Genauso kann die Psychologie der Auffassung von WILLMANN zustimmen, HERBART lasse sich durch keinerlei fachwissenschaftliche Lehranweisungen ersetzen, wenn er die Gesamtaufgabe des Unterrichts betont oder fordert, daß die Einwirkungen sich in einem Gedankenkreis des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der nicht bloß intellektuell, sondern auch ethisch zu verstehen sei. Pädagogik und Didaktik ge-

hört hier derselben Sphäre an, nämlich der Gesamtheit der Vermittlungen, welche der Lebenserneuerung des sozialen Organismus dienen.

Nicht zustimmen kann die Psychologie von ihrer Gegenstandsbildung aus jedoch der Interpretation HERBARTS durch WILLMANN über die Verbindung von Psychologie und Pädagogik, nach der die Psychologie einerseits die Zwischenglieder, welche das Wissen und Wollen vermitteln — Interesse, Teilnahme, Aufmerksamkeit, Gedankenkreis —, zum anderen die Verschmelzungen behandle, vermöge derer sich die Vielheit der Anregungen zu einer Gesamtwirkung zusammenfaßt. Hierdurch wird der Eindruck erweckt, die Psychologie lasse sich gleichsam an bestimmten Stellen in Lücken des pädagogischen Überlegens einfügen oder hineinschieben. Dabei wird übersehen, daß die Psychologie und die Pädagogik stets das Ganze menschlichen Verhaltens zum Ausgangspunkt nehmen, daß sie es aber dann unter ihrem jeweils besonderen Gesichtspunkt zu verstehen suchen.

Die Gegenstandsbildungen werden bei jeder Wissenschaft anders entwickelt. Die Probleme der Psychologie sind anderer Art als die Probleme der Pädagogik — trotz der grundlegenden Beziehung auf Phänomene des Verhaltens und Erlebens. Die Psychologie hat ihre eigenen Fragestellungen, und denen muß sie folgen. Erst wenn man weiß, was wirklich ein psychologisches Problem ist, kann man nach psychologischen Antworten suchen; die Psychologie darf sich nicht durch falsche Fragestellungen in die Klemme bringen lassen. Nur dem ersten Anschein nach hat die Psychologie gleiche Probleme wie die Pädagogik. Die Psychologie fragt danach, warum das Schüler-Lehrer-Verhältnis eine solche Rolle spielt, sie fragt, was es bedeutet, von Aktivität oder Bewußtmachen zu reden, sie fragt, was damit gemeint ist, wenn wir von Erwartungen sprechen, von Berechtigung, von Abschluß oder Stoff — und sie gibt darauf Antworten, die mit den Notwendigkeiten der Konstitution des seelischen Geschehens zusammenhängen. Darauf ist ihr Fragen bezogen und erhält dadurch von vornherein einen besonderen Sinn. Auf der anderen Seite sieht sich die Pädagogik gezwungen, psychologische Befunde in ihrem System und in ihrer Sprache und gemäß ihrer Fragestellung zu denken bzw. umzudenken („Übersetzung“).

Kultur, Geschichtlichkeit, Entscheidung, Wertung treten der Psychologie entgegen als Hinweise auf die Unabgeschlossenheit ihres Systems. Sie sind zugleich Hinweise auf andere Realitäten, auf Herausforderungen, wie auch Hinweise darauf, „daß es so ist“. Genauso wie das Physiologische als Grenze erfahren wird, genauso wird der Bereich der Pädagogik als eine Begrenzung der psychologischen Fragestellung und Methodik erfahren. Die Psychologie kann die Grenzen zwar von ihrem System her kennzeichnen, aber sie kann die Eigenart des sich im pädagogischen System Vollziehenden nicht aus ihrem System ableiten. Umgekehrt ist das notwendige Wissen um Seelisches ein Konstruktionsproblem bei der Gegenstandsbildung der Pädagogik: die Vergegenwärtigung von Seelischem ist ein — bisweilen entmythologisierendes — Hinnehmen, das in spezifischen Fragen der Pädagogik durchformt wird (was hat das Hinzunehmende mit Freiheit, Hilflosigkeit, Unheil zu tun?).

Das zeigt sich besonders an der Entscheidung. Die Entscheidung hat psychologisch zu tun mit dem Eigenrecht von Produktionen, die die seelischen Faktoren in Strukturie-

rungsprozessen zusammenfassen. Die Entscheidung hat ferner damit zu tun, daß wir paradoxerweise ständig Fiktionen brauchen, um mit der Realität fertig zu werden. Solche Fiktionen sind Hilfen für die Vereinheitlichung und die Transformation des seelischen Geschehens. Selbst wenn nun Fiktionen wie Freiheit, Sein, Wert psychologisch auf bestimmte Grundgestalten reduziert werden können, ist damit die Eigenart derartiger Hypothesen keineswegs in ausreichender Weise erfaßt. Philosophie und Pädagogik beschäftigen sich mit Gesetzen dieser Gegebenheiten, die nicht durch empirische Untersuchungen der Psychologie geklärt werden können. Auch die Grundlagen für spezifische Entscheidungen lassen sich nicht aus solchen Untersuchungen ableiten, sie lassen sich nicht völlig mit wissenschaftlichen Methoden bestimmen, und grundlegende Entscheidungen gehen schließlich bereits dem voraus, was wir als Bewertung der Wissenschaft ansehen können. Wenn wir wissenschaftliche Erkenntnisse als das Beste anbieten, dann steckt auch darin bereits eine Entscheidung. Die Wissenschaft ist ein Lebensentwurf unter anderem. In der Wissenschaftlichkeit als „Norm“ oder in der Forderung nach „Veränderung“ drängen Lebensentwürfe die Psychologie zu „entschiedener“ Gestalt.

Entscheidungen lassen sich psychologisch in ihrer Genese und in ihrer Bedeutung für die Strukturierung und die Lösung des seelischen Versalitätsproblems betrachten. Hierbei zeigt sich beispielsweise, daß jeder Entwurf eigene Konstruktionsprobleme schafft und ebenso eigene Formen des Verfehlens. Man kann von da aus Zwickmühlen aufdecken, etwa zwischen Wissenschaft und Leben, Handeln und Überdenken, oder zwischen Allesverstehen und „Gewissenlosigkeit“. Aber in welcher Weise man sich richtig entscheidet, das kann die Psychologie nicht feststellen. Der Appell an die Freiheit, an die Entscheidungsmöglichkeit, an die Individualität verweist allenfalls auf Polarisierungsmöglichkeiten: hier handelt es sich um Setzungen, die eine Vereinfachung des seelischen Geschehens mitbestimmen können. Es handelt sich um Formhilfen, die der Regulation des seelischen Geschehens dienen, die bestimmte Tendenzen als Forderungen und Ideale charakterisieren, die Sinnrichtungen vereinfachen — aber mit all dem ist nichts über ihre Berechtigung und Nichtberechtigung, ihre Eigenart oder Logik und Systematik in pädagogischer oder philosophischer Hinsicht gesagt. Bei all diesen Dingen mitreden zu wollen, verweist auch heute noch auf die Gefahr eines totalen Psychologismus.

Es ist andererseits jedoch auch nicht möglich, als grundlegendes Schema für die Pädagogik beizubehalten, daß es um Stoffvermittlung und allgemeine Bildung gehe, und dann die Psychologie als ein Mittel zur Verwirklichung dieser Ziele einzusetzen. Aus psychologischer Sicht ergibt sich ein ganz anderes Bild von dem, was im Bereich der Erziehung geschieht. Für die Psychologie geht es, wie bereits gesagt, um die Lösung seelischer Konstruktionsprobleme, um Aufgaben, Notwendigkeiten und Möglichkeiten seelischen Existierens; es geht um das, was nicht außer acht bleiben kann, wenn seelisches Leben weitergehen soll. Ganz kraß betont die Psychoanalyse den spezifisch psychologischen Hintergrund, wenn Vätermord und Inzest, Kastrationsdrohung oder Übertragung als Recheneinheiten im Bereich der Erziehung fungieren. Auch daraus ergeben sich Einsichten in Störungen oder Erleichterungen der seelischen Formenbildung, die

man bildhaft als „seelische Gesundheit“ oder seelische „Schwierigkeiten“ umschreiben kann. In der Erforschung seelischer Lebensformen oder Konstruktionen werden Trennungen in „Ziele“ und „Mittel“ aufgehoben; „Vermittlungen“ erscheinen dann als spezifische Formen oder „Geschehenstypen“.

Man kann nicht genug betonen, daß es die Einsicht in die Strukturbildung und ihre Entwicklungsmöglichkeiten ist, die der Psychologe erarbeiten und erlernen muß. Für ein Verständnis und ein Verändern-Können der Wirkungseinheiten des seelischen Geschehens sind nicht Vorstellungen, Bilder, Objektbeziehungen oder Einprägungen von Bedeutung, sondern Strukturbildungen. Ihre Bewegung ist es, die die Veränderung trägt und die Einflußnahmen ermöglicht. Die Strukturen sagen uns, was mit Bildern, mit Rationalisierungen, mit Prozessen wie „Projektion“ oder „Introjektion“ eigentlich gemeint ist. In eine Wirkungseinheit kann sich einfügen, was den ganzheitlichen Strukturierungsprozeß voranträgt, was ihn fördert, modifiziert oder abwandelt. Es kommt darauf an, die Ansatz- und Wendepunkte kennenzulernen, die hierbei eine Rolle spielen; dem dient die Analyse der dabei wirksamen Faktoren und ihre Beziehung zueinander. Psychologisch gesehen, liegt der zentrale Berührungspunkt mit der Pädagogik in der Genese oder dem Werden von Wirkungseinheiten als einer Aufgabe, die auf Produktionen als Lösung drängt.

Wenn im Bereich der Pädagogik von „Interesse-Ansprechen“, „Disziplin“, „Aufmerksamkeit-Erregen“ und ähnlichem die Rede ist, kann man sich an Hand der Wirkungseinheiten vergegenwärtigen, daß es sich hier nicht um autonome psychologische Erklärungen handelt. Wenn wir die Phänomene konsequent von den Wirkungseinheiten her verstehen wollen, wird es erforderlich, entsprechende Phänomenzusammenhänge aus Prinzipien seelischer Formenbildung abzuleiten. Wenn man sich die Mühe macht, die Phänomene zu beschreiben und systematisch abzuleiten, zeigt sich, wie ungenau und vereinfacht die Aussagen über „Interessen“ oder „Konzentration“ sind (s. o.).

Erziehungsprozesse suchen Hilfen für die seelische Formenbildung anzubieten, indem sie Strukturierungsprozesse einleiten und Probleme, Lösungsansätze, Übergangsmöglichkeiten und Entwicklungen auf optimale Konstruktionsgestalten hin weiterzuentwickeln suchen. Durch unsere Einsicht in die Beziehungen seelischer Grundfaktoren zueinander wird es möglich, die Entwicklung spezifischer Wirkungseinheiten voranzutreiben: die Förderung von Einwirkungen kann sich als Sicherung und Unterstützung seelischer Aneignung erweisen; hier geht das Haben der Aneignung über in ein Machen, hier wird das Feste tätig. Die Förderung der Einwirkung kann damit den Weg zur Ergänzung seelischen Festhaltens durch Umbildungsprozesse bahnen.

Im Rahmen des oben kurz umrissenen psychologischen Bezugssystems erscheinen Unterrichten und Beeinflussen als Formen seelischen Geschehens. Ihre Analyse macht darauf aufmerksam, daß die Begrenzungen von Wirkungseinheiten Transformationen sind, nicht aber so etwas wie Mauern oder Zollschranken. In dieser Formbeweglichkeit liegt der Grund, daß auch die Begrenzungen „hilfreich“ sein können. Zugleich wird damit betont, daß die Formen von Unterrichten und Beeinflussen als Modifikationsmöglichkeiten anzusehen sind; Aussagbarkeit oder Durchformung, als Kennzeichen des

Unterrichtens, sind Ansatzpunkte für Umbildungs- wie für Verfestigungsprozesse, für Auseinandersetzungen wie für Bestätigungen bestehender Ordnungen.

Beim Unterrichten entfalten sich Formenbildungen, die realitätsbezogene Anhalte zu Wort kommen lassen und ihnen entsprechende Sinngestalten herausarbeiten; ihre Durchformung soll eine Hilfe sein für autonome Strukturierungsprozesse von Wirkungseinheiten (Hilfe zur Selbsthilfe). Demgegenüber handelt es sich bei der Beeinflussung um die Aktualisierung von vagen Bedeutsamkeiten, die in kontrastreicher Form, mehr oder weniger schematisch wie Argumente eingesetzt werden. Beim Unterrichten wird der Versuch gemacht, Prinzipien auszubilden, die Verfügbarkeit erleichtern können; es geht um bewegliche Gefüge von Durchgliederung und Aussagbarkeit, die mit diesen Prinzipien zusammenhängen. Was sich jeweils als Abschluß einstellt, hängt davon ab, in welcher Weise die Prinzipien plausibel und handlich gemacht werden konnten. Im Unterschied dazu zielt die Beeinflussung auf ganz bestimmte Festsetzungen; ihrer Durchsetzung ist alles andere unterworfen. Das veranlaßt, zielbewußt auszuprobieren, was hier und jetzt herbeiführt, daß sich unsere Handlungen einer Form einfügen, die unlöslich mit der spezifischen Festsetzung verbunden ist; so wird eine Art Matrix aufgesucht, von der aus ganz bestimmte feste Ziele mit schwer zu umgehender Konsequenz ausgeformt werden müssen (Mitziehen oder „Entlarvung“). Der Aussagbarkeit beim Unterrichten steht bei der Beeinflussung ein Bereich von Unausgesprochenem gegenüber, den die Beteiligten nicht weiter klären; das beim Beeinflussungsprozeß Gesagte erscheint, darauf bezogen, als eine Verlagerung. Sie ist zugleich ein Ausweg und die Grundlage eines Erzwingens.

Beim Unterrichten kommt es zu einem Aneignungsprozeß, in dem sich die Beweglichkeit des seelischen Geschehens einregulieren kann auf Sachgegebenheiten und ihre Verlaufs- und Umgangsqualitäten. Das Ganze ist zentrierbar um Ordnungsmuster, die die Sinnrichtungen von „Sachbewegungen“ klären. Verglichen mit den Gegenstandsbildungen der wissenschaftlichen Bearbeitung sind diese Ordnungen provisorisch; doch widersprechen sie nicht den Weiterführungsmöglichkeiten, sei es in Richtung wissenschaftlicher Offenheit, sei es in Richtung einer Offenheit für ungeklärte Erlebnisse und Erfahrungen oder für neue Tätigkeiten. Demgegenüber bildet sich in Beeinflussung eine liebevolle oder haßerfüllte Gemeinsamkeit heraus, die in verschiedener Weise, durch Schmeichelei oder Annäherungsformen an Erpressung, zu erhalten gesucht wird. Diese Gemeinsamkeit arbeitet nach dem Prinzip der Nützlichkeit, und sie wird dabei durch Verschleierungstechniken unterstützt. Das wird aber gerade beim Unterrichten zu vermeiden gesucht. Beim Unterrichten stehen die Entwicklungsprozesse im Dienst einer umfassenden Planung seelischer Bildsamkeit. Die Einwirkungen sind hier bezogen auf Sachen, Sinngestalten und ihre Bewegungsmöglichkeiten; Prinzipien des Erarbeitens einsichtsvoller Umgangsformen werden ausdrücklich betont. Davon unterscheidet sich die Beeinflussung durch „einzelheitliches“ Vorgehen: es werden immer wieder neue, anregende „Anreize“ aufgesucht, um Beeinflussungsprozesse in Gang zu bringen und in Gang zu halten. Die Beeinflussung ist kurzatmiger als das Unterrichten, und sie sucht diese Kurzatmigkeit zu überwinden, indem sie mit Wiederholungen und Eskalation

lierungen arbeitet. Im Dienste der Beeinflussung werden „Komplexanreize“ (STEKEL) ausgenutzt, die den Zielen der Beeinflussung dienlich gemacht werden.

Das Unterrichten zielt auf die Ausbildung sachbezogener, sich bewährender, praktischer Strukturen des Handelns. Bei extremer Beeinflussung geht es mehr um ein Herauskommen aus der Situation, um Entweichen und Abfertigen. Beim Unterrichten wird der Versuch gemacht, in sich geschlossene Ganzheiten aufzubauen, deren Gegenläufe sowohl zu Wort kommen als auch gestalthaft umfaßt werden sollen. In ihnen wird die Entwicklung von Wirkungseinheiten vorangebracht und zugleich spezifiziert. Die Beeinflussung arbeitet demgegenüber mit Reduktion und Kompensation, sie schafft Zwickmühlen und sucht eine Brücke anzubieten, aus diesen künstlich geschaffenen Zwickmühlen zu entkommen.

Zusammenfassend lassen sich die Kennzeichen der Beeinflussungsform umschreiben als Festsetzen, Einfügen, Verlagerung und Kompensationstendenz, Handgreiflichkeit, Zusammenfließen. Als Kennzeichen des Unterrichts erscheinen demgegenüber: Aus-sagbarkeit, Durchgliederung und Prinzipienbildung, Führung und Offenheit, (provis-orische) Synthese, Selbständigwerden. Die Gestaltbildung des Unterrichts läßt sich am besten von „Prototypen“ her verdeutlichen.

Als Formen des Eingreifens können Beeinflussung und Unterrichten einander entgegengesetzt werden. Bei der Veränderung der Begrenzung von Wirkungseinheiten läßt sich Beeinflussung nicht einfach durch Unterrichten und Unterrichten nicht einfach durch Beeinflussung ersetzen; denn in beiden Fällen bilden sich andere Formen des seelischen Geschehens aus, und damit werden jeweils andere Strukturierungsprozesse der Wirkungseinheiten gefördert. Dennoch gibt es im Hinblick auf Veränderung und Eingriff einige Züge, die Unterrichten und Beeinflussung gemeinsam zukommen. Das wird sofort deutlich, wenn man der Beeinflussung den Sachbericht gegenüberstellt, der sinnvoll nur im Rahmen eines Systems von Markierungen oder Verabredungen verstanden werden kann und der auch nur auf dieses System Rücksicht zu nehmen braucht. Das Unterrichten nimmt, von da aus gesehen, eine mittlere Position zwischen dem extremen Sachbericht und der Beeinflussung ein.

7.4.6. Ansatzpunkte zu einer psychologischen Bestimmung von Erziehung

Daß die Psychologie das Problem Erziehung in ihr Denksystem übersetzen muß und welche Konsequenzen dabei sichtbar werden, verdeutlicht sich besonders im psychologischen Vergleich von Erziehung und Werbung. Wenn es um Definitionen geht, wird die Werbung gern mit Verkaufsabsichten in Beziehung gesetzt, die Erziehung mit Menschenbild und -bildung. Eine Psychologie von Erziehung und Werbung kann sich mit solchen Definitionen nicht zufriedengeben. Was sich psychologisch dazu sagen läßt, ist in beiden Fällen auf die Gestaltung und Umgestaltung von Wirkungseinheiten bezogen: Aussagen über Absichten verraten nur wenig über die grundlegenden seelischen Prozesse. Mit Hilfe schlichter Beobachtungen ist leicht festzustellen, daß auch die Wer-

bung auf „Humanities“ bezogen ist: Sie fördert Zärtlichkeit und Vorsorge, sie lehrt, wie man sich benimmt und trägt, sie vertieft Bindungen an das „Heim“ und die Familie, sorgt für Völkerverständigung und gesellschaftliche Leitbilder. Andererseits wird auch im Bereich der Erziehung der Verkauf von mancherlei Dingen gefördert: von „guten“ Büchern, von „guter“ Kleidung, von „guter“ Kunst — gar nicht zu reden vom „Verkauf“ im metaphorischen Sinne: von Lieblingsgestalten, Herzensanliegen, von Lernstoff, Gesinnungen und Parteilichkeit. Umfassende Gestalten und versinnlichende Produktionen finden sich überall im seelischen Geschehen.

Man kann auch nicht behaupten, die Werbung arbeite mit Beeinflussung, die Erziehung mit Unterrichten; denn empirische Untersuchungen stellen auch im Bereich der Schulerziehung vielfältige Beeinflussungsformen fest. Und daß es in der Erziehung immer um „Besseres“ für die Menschen geht, läßt sich empirisch auch nicht einwandfrei erweisen. Andererseits macht die Verkaufsabsicht allein noch keine seelische Form.

So wie die Dinge liegen, lassen sich Werbung und Erziehung allein durch Angaben über die Wirkungseinheiten voneinander abgrenzen, die gegenwärtig als Erziehung und Werbung deklariert werden. Was sich unter diesen Bezeichnungen vollzieht, erweist sich bei einer psychologischen Untersuchung keineswegs als radikal verschieden. Am sinnvollsten wäre für eine psychologische Abgrenzung noch eine Reihenbildung der Einflußnahmen auf die Entwicklung von Wirkungseinheiten, die die Annäherung an Ziele der Psychohygiene zum Maßstab nähme. Für eine Erziehung stünde dann im Mittelpunkt die Entfaltung von Gestalten, welche strukturelle Stabilität und Beweglichkeit gewährleisten, im Rahmen eines geschichtlich entwickelten Lebensstils. Daneben finden sich Formen der Einflußnahme auf die Veränderung von Wirkungseinheiten, die besondere Ausprägungsformen in verschiedener Richtung und mit unterschiedlichen Absichten anstreben.

Die Realität der Formenbildung ist Kern der Unterrichtsgestaltung und auch Kern einer Theorie der „Bildungsinhalte“ in psychologischer Sicht. Was wir hier anstreben, ist orientiert an einer Handvoll von Gestaltkomplexen und an der Psychohygiene der Strukturierung dieser Grundgehalte. Was wir lernen müssen und wie wir lernen können, ist bezogen auf die Gestaltlogik des Aneignens und die Wirklichkeit des Haltgewinnens, auf Einwirkungen-Ausführen und -Aushalten, auf Rechtfertigungen, auf Anforderungsgesetze und übergreifende Muster. Wir lernen, indem wir erfahren, daß sich etwas ausbreiten will und daß wir mit Ausbreitungstendenzen umgehen können; wir müssen erfahren, was Können ist und welche Rolle Aufgeben und Neubilden für unser Leben spielen. Wir lernen, indem wir an Hand von Strukturierungsprozessen — und ihres Verfehlens — die Unumgänglichkeit einer Richtungsbestimmung erfahren, die wir riskieren und wagen müssen. Damit müssen wir uns vertraut machen, und damit müssen auch die Schüler und die Studierenden vertraut werden. In solchen Produktionsprozessen, etwa von Aneignung (Hinnehmen) und Entwerfen, können sich auch für die Pädagogik neue Intentionen ausbilden.

Wenn wir von Wirkungseinheiten des seelischen Geschehens ausgehen, gelangen wir zu der Einsicht, daß es in der Schule nicht allein darauf ankommen kann, den Schülern zu zeigen, wie man konkret arbeitet, wie man Aufgaben löst oder Lösungsprin-

zipien einsetzt. Es kommt vielmehr darauf an, ihnen zu helfen, mit den Problemen seelischer Formenbildung fertig zu werden. Das Umgehen mit „Stoffen“, „Prinzipien“, „Regeln“, „Techniken“, „Fachfragen“ läßt sich psychologisch nicht von der Formenbildung des seelischen Geschehens trennen. Indem sie seelische Lebensformen ausnützen und weiterbilden, kommen „Inhalte“ und „Formen“ zum Leben. Das Funktionieren seelischer Formenbildung gibt ihnen Sinn, hält sie am Leben, macht sie „interessant“ oder läßt sie vergessen, wehrt sie ab und bekämpft sie. Ihrerseits tragen die „Inhalte“ und „Formen“ zur Bildung der Produktionsgestalten bei, in denen die strukturellen Tendenzen zum Ausdruck kommen; sie bestimmen dadurch auch die Kreisprozesse des seelischen Geschehens mit.

Wenn Studierende sich heute weigern, einfach so weiter zu „lernen“, wie es bisher üblich war, dann hängt das mit dem Spannungsfeld seelischer Formenbildung zusammen: Mit dem Ausfall eines kulturellen Halts und entsprechender Berechtigungen, die über den Sinn des Mühens Auskunft geben, mit dem Gegeneinander „sozialer“ Einwirkungen (Bildungswerbung) und fehlenden Wirkungsmöglichkeiten (Massenuniversität), mit Spannungen zwischen Ausbreitungstendenzen und dem Leistungszwang der beruflichen Einordnung, mit den Begrenzungen und Chancen selbständiger Bildung und Umbildung.

Von der Formenbildung ausgehend, kann das Unterrichten dem Schüler eine Hilfe geben, seelisches Geschehen zu gestalten und in die Hand zu nehmen. Dazu gehört, daß Strukturen gefördert werden, die die „Einzelheiten“ tragen, bewegen, befragen, herausfordern; dazu gehört auch, daß wir dem Heranwachsenden dazu verhelfen, infantile Direktlösungen zu vermeiden, Verkrampfungen aufzulösen oder Enttäuschungen zu verarbeiten. Eine Psychohygiene zielt darauf, den Heranwachsenden ein Leben in seelischen Formen zu ermöglichen, die sich halten und entwickeln können und die nicht in Entwicklungsrichtungen führen, die das sich strukturierende Ganze gefährden (Tagträumerei, Isolierung, Massenbewegung, Flucht). Indem wir auf solche Probleme eingehen, ziehen wir Folgerungen aus unseren Überlegungen zur seelischen Konstitution. Wenn wir das seelische Geschehen als einen Prozeß der Formenbildung betrachten, gewinnen wir auch Einsicht darin, wie sich Formenbildungen steuern lassen; Eingriffe wie Beeinflussen oder Unterrichten erscheinen als Formungsprozesse, die sich in die Transformation von Wirkungseinheiten einfügen.

Es kommt — psychologisch gesehen — weniger darauf an, „Ratschläge“ zu geben, „Techniken“, „Stoff“ und „Hobbies“ zu vermitteln oder „Interessen“ anzukurbeln, als darauf, Bildung und Umbildung seelischer Formen in Gang zu halten, zu erweitern, zu stabilisieren oder neu zu eröffnen. Dem dient ein In-Bewegung-Bringen des „Festen“ durch eine Funktionalisierung seelischer Grunddimensionen, und das schließt Erfüllungs-, Durchformungs- und Bestätigungsmöglichkeiten für die neuen Formentwicklungen ein. Dazu gehört auch, daß wir auf Chancen und Begrenzungen einfacher Formen eingehen und den Aufweis von Problemen der Formenbildung sowie die Suche nach Produktionsgestalten erleichtern.

Die morphologische Auffassung vom seelischen Geschehen geht davon aus, daß die Formen des Erlebens, des Wirkens und Nachwirkens sich zueinander verhalten wie

Gestaltungen und Umgestaltungen, wie Bildungen und Erweiterungen oder Vertiefungen und Vereinfachungen. Daher ist es nicht richtig, davon zu sprechen, die „Vorstellungsinhalte“ eines „Subjekts“, das erzogen werden soll, stünden in einem Spannungsverhältnis zu „Vorstellungsinhalten“ des Lehrenden oder zu „Objekten“. Es handelt sich, psychologisch betrachtet, vielmehr um Formenbildungen, die in andere Formen überführt werden können. Auch das Seelenleben des Kindes ist bereits als Formenbildung zu verstehen, deren Gliedzüge sich als „Objekte“, Gegenbewegungen, Widerstände umschreiben lassen; es ist durchformt von Kategorisierungen, Tätigkeitsmustern, Bewegungserwartungen. Ein „Stoff“ kann niemals für sich existieren; alles, was sich einstellt, wird in Formenbildungen einbezogen, und daher kommt es darauf an, bestehende Formen zu vertiefen oder umzugestalten auf neue, besser funktionierende und einsetzbare Formen hin.

Wenn wir von der Formenbildung ausgehen, wird die niemals ruhende Bildung und Umbildung des seelischen Geschehens zum Ansatzpunkt unserer Überlegungen im Bereich von Erziehung und Werbung gemacht. Die umfassenden Wirkungseinheiten der Formenbildung seelischen Geschehens verweisen dabei auf die Notwendigkeit von Konzepten für Werbung und Erziehung. Ohne sie läßt sich keine konsequente Erziehung und kein zweckmäßig gestalteter Werbefeldzug durchführen. Werbung und Erziehung können sich nicht allein auf „Gegebenheiten“ stützen: erst in neuen Produktionen rundet sich das Ganze, indem über Staunen, Lücke, Frage, Forderung und Gestaltung Seelisches als Sein und Sinn zustande kommt. Die Formenbildung des seelischen Geschehens lebt in der Bewegung seelischen „Reichtums“ und „Etwas-werdens“.

Anhand der Produktion von Gestalten können wir uns klarmachen, welche Tätigkeiten wir einüben müssen, und von den Gestalten des seelischen Geschehens aus können wir auch die Bildungsziele psychologisch zu bestimmen suchen: es geht darum, seelische Grundgestalten zur Geltung zu bringen und sie zugleich in einer einheitlichen und beweglichen Lebensform zu strukturieren.

Anmerkungen zu 7.4.1.-7.4.3.

1. S. hierzu insbesondere die Geschichte des Unterrichts in den antiken Sprachen, in der Antike selbst, wie auch in Europa. Erst mit dem Neuhumanismus, der modernen Philologie bzw. dem aufklärerischen pädagogisch-didaktischen Denken setzt ein Wandel ein (H. J. MARROU, Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, dt. 1957; J. DOLCH, Lehrplan des Abendlandes, 1959).
2. KANT bestimmt den Menschen als Bürger zweier Welten, als animal rationale und animal rationale, als ein Wesen, das in jedem Fall einen individuellen genetischen „empirischen Charakter“, der nur empirisch anthropologisch erforscht und beschrieben werden kann, das aber auch und zugleich einen „intelligiblen Charakter“ haben kann und das insofern, als es Autonomie gewinnt und sich selbst sein Gesetz (Vernunftgesetz) gibt. Dieser Charakter ist insofern intelligibel, als er mit Vernünftigkeit identisch ist, aber auch insofern, als er nur eingesehen (konstruiert), nicht aber empirisch erforscht (deskribiert) werden kann. Von einem Konflikt zwischen Philosophie und Psychologie kann hier keine Rede sein. Die Pädagogik hat es aber mit beiden Charakteren zu tun. Derselbe Gedanke findet sich auch bei HERBART u. a. (KANT, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht; HERBART, Allgemeine Pädagogik, 1806).
3. Es liegt in der Natur der Sache, daß die Normalschule, die gesellschaftlichen Anforderungen an die Jugend und deren Lernfähigkeit sich aufeinander einspielen, keine grundsätzlichen Probleme auftreten und nur unter verhältnismäßig hohem Aufwand noch Verbesserungen erzielt werden können. Anders bei allen, die sich negativ durch einen modus deficiens auszeichnen. An ihnen wird sichtbar, was ausfallen kann, welche Bedeutung die betreffende Leistung für Genese, Sozialisation und Personalisation hat. Hier können Hilfen entwickelt werden, die zumindest gelegentlich etwas möglich machen, was früher unmöglich zu sein schien, wie z. B. die Integration Taubstummer in die sprachliche Kommunikation (Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. 3 Bde., 1969).
4. S. hierzu: Wege der Forschung, Bd. XXXII, Pädagogik als Wissenschaft, hg. von F. NICOLIN, 1969; ferner W. DILTHEY, Päd. Grundlinien eines Systems der Pädagogik, Ges. Schr., Bd. IX, 1934.
5. S. ebensowohl PLATONS Konzeption einer musischen Erziehung in der Politeia wie die Erörterung der Musik und der musischen Erziehung in der Politik des ARISTOTELES.
6. S. hierzu die Bestimmungen über die Aufgaben usw. des Abtes, in der Regel des BENEDIKT VON NURSIA, u. a., enthalten in: Erziehung und Unterricht im Mittelalter, Ausgewählte päd. Quellen. Texte, besorgt von E. SCHOELEN, 1965. — S. ferner: W. EDELSTEIN, eruditio und sapientia, Weltbild und Erziehung in der Karolingerzeit, 1965. Dasselbe Problem kehrt an ausgezeichneter Stelle bei HERBART als Theorie des pädagogischen Taktes wieder; s. hierzu G. MUTH, Pädagogischer Takt, 1962.
7. S. hierzu u. a. FRITZ SEIDENFADEN, Die Pädagogik des jungen Herbart, Weinheim 1967. — JOSEF L. BLAß, Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik, Wuppertal 1969.
8. S. hierzu den Abschnitt Philosophie und Pädagogik in diesem Handbuch (Bd. III, erster Teil); ferner H. G. GADAMER, Wahrheit und Methode, 1960. J. HABERMAS, Zur Logik der Sozialwissenschaft, Philosophische Rundschau, Beiheft 5, 1967. H. RÖHRHS, Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1969. — Sofern es die nähere wissenschaftliche Bestimmung der Erziehung nicht nur mit bloß funktionellen Qualifizierungsprozessen, sondern auch mit Bildung und deswegen mit dem Konsensus oder auch Konflikt in der Gesellschaft hinsichtlich ebensowohl ihrer Tradition wie ihres Zukunftsentwurfes und im Zusammenhang hiermit auch mit Kommunikationsprozessen zu tun hat, müssen Praktische Philosophie, Hermeneutik (historisch-systematische Pädagogik) und Empirie (Untersuchung der realen Bedürfnisse und Möglichkeiten) miteinander verschränkt werden.
9. S. Handbuch der Psychologie, Bd. 10, Pädagogische Psychologie, 1959, insbesondere J. DERBOLAV über „Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln“, sowie M. J. HILLEBRAND, „Begriffsbestimmung und geschichtliche Entwicklung der Pädagogischen Psychologie“.
10. Eine sachgerechte psychologische Ausbildung von Lehrern ist allenfalls an voll ausgebauten wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschulen gewährleistet. Es ist einer der entscheidenden

Mängel der universitären Lehrerausbildung, daß das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium immer noch nicht modernisiert und konsolidiert worden ist, wozu die Integration von Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie usw. gehört hätte. Freilich müßten hierzu auch die Psychologischen und nicht nur die Pädagogischen Institute ausgebaut werden. Andererseits läßt die zumeist bloß empirische psychologische Ausbildung von Erziehungsberatern usw. pädagogisch gesehen, ebenfalls zu wünschen übrig.

11. S. hierzu „Begabung und Lernen“, hg. von H. ROTH, 1969, welcher Sammelband geradezu als ein Handbuch zum Studium der hier angeschnittenen Problematik bezeichnet werden kann.

Literaturverzeichnis zu 7.4.4.-7.4.6.

1. G. M. BLAIR, R. S. JONES, R. H. SIMPSON, Educational Psychology. New York 1962
2. J. DERBOLAV, Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln. Hdb. d. Psych., Bd. X, Göttingen 1959
3. W. ENNENBACH, Untersuchungen über ein morphologisches Unterrichtsprinzip. Diss. Köln 1968
4. E. H. ERIKSON, Kindheit und Gesellschaft. Zürich 1957
5. S. FREUD, Gesammelte Werke. London 1942/52
6. E. R. HILGARD, Lerntheorien und ihre Anwendung. Programmierteres Lernen und programmierter Unterricht, Jg. 1, H. 1, 1964
7. H. LUTTER, Untersuchungen über Formen seelischen Geschehens auf dem Gebiet der Leibeserziehung. Diss. Würzburg 1969
8. W. SALBER, Sind Ganzheiten praktisch? Zs. experiment. u. angew. Psychologie, Bd. VI, 1959, 3
9. —, Der psychische Gegenstand. Bonn 1968
10. —, Psychologische Beiträge zu einem Verständnis der Beeinflussung. Kölner Zs. für Soziologie u. Sozialpsychologie, 14. Jg., H. 1, 1962
11. —, Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen 1965
12. —, Strukturen der Verhaltens- und Erlebensbeschreibung. In: Enzykl. d. geisteswiss. Arbeitsmethoden, München und Wien 1969
13. —, Wirkungseinheiten — Psychologie von Werbung und Erziehung. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1969
14. F. SANDER & H. VOLKELT, Genetische Ganzheitspsychologie. München 1962
15. CH. E. SKINNER, Essentials of Educational Psychology. New York 1958
16. O. WILLMANN, Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1909