Artikel-Index

Walter Herzog

Pädagogische Theorie zwischen Familie und Schule

Ich berichte von den Sonderbarkeiten, die einem widerfahren, wenn man sich als Psychologe auf das Terrain der Pädagogik begibt. Mein Interesse an der Pädagogik verdankt sich der vielleicht naiven, aber nicht ganz abwegigen Vermutung, die Pädagogische Psychologie sei nicht einfach Anwendung und Extrapolation von Psychologie auf pädagogische Felder, sondern, was Pädagogische Psychologie sei, müsse sich irgendwie aus einer *Verbindung* der *Disziplinen* Pädagogik und Psychologie ergeben. Als inter- oder transdisziplinäre Wissenschaft verstanden, wäre die Pädagogische Psychologie ein Sprössling der legitimen Gemeinschaft von Pädagogik und Psychologie. Wir hätten es gewissermassen mit einer typischen Kleinfamilie zu tun: mit zwei Elternteilen und ihrem gemeinsamen Nachwuchs.

Dies ist das systematische Interesse an der Fragestellung, der ich im folgenden nachgehen möchte. Dabei wird allerdings von Pädagogischer Psychologie *nicht* die Rede sein; ich möchte lediglich Farbe bekennen, indem ich darauf hinweise, dass die folgenden Ausführungen in einem grösseren Rahmen stehen, der die wissenschaftstheoretische Klärung der Grundlagen der Pädagogischen Psychologie zum Thema hat.

Die meisten von Ihnen werden eine gewisse Vorstellung davon haben, was Psychologie und Pädagogik sind. Die wenigsten werden sich allerdings für definitorische Fragen interessieren. In der Tat ist es nicht sonderlich ergiebig, wissenschaftliche Disziplinen oder ihre Gegenstände definieren zu wollen. Und trotzdem, wenn wir etwas genauer wissen wollen, wie Pädagogik und Psychologie beschaffen sind, ob sie als Eltern überhaupt taugen, müssen wir uns auch mit begrifflichen Fragen befassen. Das möchte ich im ersten Teil meiner Ausführungen tun. Im zweiten Teil werde ich auf die unterschiedlichen Entstehungskontexte von Pädagogik und Psychologie eingehen. Und im dritten Teil werde ich einen Vorschlag unterbreiten, wie die heterogene Begrifflichkeit der Pädagogik verbessert werden könnte. Die drei Teile werden unterschiedlich lang sein: der erste wird der längste und der zweite der kürzeste sein; der dritte Teil wird in etwa dazwischen liegen.

1

Wer ein beliebiges Lehrbuch der Psychologie aufschlägt, stösst auf Kapitel wie Wahrnehmung, Bewusstsein, Lernen, Gedächtnis, Kognition (Vorstellung, Denken, Problemlösen, Intelligenz, Kreativität u.ä.), Motivation, soziale Prozesse, Persönlichkeit etc. Vielleicht gibt es auch ein Kapitel über biologische Grundlagen des Verhaltens, Sprache, Psychodiagnostik, Psychopathologie sowie Forschungsmethoden der Psychologie. Ich vermute, dass mit diesen Stichworten fast 80% der Themen abgedeckt wären, die Sie in einem Einführungstext zur

Psychologie finden würden. Es sind Themen von allgemeinem Charakter, die weder eine institutionelle Bindung noch eine Relativierung auf ein Berufsfeld aufweisen. Thema der Psychologie – so werden Sie vermuten – ist der Mensch schlechthin, wenn auch betrachtet in einer bestimmten Perspektive: der Perspektive seines psychischen Funktionierens. Dieses psychische Funktionieren ist aber uneingeschränkt Gegenstand der Psychologie. Wo immer der Mensch sich aufhalten mag, welche Rolle auch immer er spielen muss, wann auch immer er im Fokus der Betrachtung steht, seine Psyche funktioniert gleich. Kognitive, emotionale, motivationale und soziale Prozesse gelten generell. Sie sind raum-zeitlich invariant und erfüllen damit die Ansprüche an eine wissenschaftliche (nomothetische) Betrachtungsweise. Anders sieht es aus, wenn wir uns der Pädagogik zuwenden. Einführungen in die Pädagogik handeln von Bildung, Erziehung, Unterricht, Lernen, Beratung, Bildsamkeit, Begabung, Erziehungsziel, Lehrplan (Curriculum), Methode, Mündigkeit (Emanzipation), Autorität, Strafe, Selektion, Spiel, Kindergarten, Schule etc. Auffallend an diesen Themen ist, dass sie weit konkreter sind als diejenigen der Psychologie. Des weiteren werden in starkem Masse Institutionen und Berufsfelder genannt – wie Kindergarten und Schule – oder Berufe – wie Lehrer und Erzieher. Deutlich sind auch normative Bezüge wie Lehrplan, Curriculum, Erziehungsziel u.ä.

Trotz der grossen Heterogenität der pädagogischen Fachbegriffe besteht ein stabiler Kern, dem ich mich im folgenden zuwenden möchte. Es handelt sich um Begriffe wie Bildung, Erziehung und Unterricht sowie die zugeordneten Personen, Berufe und Institutionen. Dabei scheint die Erziehung den eigentlichen *Kernbegriff* der Pädagogik auszumachen. "Zentrales Problem einer jeden Pädagogik ist die Erziehung, ihre Theorie und ihre Praxis", heisst es bei Hans-Hermann Groothoff (1973, S. 72). Das lässt sich nachvollziehen, denn weshalb sonst sollten wir synonym zum Begriff der wissenschaftlichen Pädagogik von *Erziehungs*wissenschaft sprechen?

Was aber verstehen wir unter 'Erziehung'? Eine klassische Auskunft gibt uns Herbart, der die Erziehung auf Charakter und Sittlichkeit festlegt. "Man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität fassen", heisst es an einer berühmten Stelle (Herbart 1964a, S. 259). Erstaunen muss allein schon, dass Herbart keine *formale*, sondern eine *materiale* Definition des Erziehungsbegriffs gibt. Erziehung ist – egal, wie der Begriff sonst noch präzisiert werden mag – *Moralisierung*. Dass dies keine historische Kuriosität ist, zeigt beispielsweise Oelkers, der in verschiedenen Publikationen genau gleich argumentiert. Erziehung sei ein "moralischer Appell" (Oelkers 2001, S. 66); sie sei "moralische Kommunikation" (Oelkers 1992, S. 9). Auch wenn sich Oelkers der Enge des Begriffs bewusst ist, insistiert er darauf, "dass *Moral* und *nur* Moral Thema der Erziehung ist" (ebd., S. 21).

Selbst wenn Erziehung nicht mit Moralisierung gleichgesetzt wird, steht das Normative im Vordergrund. Der Erziehung wird die Aufgabe der "Einführung in verantwortliches zwischenmenschliches und gesellschaftliches Verhalten" zugewiesen, während dem *Unterricht* die "Vermittlung von Wissen und Können" aufgetragen wird (Groothoff 1989, S. 424). Schon an dieser Stelle zeigt sich, dass hinter der pädagogischen Begrifflichkeit eine *institutionelle Differenz* liegt. Wir haben es nicht wie im Falle der Psychologie mit einer *allgemeinen* Terminologie zu tun, sondern mit Begriffen, die von institutionellen Kontexten geprägt sind. Erziehung ist nicht einfach Vermittlung von Moral, Unterricht nicht einfach Vermittlung von Wissen. Die beiden Begriffe markieren zugleich zwei institutionelle Orte: Familie und Schule.

Dabei gilt als Paradigma der Erziehung offensichtlich die Familie. Auch das kann Herbart zeigen, obwohl er bekanntlich die Position vertrat, dass es einen Unterricht *ohne* Erziehung nicht geben könne. In seiner "Kurzen Enzyklopädie der Philosophie" schreibt er: "Die Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie grösstenteils zurück. Nur das Bedürfnis eines mannigfaltigen und kostbaren Unterrichts treibt sie hinaus in die Schulen, in denen sie gleichwohl niemals ganz kann besorgt werden" (Herbart 1964b, S. 137). Die Schulen, so Herbart weiter, "(sind) keine Erziehungsanstalten und können es nie

werden. Sie sind Hilfsanstalten für Familien, welche die ... Erfordernisse der Erziehung schon erfüllt haben" (ebd., S. 168). Es sei klar, "... dass immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleibt ..." (Herbart 1964c, S. 132). Verstanden als Moralisierung des Kindes, scheint die Erziehung allein Sache der *Familie* zu sein.

Doch so einfach ist es nicht. Denn die Erziehung gilt auch als Sache der *Mütter*, während die Väter als Garanten des *Unterrichts* erscheinen. Wenn wir Pestalozzi glauben, dann ist "... die Mutter *allein* ... imstand, das Fundament der sittlichen Bildung ... bym Kind sinnlich richtig zu legen" (Pestalozzi 1952, S. 346 – Hervorhebung W.H.). "Die Mutterliebe ist die Hauptkraft in der Erziehung" (Pestalozzi 1935, S. 133). Damit schrumpft die pädagogische Leistung der Familie auf die Mutter zusammen: *Sie* ist es, die durch ihre grenzenlose Hingabe an das Kind für dessen Erziehung garantiert. So hat es auch Nohl gesehen, dem die Erziehung ganz Sache der Frauen war (vgl. Nohl 1961, S. 128f.). Die Mutter "... (denkt) eher an das Glück und das Leben des Kindes ... als der Vater, der vor allem nach der Leistung fragt" (Nohl 1950, S. 709).

Damit verschiebt sich der Akzent. Im Vordergrund steht nicht mehr das Ziel der Moralisierung, sondern der *Umgang* mit dem Kind. Dieser basiert bei der Mutter auf Liebe, beim Vater auf Autorität. Die Mütter pflegen einen liebevollen, von Respekt und Gegenseitigkeit geprägten Umgang mit dem Kind, die Väter sind die eigentlichen "Erzieher" im *etymologischen* Sinn des Wortes: Sie ziehen das Kind buchstäblich aus dem Sumpf der Zweisamkeit mit der Mutter heraus. Der Begriff der Erziehung, der eben noch als genuine Leistung der Mütter erschienen ist, wandert also auf die Seite der Väter. Die *wahren* Erzieher sind die Väter, da nur sie von einem *Bildungswillen* beherrscht werden und Bereitschaft zeigen, im Verhältnis zum Zögling eine *Gefälle* und eine *Asymmetrie* zu etablieren und das Kind in die Pflicht zu nehmen (vgl. Nohl 1961, S. 129ff.).

Dieser voluntaristische Erziehungsbegriff ist in der pädagogischen Literatur weit verbreitet. Eine oft zitierte Version findet sich bei Brezinka: "Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern" (Brezinka 1981, S. 95 – im Original hervorgehoben). Erziehung ist Einwirkung auf einen Edukanden zum Zwecke der Transformation seiner psychischen Dispositionen vom Zustand 1 in einen als besser beurteilten Zustand 2 (vgl. ebd., S. 80).

Dieser Begriff von Erziehung ist *inhaltlich neutral*. Die Rede ist nicht mehr von Moral und Moralisierung. Ob die Verbesserung des Edukanden nun im moralischen oder kognitiven oder motorischen oder sozialen Bereich liegt, spielt keine Rolle. Dementsprechend gibt es auch kaum mehr eine Differenz zum Begriff des Unterrichts. Gemäss Terhart wird die Bezeichnung "Unterricht" für Situationen reserviert, "... in denen (1) mit pädagogischer Absicht und in (2) planmässiger Weise sowie (3) innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und (4) in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird" (Terhart 1997, S. 134). Mit Ausnahme des Verweises auf einen institutionellen Kontext (womit die Schule gemeint ist) und eine berufliche Tätigkeit, ist nicht zu sehen, weshalb bei *dieser* begrifflichen Festlegung zwischen Erziehung und Unterricht, Familie und Schule unterschieden werden soll. Das ist deshalb interessant, weil wir damit ein höheres Abstraktionsniveau erreicht haben als mit der zuvor erwähnten Definition der Erziehung als Moralisierung. Die Pädagogik scheint also durchaus eine Ebene der Allgemeinheit zu kennen, auf der die Unterscheidung zweier Begriffe für zwei unterschiedliche pädagogische Kontexte (Familie und Schule) obsolet werden kann.

Doch erneut müssen wir einräumen, dass es so einfach nicht ist. Denn die Erziehung, die *jetzt* vor uns steht, ist offensichtlich nicht dieselbe, die wir vor Augen hatten, als wir sie der Familie zuordneten. Wenn die Erziehung als ureigenste Domäne der Mütter erscheint, dann handelt es sich gerade *nicht* um ein planmässiges oder gar professionelles Handeln. Wenn die Erziehung umgekehrt an Kriterien der Absicht und Planung gebunden wird, dann kann nur mehr bedingt die *Familie* Ort der Erziehung sein.

Dies lässt sich noch etwas konkretisieren, wenn wir ein weiteres Beispiel beiziehen, nämlich die Definition von Helmut Heid: "Von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns kann ... erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund nomologischen Wissens die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende 'Wirkung' erwartet werden kann" (Heid 1997, S. 57). Auch bei Heid ist von Erziehung im Sinne einer beabsichtigten und geplanten Handlung die Rede, aber zusätzlich muss in die Planung das *Kalkül der Wirkung* aufgenommen werden, so dass *konkret* erwartet werden kann, wie erfolgreich die Handlung ausgehen wird. Angesichts der Strenge dieser Definition ist zu befürchten, dass in Familien noch nie wirklich erzogen worden ist! Denn welcher Vater und welche Mutter vermögen ihrem Kind gegenüber so zu handeln, dass sie jeweils vorweg angeben können, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie welchen Erfolg haben werden?

Damit ist der Gewinn an Abstraktionshöhe, den wir glaubten erreicht zu haben, bereits wieder verspielt. Erziehung im Sinne von Brezinka oder Heid ist kein familien- und schulübergreifender Begriff. Was in der Familie geschieht, ist nicht fassbar unter einem Terminus, der Erziehung nur dann zulässt, wenn deren Wirkungen kalkulierbar sind. Das unterscheidende Kriterium ist nicht mehr der Inhalt der Erziehung, auch nicht die Art des Umgangs mit dem Kind, sondern ihre Form: In der Schule wird professionell erzogen, in der Familie offensichtlich nicht.

Daraus ergibt sich eine Unsicherheit im pädagogischen Urteil über die Familie. Zwar wird der Familie weiterhin attestiert, "primäre Erziehungsinstanz" (Herkenrath 1973, S. 90) zu sein. Doch die familiäre Erziehung erzeugt Wirkungen, die überwiegend unbewusst zustande kommen, weil sie von den familialen "Lebensvollzügen" ausgehen und nicht von "bewussten Erziehungsintentionen" (ebd.). Offensichtlich widerspricht diese unreflektierte, eher als Sozialisation zu bezeichnende Wirksamkeit der Familie dem professionellen Begriff von Erziehung, der auf Bewusstheit, Absicht und Planung abstellt. Folglich ist Skepsis angesagt, und man liest im 'Fischer Lexikon Pädagogik': "Da ... nicht so sehr das ausdrückliche Erziehungshandeln der Familie, sondern mehr ihr Klima und ihr Stil über ihre Erziehungsergebnisse entscheiden, muss das, was 'Erziehung in der Familie' genannt wird, als ausserordentlich ambivalent bewertet werden" (ebd. – Hervorhebung W.H.). Und: "Je mehr diese Ambivalenz ... gesellschaftlich und wissenschaftlich bewusst wird, um so grösser wird der Druck auf eine Pädagogisierung der Familie dergestalt, dass Familie entweder pädagogisch zu professionalisieren oder als pädagogische Instanz abzutreten habe" (ebd.). Das sind ausserordentlich deutliche Worte: Die Familie ist entweder pädagogisch zu professionalisieren oder sie hat als pädagogische Instanz abzutreten!

Aber auch damit haben wir noch nicht alle Probleme vor Augen. Dem Erziehungsbegriff im Sinne von Brezinka und Heid stehen nämlich Positionen gegenüber, die die Erziehung *nicht* als Handlung verstehen wollen. Bereits bei Oelkers haben wir gesehen, dass die Erziehung nicht ein Handeln, sondern eine *Kommunikation* genannt wird. Andere gehen noch weiter und sehen die Wirksamkeit der Erziehung in *nicht*-methodisierbaren Aspekten des pädagogischen Verhältnisses gegeben. Dafür steht beispielhaft die Formulierung von Groothoff: "Das entscheidende Mittel der Erziehung ist der Erzieher selbst" (Groothoff 1973, p. 76). Ausgerechnet in der Pädagogik finden sich Äusserungen, die dahin gehen, nicht das *Tun*, sondern das *Sein* des Erziehers sei das eigentlich Wirksame. Jonas Cohn bringt die Sache auf den Punkt, wenn er schreibt: "Ein innerer Widerstreit steckt im Wesen aller Erziehung. Der Erzieher soll sein Handeln auf den Zögling berechnen [!] und wirkt doch tief und wahrhaft nur [!] durch den unberechenbaren [!] Eindruck seines unverstellten Seins" (Cohn 1919, S. 215).

Damit ist die Kalkulation der erzieherischen Wirkung dahin! Als *Vorbild* kann der Erzieher seine Wirksamkeit gerade *nicht* berechnen. Als Person ist er *kein* Erziehungs*mittel*. Nicht der Erzieher ist der eigentliche Akteur, sondern der Edukand, der sich sein Vorbild selber aussucht. Damit stossen wir an die Grenzen des Erziehungsbegriffs. Denn als Akteur ist das

Kind nicht mehr Objekt der Erziehung, sondern Subjekt seiner *Bildung*. Bildung ist ein Begriff, der sich nicht in allen Sprachen findet. Das macht es schwierig, genau zu sagen, weshalb er überhaupt notwendig ist. Es ist jedoch offensichtlich, dass wir mit den Begriffen Erziehung und Bildung nicht dasselbe meinen. Erziehung hat etwas Fremdbestimmtes an sich, Bildung steht für Selbstbestimmung. Im "Wörterbuch der Pädagogik" heisst es, Bildung meine das, "... was nicht verlorengehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: die aller *Planung* und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person" (Böhm 2000, S. 76f. – Hervorhebung W.H.).

Damit gerät eine Pädagogik, die *beide* Begriffe – Erziehung *und* Bildung – für sich als verbindlich erachtet, in eine Paradoxie. Selbstbestimmung scheint der Begriff der Erziehung nicht *voraussetzen* zu dürfen, da diese in Form der Mündigkeit für das *Ziel* der Erziehung reserviert ist. Also wird die Erziehung als Fremdbestimmung des Edukanden verstanden, als ein "Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling", wie es bei Herbart heisst. Aber dann stellt sich die Frage: Wie kann aus einem erzieherischen Kausalverhältnis Freiheit hervorgehen, damit Bildung möglich wird?

Ich werde nicht versuchen, mir an dieser Frage die Zähne auszubeissen. Sie ist sowieso nur ein weiteres Beispiel für den begrifflichen Wirrwarr, der in der Pädagogik herrscht und es ausserordentlich schwer macht zu sagen, wo denn das Gemeinsame und das Verschiedene liegt, was in pädagogischer Hinsicht in Familie und Schule geschieht. Verantwortlich für diesen Wirrwarr ist die zu geringe Abstraktionshöhe der pädagogischen Begriffe. Im Unterschied zur Psychologie verfügt die Pädagogik kaum über eine generische Terminologie, die über institutionelle Differenzen hinausreicht. Immer wieder scheitert der Versuch, eine allgemeine Begrifflichkeit zu erzeugen, an den Partikularismen von Familie und Schule.

2

Warum ist dem so? Ich möchte im zweiten Teil meiner Ausführungen dieser Frage nachgehen. Es könnte ja sein, dass aus der Klärung der Ursachen des Problems ein Weg zu seiner Lösung hervorgeht. Dabei will ich die Problemstellung noch etwas zuspitzen. Denn es ist nicht nur so, dass über die Grundbegriffe der Pädagogik wenig Einigkeit besteht. Es ist auch so, dass der heimliche Bezug der pädagogischen Terminologie auf die Institutionen Familie und Schule mit Idealisierungen durchwirkt ist, die der nüchternen Analyse des Verhältnisses von Familie und Schule abträglich sind. Ansatzweise haben wir das bereits gesehen, insofern der Erziehungsbegriff zunächst der Familie zugeordnet wird, dann aber in der strengen Fassung von Brezinka und Heid gerade nicht mehr in der Lage ist, familiale Erziehungsprozesse zu fassen. Obwohl als Kernbegriff der Disziplin ausgegeben, zeugt der Erziehungsbegriff von einer gewissen Schizophrenie der pädagogischen Wissenschaft. Auf der einen Seite ist er auf ein professionelles Handeln ausgerichtet, das nicht in der Familie, sondern in der Schule zu finden ist. Auf der anderen Seite sind es nicht die Lehrerinnen und Lehrer, sondern die Mütter, die das Idealbild der Erziehung abgeben. So will es gerade jene pädagogische Literatur, die sich dezidiert der pädagogischen Praxis zuordnet. Herman Nohls Begriff des "pädagogischen Verhältnisses" ist nicht etwa am Beispiel einer Schulklasse abgezogen, sondern umschreibt einen Dual, dem die Mutter-Kind-Beziehung Modell gestanden hat. Nohl gibt denn auch unumwunden zu verstehen, dass ihm die mütterliche Haltung Grundlage aller pädagogischen Arbeit sei (vgl. Nohl 1961, S. 129).

So wird die Familie insgeheim zum Massstab, an dem die Schule gemessen wird. In den Entwürfen der pädagogischen Klassiker ist der normative Charakter der Familie leicht nachweisbar. Rousseaus Erziehung des Emil ist eine familiäre Erziehung, auch wenn er sie nicht so bezeichnet und Mutter und Vater dabei keine Rolle spielen. Pestalozzis "Wohnstubenpädagogik" bringt schon vom Begriff her zum Ausdruck, dass ihr Ideal die Familie ist. Für Kant war die Schule die zweitbeste Lösung. Der "Aufwand der öffentlichen Institute" würde

wegfallen können, wenn "die Eltern, oder andere, die ihre Mitgehülfen in der Erziehung sind, gut erzogen wären" (Kant 1983, S. 710). Schleiermacher sinnierte über ein "Ende der Erziehung", das dann erreicht wäre, wenn die Erwachsenen mit den Kindern gleichsam unreflektiert das Richtige tun würden (Schleiermacher 1983, S. 58). Auf den *Notbehelf* der Schulen könnte dann verzichten werden. Auch Herbart erschien die Schule in pädagogischer Hinsicht als Nothilfe (vgl. Herbart 1964d, S. 77). Obwohl sich die pädagogischen Klassiker kaum explizit zur Familienerziehung geäussert haben (vgl. Fuhr 1998, Kap. 4), war ihnen die Familie insgeheim das *Vorbild*, an dem sie ihre vermeintlich allgemeinen Aussagen zur Erziehung orientiert haben.

Aus der Familie wird damit eine Schablone der Schulkritik. Gemessen an der ungeteilten Zuwendung, die dem Kind in der Familie zukommt, ist die Schule gleichsam a priori ein einziges Defizit. Da sie dem Individuum nicht gerecht wird, ist sie nicht "kindgemäss". Niemand käme auf die Idee, die Existenzweise des Kindes in der Familie als nicht "schülergemäss" zu kritisieren. Während das Kind in der Familie an Kopf, Herz und Hand umsorgt wird, reduziert es die Schule auf ein "verkopftes" Rudiment. Wiederum scheint niemand auf die Idee zu kommen, die Schule für ihren zurückhaltenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu loben und die Familie für ihren totalitären Zugriff zu tadeln. Immer schon ist entschieden, dass das wahre pädagogische Leben in der Familie stattfindet, während die Schule für etwas Sekundäres, Abgeleitetes und Notdürftiges gehalten wird. Ein Abklatsch des Verhältnisses von Mutter und Kind, lastet die *Idee* der Erziehung schwer auf der Schule, die offenbar nur dann als pädagogische Institution anerkannt werden könnte, wenn sie bereit wäre, sich wie die Familie ganz dem Individuum hinzugeben.

Aber woher kommt diese Anfälligkeit der Schule für eine Kritik, die ihr nicht angemessen ist? Die Antwort liegt – wie meistens – in der Geschichte. Die Pädagogik wurzelt in einer völlig anderen Konstellation als die Psychologie. Wenn man der gängigen Geschichtsschreibung der Disziplin folgen will, dann beginnt die wissenschaftliche Psychologie bei Wilhelm Wundt, einem Mediziner und Physiologen, der einen Lehrstuhl für Philosophie übernahm und sich auf experimenteller Basis mit Fragen der Erkenntnistheorie beschäftigte. Der Wurzelgrund der Psychologie sind Fragen der Erkenntnis, deren philosophische Bearbeitung in der Mitte des 19. Jahrhunderts an eine empfindliche Grenze gestossen war. Forscher wie Helmholtz und Wundt, Brentano und Dilthey wenden sich der Psychologie zu, nicht um praktische Probleme zu lösen, sondern um ein ziemlich esoterisches Thema, eben dasjenige der Erkenntnis, zu klären.

Völlig anders stellt sich die Situation der Pädagogik dar. Ihre Wurzeln sind exoterischer Art. Nicht im Elfenbeinturm der Wissenschaft, sondern im Sumpfbeet der Praxis gedeihen die ersten pädagogischen Systeme von Ratke, Comenius, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher u.a. Wenn man gelegentlich lesen kann, es gebe die Pädagogik "gewissermassen zweimal", nämlich einmal *als Praxis* im Sinne eines Zusammenhangs von Handlungen und Einrichtungen mit den entsprechenden Überlieferungen, Regelungen und Besinnungen und einmal *als Theorie* (vgl. Groothoff 1973, S. 7), dann wird damit eine wesentliche Differenz zur Psychologie bezeichnet. Zwar ist auch die Psychologie auf eine Alltagspraxis verwiesen, doch diese ist nicht wie im Falle der Pädagogik *institutionalisiert*. Die Alltagspsychologie ist eine "implizite Psychologie" (Wegner & Vallacher 1977), eine "naive" Psychologie (Laucken 1974), eine Art *indigene* Psychologie im Sinne gelebter Bewusstseins- und Verhaltensweisen, aber nicht ein Gefüge von Institutionen und Berufen, die über ein artikuliertes Selbstverständnis verfügen, dem die Disziplin gerne den Status einer "Theorie ersten Grades" zumisst (vgl. Weniger 1952). Solche "Theorien ersten Grades" gibt es in der Psychologie nicht!

Ein gutes Beispiel für die *exoterische* Begründung der Pädagogik bietet die Sozialpädagogik, die nicht aus einer theoretischen Problemlage, sondern aus einer praktischen Not heraus entstanden ist. Zwar gibt es von Paul Natorp einen Versuch, die Sozialpädagogik wissenschaftsimmanent zu begründen, durchgesetzt hat sich aber Gertrud Bäumer, deren Begründung der Sozialpädagogik rein pragmatisch motiviert war, insofern sie sich auf die sozialen

Notstände Ende des 19. Jahrhunderts bezog. Dabei spricht Bäumer explizit von "Nothilfe". Unter "normalen und gesunden Verhältnissen" würden Familie und Schule als "Erziehungsträger" ausreichen (Bäumer 1929, S. 3). Die sozialpädagogischen Einrichtungen werden benötigt, um deren Defizite zu kompensieren. Aber bereits in der *Schule* sah Bäumer ursprünglich eine Nothilfe, einen "Ersatz und die Ergänzung der unzulänglichen Leistung der Familie" (ebd.). Auch die Begründung der Sozialpädagogik zeigt also, dass der 'eigentliche' Ort der Erziehung die Familie ist; alles andere scheint aus der Not geboren und davon abgeleitet zu sein.

Die Abhängigkeit der disziplinären Gestalt der Pädagogik von gesellschaftlichen Problemlagen erklärt zum grossen Teil die Heterogenität ihrer Begriffe. Die Erziehungswissenschaft ist nicht einem Gegenstand verpflichtet, den sie aus eigenem Antrieb und in epistemischer Nüchternheit konstituiert hätte, sondern dem Drängen von gesellschaftlichen Problemen, um die herum sich *Berufsfelder* etabliert haben. Nicht selten sehen Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin ihre Aufgabe darin, sich unmittelbar in den Dienst dieser Berufsfelder zu stellen. "Alle pädagogische Theorie", schreibt zum Beispiel Rudolf Lassahn, "ist Theorie eines Handelns, sie ist für die Praxis, oder sie bleibt müssige Spielerei" (Lassahn 1978, S. 13). Theorie für die Praxis kann die Pädagogik aber nur sein, wenn sie einer *Profession* als Abnehmer ihres Wissens zudienen kann. Diesen Abnehmer hat sie in der Familie offensichtlich nicht, da sich in der Familie keine Berufsgruppe etabliert hat, für die sie stellvertretend Verantwortung übernehmen könnte. Die oft geradezu bekenntnishafte Zuordnung der pädagogischen Wissenschaft zur pädagogischen Praxis ist somit insgeheim eine *Distanzierung von der Familie*, die *nicht* Ort eines professionellen Handelns ist und damit der Aufmerksamkeit der Disziplin entgeht.

Zusammengefasst haben Pädagogik und Psychologie eine unterschiedliche geschichtliche Entwicklung genommen. Die Gestalt der Psychologie verdankt sich im wesentlichen einer wissenschaftsimmanenten Differenzierung, diejenige der Pädagogik ist in erster Linie durch äussere Umstände bedingt. Die Psychologie hat *sekundär* zu Praxis- und Berufsfeldern gefunden, zumeist erst im Verlaufe des 20. Jahrhunderts (vgl. Geuter 1984, 1985), die Pädagogik ist aus einer Praxis heraus entstanden. Auch wenn diese klar geschnittene Differenz nicht mehr auf Anhieb sichtbar sein mag, so liegt sie der epistemischen Struktur der beiden Wissenschaften noch immer zu Grunde.

3

Damit komme ich zum dritten Teil meiner Ausführungen. Ich möchte die Frage stellen, was sich denn tun liesse, um das nicht gerade erspriessliche Verhältnis von Pädagogik und Psychologie zu verbessern. Die Hoffnung war, dass uns der Blick in die Geschichte einen Weg weisen würde, wie aus der vertrackten Situation herauszufinden wäre. Den Fingerzeig der Geschichte sehe ich in der Zuordnung der Pädagogik zu gesellschaftlichen Problemlagen. Diese Zuordnung gilt es so weit zu relativieren, dass auch die Pädagogik in die Lage versetzt wird, eine *generische* Terminologie zu entwickeln, die auf einer vergleichbaren Abstraktionshöhe liegt wie diejenige der Psychologie.

Ich habe schon angedeutet, dass die Familie als *Realität* in der Pädagogik eine geringe Rolle spielt. In Dieter Lenzens Grundkurs zur Erziehungswissenschaft, einer neueren Einführung in die Pädagogik, gibt es eine ausführliche tabellarische Darstellung der Subdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfelder der Erziehungswissenschaft, in der die Familie schlicht *nicht* erscheint (vgl. Lenzen 1997, S. 38f.)! Wo das Stichwort "Familie" in pädagogischen Lexika und Wörterbüchern auftaucht, da kommt es vor allem als "Familienerziehung" vor, aber kaum je als "Familienpädagogik". Aber selbst für die Familien*erziehung* gilt, dass sie seit der Arbeit von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke aus dem Jahre 1975 "ein weitgehend unerforschtes Feld geblieben (ist)" (Ecarius 2002, S. 9). Wobei schon Mollenhauer und seine Mitautoren

schrieben, es gebe "... bis heute [1975] ... keine in wissenschaftlicher Absicht geschriebene Darstellung der Probleme der Familienerziehung" (Mollenhauer, Brumlik & Wudtke 1975, S. 7). Es ist schon fast ein Euphemismus, wenn in einer neueren Arbeit zur elterlichen Erziehung, in Thomas Fuhrs "Ethik des Erziehens", steht, die Familienpädagogik sei "... eines der am stärksten vernachlässigten Gebiete der Erziehungswissenschaft" (Fuhr 1998, S. 91). Die Familie ist der Pädagogik kein Berufsfeld, also erscheint sie ihr nicht als Gegenstand der Forschung. Das ist anders im Falle der Psychologie. Zwar ist der Begriff der "Familienpsychologie" noch jungen Datums, trotzdem ist die Psychologie im Begriff, zur wissenschaftlichen Autorität in Sachen Familie und *Erziehung* in der Familie zu werden. Bereits gibt es Handbücher, Lehrbücher und Monographien, ja Studiengänge zur Familienpsychologie (vgl.

z. B. Hinde & Stevenson-Hinde 1988; Hofer, Klein-Allermann & Noack 1992; Kaslow 1990;

L'Abate 1985; Petzold 1992; Schneewind 1991). Wie die Pädagogik auf das Erstarken der Psychologie in Fragen der Familie reagieren wird, ist schwer vorherzusagen. Immerhin hätte sie bereits einmal Gelegenheit gehabt, die Familie etwas nüchterner wahrzunehmen. Es war die Psychoanalyse, die in den 1920er und 1930er Jahren nahelegte, dass es in der Familie nicht so harmonisch und konfliktfrei zugeht wie der pädagogische Mythos der Familie suggeriert. Freud und seine Mitstreiter sahen im frühkindlichen Prozess des Aufwachsens *keine* idyllische Zweisamkeit von Mutter und Kind, *kein* spannungsloses Verhältnis zum Vater und *keine* geschmeidige Einpassung in die Kultur, sondern überall Konflikte, Ambivalenzen, Begehren, Neid, Versagungen und Phantasien von Liebe und Gewalt. Bezeichnenderweise wollte die Pädagogik davon nichts wissen. Die Psychoanalyse wurde abgewehrt, eine psychoanalytische Pädagogik im strengen Sinne gibt es bis heute nicht.

Das Beispiel zeigt, dass die Psychologie der Pädagogik zu jenem *Realismus* verhelfen könnte, der ihr in bezug auf die Familie fehlt. In den 1960er Jahren ist dies von einigen Pädagogen, die sich für eine "realistische Wendung" (Roth 1962) ihrer Disziplin aussprachen, auch erkannt worden. So hat Heinrich Roth die Psychoanalyse dahingehend begrüsst, dass sie der gängigen pädagogischen Idealanthropologie eine *Realanthropologie* gegenüberstelle (vgl. Roth 1966, S. 319).

In der "realistischen Wendung" zu einer "Tatsachen-" oder "Wirklichkeitswissenschaft" sehe ich denn auch einen ersten Weg zur Klärung der unbefriedigenden Begrifflichkeit der Pädagogik. Die empirische Forschung zwingt zu operationalen Definitionen, die sich im Prozess der Erkenntnisgewinnung bewähren müssen. Diesen empirischen Test haben die pädagogischen Grundbegriffe zweifellos noch nicht bestanden. Sie sind schon gar nicht auf Operationalisierbarkeit angelegt und damit in einem schlechten Sinne idealistisch.

Die "realistische Wendung" ist aber nicht ausreichend. Es braucht auch eine Wendung begrifflicher Art. Ich möchte zum Schluss meiner Ausführungen skizzieren, was ich damit meine.

Es dürfte kein Zufall sein, dass man die Geschichte der Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert beginnen lässt, während die Psychologiegeschichtsschreibung ihr Initialdatum erst ein Jahrhundert später hat. Ende des 18. Jahrhunderts treffen wir auf Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher und Humboldt. Es sind dies – neben Rousseau, Kant und einigen anderen – die noch heute *lebendigen* "Klassiker" der Pädagogik, deren Schriften dem Fach nach wie vor seine Identität geben. Ende des 19. Jahrhunderts dagegen treffen wir auf Wundt – und das ist dann auch gleich alles. Die Psychologie hat eine *Gründungsfigur*, aber keine Klassiker. Wundt ist im Gegensatz zu Herbart oder Schleiermacher längst tot. Kaum ein Student oder eine Studentin der Psychologie werden wissen, was Wundt als *Psychologe* vertreten hat. Er interessiert allein einer institutionellen Tat wegen, nämlich der Gründung des ersten experimentalpsychologischen Laboratoriums in Leipzig. Der Rest ist Geschichte – im Sinne dessen, was man vergessen kann.

Interessanterweise sind die hundert Jahre Differenz in der Geschichte von Pädagogik und Psychologie wörtlich zu nehmen. Denn während Wundt sein psychologisches Laboratorium

1879 ins Leben rief, war es genau hundert Jahre zuvor, als 1779 Ernst Christian Trapp in Halle den ersten Lehrstuhl für Pädagogik übernommen hatte. Zwar hatte Trapp diese Position nur für kurze Zeit inne, trotzdem stellt sich die Frage, weshalb die Pädagogik diesen einhundertjährigen Vorsprung gegenüber der Psychologie nicht besser hat nutzen können. In meiner Sicht stellen die hundert Jahre jedoch keinen Vorteil, sondern eher einen Nachteil dar. Wir haben es im Falle der Pädagogik mit einer akademischen *Frühgeburt* zu tun – mit allen Risiken und Gefahren für Entwicklungsstörungen, die sich daraus ergeben können. Weder Herbart noch Schleiermacher waren *Wissenschaftler* im heutigen Sinn des Wortes. Ihr Denken war theologisch und metaphysisch inspiriert. Indem die Pädagogik ihre Gründungsfiguren als Klassiker hochhält, übernimmt sie immer wieder von Neuem eine letztlich *prämoderne Denkweise*.

Diese prämoderne Denkweise möchte ich mit Kurt Lewin aristotelisch nennen. Anfang der 1930er Jahre monierte Lewin in bezug auf die Psychologie, diese befinde sich in einer Entwicklungsphase, die man – gemessen an der Physik – als aristotelisch bezeichnen müsse. Das aristotelische Denken der Psychologie zeige sich daran, dass ihre Begriffe eine "unmittelbare Beziehung zu den historisch-geographischen Bestimmungen der Wirklichkeit" (Lewin 1931, p. 428) aufweisen. Vergleichbar dem "Denken der Primitiven und Kinder" (ebd.), habe die Psychologie den Schritt zur Abstraktion vom unmittelbar Gegebenen noch nicht vollzogen. Demgegenüber stehe die Physik als eine Wissenschaft da, die sich durch die phänomenalen Qualitäten der Wirklichkeit nicht mehr beeindrucken lasse. "Das Weltgefühl eines Giordano Bruno, Kepler und Galilei ist bestimmt durch die Vorstellung einer allumfassenden Einheitlichkeit der physikalischen Welt. Es ist dasselbe Gesetz, das den Lauf der Gestirne und das Fallen des Steines bestimmt" (ebd., S. 431). Lewin spricht von der "Homogenisierung" der physikalischen Welt. Die phänomenale Vielfalt der Naturerscheinungen, die Aristoteles zu Wesensbestimmungen verleitet habe, werde zugunsten universaler Gesetze, die den Erscheinungen zugrunde liegen, durchbrochen. Wolle die Psychologie endlich zur Wissenschaft werden, habe auch sie eine Begrifflichkeit zu entwickeln, die reduktiv sei und sich vom aristotelischen Phänomenalismus emanzipiere. Lewin ist insofern hoffnungsvoll, als ihm scheint, dass sich inzwischen eine Entwicklung zeige, die auch in der Psychologie "... deutlich und unaufhaltsam genug auf Veränderungen hindrängt, die letzten Endes nichts weniger bedeuten als den Übergang von der aristotelischen zur galileischen Begriffsbildung" (ebd., p. 445 – Hervorhebung W.H.).

Dabei dachte Lewin an die *Gestaltpsychologie*, die in der Tat einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung des galileischen Denkens in der Psychologie geleistet hat. Aber genauso gut kann man den Behaviorismus erwähnen, dessen Lernprinzipien ebenfalls auf einer hohen Abstraktionsebene liegen. Vergleichbar der Einebnung der phänomenalen Differenz zwischen Himmel und Erde durch Galilei und Newton, haben die Gestaltpsychologen und die Behavioristen die *qualitativen* Unterschiede zwischen den psychologischen Phänomenen aufgelöst. Damit ist es zu jener allgemeinen Begrifflichkeit gekommen, die wir einleitend in bezug auf die Psychologie vermerkt haben.

Die Psychologie hat eine "Arbeit am Begriff" geleistet, die von seiten der Pädagogik noch aussteht. Die Pädagogik ist verstrickt in ein aristotelisches Denken, dem die qualitativen Differenzen zwischen Familie und Schule als Wesensunterschiede imponieren. Die Differenz der Phänomene scheint ihr von essentieller Bedeutung zu sein, weshalb es nicht gelingen will, eine Terminologie zu entwickeln, die auf einer vergleichbaren Abstraktionshöhe liegt wie diejenige der Psychologie, geschweige denn, dass sich Theorien generieren liessen, die einen echten Vergleich von Familie und Schule erlauben würden. Statt dessen ergibt man sich in Streitereien über das "Wesen" und "Eigentliche" von Bildung und Erziehung. Wie für Aristoteles der Stein deshalb zu Boden fällt, weil dies sein ausgezeichneter Ort ist, gibt es für die Pädagogik privilegierte Lokalitäten, an denen Erziehung oder Unterricht wesensmässig stattfinden.

Nicht nur fehlt der Pädagogik im Sinne von Galilei "dasselbe Gesetz" (Lewin), das das Geschehen in der Familie und in der Schule bestimmt, es fehlen ihr bereits die Begriffe, die das *Gemeinsame* von Familie und Schule bezeichnen liessen. Ganz im Sinne einer phänomenalistischen Vorgehensweise, die die "historisch-geographischen Bestimmungen der Wirklichkeit" (Lewin) respektiert, fügen sich die pädagogischen Begriffe in die Unebenheiten der pädagogischen Wirklichkeit ein. Mit dem Effekt, dass wir nicht wirklich in der Lage sind, über das *Verhältnis* von Schule und Familie nachzudenken. Es fehlt uns eine galileische Begrifflichkeit, die so weit von Inhalten frei wäre, dass wir die beiden Institutionen in einer pädagogisch neutralen Sprache beschreiben könnten.

Diese Sprache müssten wir haben, um im Verhältnis von Schule und Familie "Perspektiven einer Differenz" ausmachen zu können. Denn erst wer das *Gemeinsame* sieht, kann vernünftigerweise das *Differente* hervorheben. Noch verfügt die Pädagogik über diese Ebene gemeinsamer Begriffe, auf der konstruktiv nach Differenzen gesucht werden könnte, nicht. In der Sprache Luhmanns ausgedrückt, ist sie nicht in der Lage, die Einheit der Differenz von Familie und Schule zu bezeichnen.

Ich meine daher, dass die Erziehungswissenschaft nicht nur ihre "realistische Wendung" endlich zu vollenden hätte, sondern auch vom Aristotelismus ihrer Begriffe wegkommen und eine galileische Denkweise pflegen müsste. Das kann nur *sie selber* tun. Während die empirische Forschung nicht neu erfunden werden muss – die Methoden liegen vor –, kann die "begriffliche Wendung" nur durch *eigene* Anstrengung zustande kommen. Niemand kann der Pädagogik sagen, wie sie ihre Terminologie vereinheitlichen soll. Sie selber muss es tun.

Das setzt allerdings voraus, dass die Pädagogik ihre Professionsorientierung relativiert. Ich sage nicht, dass sie diese aufgeben soll, denn das Existenzrecht der Pädagogik ist wesentlich an ihren Charakter als "Berufswissenschaft" für Lehrkräfte und andere Praktiker gebunden. Doch die fast bekennerische Zuordnung der Disziplin zu einem Berufsfeld und das Ansinnen, partout "Theorie einer Praxis *für* eine Praxis" sein zu wollen, hat eine Schlagseite. Es ist jene Seite der Pädagogik, die ich mit meinen Ausführungen ins Licht rücken wollte: ihre begriffliche Schwäche. Diese Schwäche ist von grossem Nachteil, wenn es darum geht, ein *Verhältnis* zu klären, das nur auf einer Seite von einer Profession getragen wird, während auf der anderen Seite gleichsam der Ansprechpartner fehlt.

Die Pädagogik wird erst dann in der Lage sein, das Verhältnis von Familie und Schule vorurteilslos zu bedenken, wenn sie über eine Begrifflichkeit verfügt, die dies leisten kann. Verlangt ist eine Terminologie, die auf einer höheren Abstraktionsebene liegt als die gängigen Erziehungsbegriffe, die ihre Abkunft von der Familie *oder* von der Schule nicht verbergen können. Erst wenn wir beginnen, in einer galileischen Sprache über Schule und Familie zu reden, werden wir erwarten können, über deren Verhältnis etwas mehr Klarheit zu gewinnen.

Literatur

Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, Herman & Pallat, Ludwig (eds.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5. (S. 3-17). Langensala: Beltz.

Böhm, Winfried (ed.) (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.

Brezinka, Wolfgang (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 4. Auflage. München: Reinhardt.

Cohn, Jonas (1919): Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig: Teubner.

Ecarius, Jutta (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.

- Fuhr, Thomas (1998): Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geuter, Ulfried (1984): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Geuter, Ulfried (1985): Polemos panton pater Militär und Psychologie im Deutschen Reich 1914-1945. In: Ash, Mitchell G. & Geuter, Ulfried (eds.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick. (S. 146-171). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Groothoff, Hans-Hermann (1973): Erziehung (Theorie der Erziehung). In: ders. (ed.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Neuausgabe. (S. 72-79). Frankfurt: Fischer.
- Groothoff, Hans-Hermann (1989): Erzieher. In: Lenzen, Dieter (ed.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. (S. 424-429). Reinbek: Rowohlt.
- Heid, Helmut (1997): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. Auflage. (S. 43-68). Reinbek: Rowohlt.
- Herbart, Johann Friedrich (1964a): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 1. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. (S. 259-274). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1964b): Kurze Enzyklopädie der Philosophie. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 9. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. (S. 17-338). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1964c): Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 10. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. (S. 65-206). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1964d): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 3. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. (S. 73-82). Aalen: Scientia.
- Herkenrath, Liesel-Lotte (1973): Familie in pädagogischer Sicht. In: Groothoff, Hans-Hermann (ed.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Neuausgabe. (S. 79-91). Frankfurt: Fischer.
- Hinde, R[...] A. & Stevenson-Hinde, J[...] (eds.) (1988): Relationships within Families. Mutual Influences. Oxford. Clarendon Press.
- Hofer, Manfred, Klein-Allermann, Elke & Noack, Peter (1992): Familienbeziehungen. Göttingen: Hogrefe.
- Kant, Immanuel (1983): Über Pädagogik. In: ders.: Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Hrsgg. von Wilhelm Weischedel. (S. 691-761). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaslow, Florence W. (1990) (ed.): Voices in Family Psychology, 2 Bde. Newbury Park, CA: Sage.
- L'Abate, Luciano (1985): The Handbook of Familiy Psychology an Therapy, 2 Bde. Homewood: Dorsey.
- Lassahn, Rudolf (1978): Einführung in die Pädagogik. 3. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Laucken, Uwe (1974): Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird. Stuttgart: Klett.
- Lenzen, Dieter (1997): Erziehzungswissenschaft Pädagogik. In: Lenzen, Dieter (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. Auflage. (S. 11-41). Reinbek: Rowohlt.
- Lewin, Kurt (1931): Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Erkenntnis, 1, S. 421-466.
- Mollenhauer, Klaus, Brumlik, Micha & Wudtke, Hubert (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa.
- Nohl, Herman (1950): Die Bildung des Erziehers. In: Die Sammlung, 5, S. 705-712.
- Nohl, Herman (1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 5. Auflage. Frankfurt: Schulte-Bulmke.

- Oelkers, Jürgen (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Pestalozzi, [Johann] Heinrich (1935): Mutter und Kind. Eine Abhandlung in Briefen über die Erziehung kleiner Kinder. Hrsgg. von Heidi Lohner & Willi Schohaus. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1952): Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 14. Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. (S. 319-361). Berlin: de Gruyter & Co.
- Petzold, Matthias (1992): Familienentwicklungspsychologie. München: Quintessenz.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2, S. 481-491.
- Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie, Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel.
- Schleiermacher, Friedrich (1983): Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. Hrsgg. von Erich Weniger. Frankfurt: Ullstein.
- Schneewind, Klaus A. (1991): Familienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Terhart, Ewald (1997): Unterricht. In: Lenzen, Dieter (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 3. Auflage. (S. 133-158). Reinbek: Rowohlt.
- Wegner, Daniel M. & Vallacher, Robin R. (1977): Implicit Psychology. An Introduction to Social Cognition. New York: Oxford University Press.
- Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. Walter Herzog IPSP, Universität Bern Muesmattstrasse 27 3012 Bern herzog@sis.unibe.ch