

Dietrich, Theo

Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 197-209. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Dietrich, Theo: Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 197-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233876 - DOI: 10.25656/01:23387

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233876>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23387>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Kontakt / Contact:

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

Terms of use

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

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittdamm 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonastr. 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glückner-Str. 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Str. 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigstraße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelstraße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelstraße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstraße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Str. 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinerstraße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Str. 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldstraße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannesstraße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Planckstraße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik

I. Zur Kontinuität des Problems

Herr von UEXKÜLL schloß seine Ausführungen mit den Worten: „Theorie und Praxis lassen sich in der Medizin und in der Ausbildung zum Arzt nicht trennen“. Herr RAMM forderte für das Studium der Rechtswissenschaft die Zuwendung zur Rechtspraxis. Ich möchte nun die Frage stellen: *Ist es erforderlich, für die Erziehungswissenschaft/Pädagogik nachzuweisen, daß sie nur in Verbindung zu dem ihr vorausgehenden Wirklichkeitsbereich existieren kann und daß infolgedessen das Studium in Begegnung und Auseinandersetzung mit diesem Wirklichkeitsbereich betrieben werden muß?* Es hieße wahrlich Eulen nach Athen tragen, die ursprüngliche, wissenschaftstheoretisch anerkannte, praktisch zwar spannungsgeladene Einheit von Theorie und Praxis, von Erfahrung und Wissenschaft für unser Fachgebiet ausdrücklich noch beweisen zu wollen. Ich möchte nur ganz kurz die *Kontinuität des Problems* aufzeigen.

1. *Die Notwendigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis ist im Rahmen wissenschaftstheoretischer Überlegungen immer betont worden.* Seit E. CHR. TRAPP (1745—1818) wissen wir, daß die „Erkenntnisquellen der Erziehungsregeln“ in der „menschlichen Natur und der menschlichen Gesellschaft“ liegen und daß man an sie durch „Beobachtungen“ herankommt. Mit anderen Worten: *Die Praxis ist die Basis der Theoriebildung*¹⁾. Dieser Grundsatz ist von JOH. FR. HERBART erneut bekräftigt worden, wenn er ihn auch in seiner Pädagogik nicht durchhält. Mit dem Beginn des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Pädagogik ist also auch das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit von Theorie und Praxis vorhanden. Im 20. Jahrhundert hat sich u. a. M. FRISCHEISEN-KÖHLER mit dem Zusammenhang beschäftigt. O. KROH hat dieser Fragestellung 1927 eine größere Untersuchung gewidmet; in jüngster Zeit hat unsere Kollegin, Frau WILHELMINE M. SAYLER, unter Berücksichtigung einer umfassenden Literatur das Problem systematisch und mit geklärten Begriffen untersucht und meisterhaft dargestellt²⁾.

2. Von Anfang an ist der wissenschaftstheoretisch und praktisch bestehende Zusammenhang von Theorie und Praxis in der Pädagogik auch für die *Didaktik des Studiums* gesehen und für notwendig erachtet worden. Wieder war es JOH. FR. HERBART, der es als eine wichtige Aufgabe seiner Königsberger Tätigkeit (ab 1808) ansah, „die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung“ zu bringen. Die Studenten seines Seminars sollten sich üben und bewähren, praktische Lehrmethoden ausprobieren und darüber wissenschaftlich reflektieren³⁾. Die von Herbart für die *Lehre praktizierte Einheit von Theorie und Praxis* fand sogar die Zustimmung WILHELM VON HUMBOLDTS, der damals gerade Chef der Sektion für öffentlichen Unterricht geworden war. Diese für die Lehre wichtige Einheit von Tun und Denken ist bis heute lebendig

geblieben und praktiziert worden: Ich erinnere an die Tätigkeit WILHELM REINS in Jena oder bei völlig anderer erziehungswissenschaftlicher Begründung an das Lebenswerk PETER PETERSENS auf dem gleichen Jenaer Lehrstuhl. 1924 hat sich ALOIS FISCHER für die Einführung eines — wie er sagte — „pädagogischen Anschauungsunterrichts“ in der akademischen Lehrerbildung eingesetzt⁴). OTTO SCHULTZE führte einen solchen Anschauungsunterricht bereits im Rahmen seines Königsberger Lehrstuhls durch. Sein 1926 erschienenes Buch „Grundlegung der Pädagogik als einer diagnostisch-therapeutischen Wissenschaft dargestellt in Form eines pädagogischen Anschauungsunterrichts“ legt davon lebendiges Zeugnis ab. Die Pädagogischen Akademien und später die Pädagogischen Hochschulen haben *auch* von dieser Verbindung gelebt. Haben sie aber auch *aus* ihr gelebt? Ich stelle die Beantwortung dieser Frage noch zurück. Der sog. „Praxistag“ galt jedenfalls als fester Bestandteil des Studiums. GEORG GEISSLER hat auf dem 1. Pädagogischen Hochschultag in Jugenheim 1952 gezeigt, wie die „schulpraktische Ausbildung in hochschulgemäßer Form“ betrieben werden muß. Er wandte sich entschieden gegen die damals noch gebräuchliche „Scheidung zwischen theoretischer und praktischer Pädagogik“. „Sie führt — so lesen wir in seinem Referat — zum Auseinanderfallen von Theorie und Praxis, das gerade in der Lehrerbildung äußerst gefährlich ist“⁵). Ich selbst habe dann ab 1956 in verschiedenen Veröffentlichungen gezeigt, daß die Praxis als Ausgangspunkt der Theoriebildung zu nehmen ist, und welche Wege man hierfür beschreiten kann⁶). Schließlich ist auf das „Didaktikum“ der Berliner hinzuweisen, das von gleichen Intentionen erfüllt ist und meinen Vorstellungen am nächsten kommt, wenn auch nicht völlig entspricht⁷).

II. Gegenwärtige Fragestellung und Lösungsangebote

Der spannungsgeladenen, stets der Störung unterworfenen Einheit von Theorie und Praxis war man sich in der Pädagogik also immer bewußt; man hat den Zusammenhang von Theorie und Praxis auch didaktisch, d. h. für den Hochschulunterricht, auszuwerten versucht. Warum beschäftigen wir uns dann heute erneut mit dieser Frage? Darauf gibt es verschiedene Antworten. Ich greife drei mir wesentlich erscheinende heraus:

1. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist ein pädagogisches Grundproblem, das in jeder Gegenwart, d. h. aus der jeweiligen geschichtlichen Situation der Erziehung, und aufgrund des Verständnisses von Pädagogik *neu* bestimmt werden muß.

2. Das unter der eben genannten Bedingung bestimmte oder zu bestimmende Verhältnis von Theorie und Praxis hat für die Lehre unabweisliche Konsequenzen. Es ist meiner Ansicht nach bis heute nicht ausgeschöpft, sofern man Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Theorie einer Praxis betrachtet. Im übrigen wies auch Herr Regenbrecht darauf hin, daß die Studienformen ungelöst seien, die Theorie und Praxis zu integrieren versuchen (s. o. S. 49 f.).

3. Die Lernpsychologie macht uns aufgrund eingehender Untersuchungen über das Behalten die altbekannte Erfahrung erneut bewußt, daß Lernen und Theoriebildung in der Beobachtung, der Erfahrung und dem Umgang ansetzt.

Ich beschäftige mich im folgenden mit dieser *zweiten und dritten Problematik* und möchte über das allgemeine, aber unverbindliche Lippenbekenntnis zur Einheit von Theorie und Praxis hinausgehen und einen Beitrag zu folgender Frage geben:

Wie können wir das Studium effektiver gestalten, wenn wir die Praxis, die Erziehungswirklichkeit, als Basis der Theoriebildung in den Mittelpunkt der Studien stellen? Dabei setze ich als evident voraus, daß die Praxis die Studien motiviert. Ich verweise auf die diesbezüglichen Bemerkungen meiner Vorredner sowie u. a. auf eine Arbeit von Detlev Spindler „Empirische Untersuchungen über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg“⁸⁾. Dort wird ausgesprochen, was ich durch eine eigene Befragung bestätigen kann, daß „der Anstoß zu effektiven Studien . . . fast ohne Ausnahme (in) einer konkreten Aufgabenstellung“ liegt. Ausdrücklich wird auf die „Didaktika“ hingewiesen. (S. 284) Das erfordert, daß wir die Praxis, die Erziehungswirklichkeit, dem künftigen Lehrer bewußt machen, kritisch klären, damit sich der Lehrer über das ihn letztlich bestimmende Fundament der pädagogischen Liebe hinaus angemessene wissenschaftliche Erkenntnisse erwirbt, die ihm helfen, die künftige Praxis verantwortlich zu bewältigen, ohne dabei die Möglichkeiten der Theorie für die Bewältigung der Praxis zu überschätzen oder naiver Wissenschaftsgläubigkeit zu verfallen, kurz gesagt, daß der Lehrer durch die Theorie zum guten Praktiker wird.

Die Antwort auf meine Frage lautet schlicht: 1. *Wir müssen stärker als bisher die Theoriebildung vom Wirklichkeitsbereich der Erziehung, d. h. von der Erfahrung und Beobachtung, aus ansetzen* und von da durch Herauslösen bestimmter Erfahrungen und Beobachtungen zu Verallgemeinerungen kommen. Mir scheint, daß diese Aufgabe im sog. „Praxistag“ zu wenig zur Geltung gekommen ist. Aus reformpädagogischem Denkansatz hat es sich hier mehr um ein Dabeigewesensein gehandelt, statt daß für Beobachtungen und Erfahrungen als Bausteine der Theoriebildung bzw. der Systembildung gesorgt worden wäre. Man hat sich mehr „anmuten“ lassen und ist im allgemeinen im Erfahrungsdenken stehengeblieben. Der „Praxistag“ bildete eine Säule *neben* anderen Säulen, deren Verbindungen mehr oder minder zufällig waren. Aus dieser Tatsache erwächst 2. die *Forderung nach stärkerer Integration von Theorie und Praxis im Studiengang sowie dem Aufbau einer Studieninhaltsordnung, die diese Voraussetzungen zur Grundlage nimmt.*

Zu 1: Der Ansatz der Theoriebildung im Wirklichkeitsbereich

Das bedeutet: Das „Experimentier- und Operationsfeld“ für künftige Lehrer ist die Schule. In welcher Weise die Praxis das Motivationsfeld der Theoriebildung ist, — dafür *zwei Beispiele* aus meiner Arbeit, ihre anschließende *Auswertung und kritische Betrachtung.* (Die Beispiele sind notwendig, um deutlich zu

machen, was ich unter der These verstehe: Die Praxis ist die Basis der Theoriebildung. Sie sind außerdem erforderlich, um nicht beim bloßen Appell stehen zu bleiben, den wir seit Jahrzehnten immer wieder hören, ohne daß die Forderung bisher die Kraft besessen hat, die Studienformen zu verändern. Bei der Darstellung der Beispiele, ihrer Auswertung und kritischen Betrachtung muß ich notwendig das „Was“ mit dem „Wie“ bzw. das „Wie“ mit dem „Was“ verknüpfen. Beides läßt sich beim Studium einer als Handlungswissenschaft aufgefaßten Pädagogik nicht trennen.)

a) *Zwei Beispiele:*

1. Das Problem „Anschauung“ und Behalten

Der Student hört in der Vorlesung Pestalozzis bekanntes Wort, daß die „Anerkennung der Anschauung als des absoluten Fundaments aller Erkenntnis“ unumstößliche Gültigkeit besitze. Er erfährt dort auch, was Anschauung ist und wie man das Anschauungsprinzip im Unterricht verwirklichen kann usw. Das kann alles klar, konkret und unter Einbeziehung der wenigen empirischen Untersuchungen zu dieser Fragestellung dargestellt werden. Wer wollte bezweifeln, daß der Student die Notwendigkeit der Verwirklichung des Anschauungsprinzips nicht begreift? Wendet er es dann aber auch richtig, sinngemäß, dem jeweiligen Objekt entsprechend an? Bei sinnwidrigem Gebrauch wird man sich immer darauf berufen können, daß der Gegensatz von Theorie und Praxis unaufhebbar ist und daß die verfehlte Anwendung in dieser letztlich nicht überbrückbaren Spannung liegt. Die Frage ist, ob man nicht doch eine Brücke zwischen den beiden Polen bauen kann, die begehbar ist, die das Problem für den Studenten praktikabler macht, so daß er es mit Hilfe eigener reflektierter Anschauung besser zu meistern lernt?

Während der theoretischen Bearbeitung und praktischen Gestaltung einer Unterrichtseinheit haben wir einen *Film* eingesetzt. Wir haben dann das *Behalten der Filmszenen kontrolliert*. In einer Parallelklasse haben wir den gleichen Film ohne Besprechung der Inhalte ablaufen lassen, den Kindern nur die Aufgabe gestellt, die einzelnen Szenen („Bilder“) hinterher aufzuschreiben. Auch hier haben wir das Behalten im gleichen Zeitabstand kontrolliert. Das Ergebnis der Kontrollen schlug eindeutig zugunsten der Ausgangsgruppe aus. Die Studenten fanden, daß die *unterrichtliche Auswertung des Films*, d. h. das Hineinstellen in einen größeren Sinnzusammenhang, die *Vermutungen*, die zu Beginn aufgrund des Titels über den Inhalt angestellt wurden, das *Gespräch über die Vermutungen*, die *Motivationen*, die durch die Vermutungen für das intensive Betrachten gesetzt wurden, die *Vorführung*, die *Besprechung*, die mit freien Äußerungen begann, dann systematisiert wurde und der *zweite Durchlauf des Films* bei gleichzeitigen weiteren Hinweisen des Lehrers bzw. der Schüler die hochsignifikante Steigerung des Behaltens bei der Ausgangsgruppe bewirkt hat. — Nachdem sich die Studentengruppe das Problem der Anschauung und des Behaltens aufgrund dieses Beispiels geistig erarbeitet und die genannten Kriterien für besseres Behalten selbst gefunden hatte, erhielt sie den Auftrag, in bekann-

ten Unterrichtslehren nachzulesen. Dabei erfuhren die Studenten wiederum, daß sie bereits vieles *selbst entdeckt* hatten. Dann wurde die empirische Untersuchung von DÜKER und TAUSCH „Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten“⁹⁾ herangezogen und kritisch untersucht. Wiederum fanden die Studenten, daß die Reihenfolge der von Düker und Tausch aufgestellten Grundformen der Veranschaulichung, nämlich Bild, Modell, realer Gegenstand als Rangfolge der Besserleistung des Behaltens vielleicht für die Laboratoriumssituation gilt, nicht jedoch auf alle Situationen im Unterricht zutrifft. Es gibt Unterrichtsgegenstände, in denen das Modell dem realen Gegenstand vorzuziehen ist. Wiederum vermuteten die Studenten, daß das auf jene Unterrichtsgegenstände zutrifft, die nicht sofort durchschaubar sind.

2. Lob und Tadel in der Erziehung

Während einer Reihe von Unterrichtsbesuchen glaubten die Studenten, beobachtet zu haben, daß *Lob und Tadel unterschiedliche Wirkungen auf die Mitarbeit und die Leistung der Schüler ausüben*. Sie waren zu dieser Annahme durch Auszählen der Meldungen der Schüler nach vorausgegangenem Lob bzw. Tadel gelangt. Wir stellten daraufhin die *Hypothese* auf: Wiederholtes Lob steigert die Leistung, wiederholter Tadel mindert sie. Gegenüber dieser Hypothese wurden die Studenten jedoch skeptisch, als ihnen einmal auffiel, daß ein für eine zufriedenstellende Wiederholungsleistung gelobter Schüler an einem neu zu lösenden Problem scheiterte, obwohl er sich stürmisch gemeldet hatte. Alle Teilnehmer hatten zunächst vermutet, daß der betreffende Schüler richtige Lösungen anbieten würde. Von dieser Beobachtung aus mußten wir unsere *ursprüngliche Hypothese revidieren* und die Vermutung aussprechen: Wiederholtes Loben motiviert die Mitarbeit und fördert das Selbstvertrauen, kann die Leistung jedoch nicht steigern, wenn die Lösung des Problems die Denkmöglichkeiten des Schülers übersteigt. Damit wurde die erste Hypothese über die uneingeschränkte erziehliche Wirkung des Lobes, die heute in der Pädagogik unkritisch kursiert, weil man den Begriff der Leistung nicht zuvor klärt, in Frage gestellt.

Unsere zweite Hypothese konnten wir von unserer Erfahrungsbasis aus nicht weiter klären. Wir mußten die entsprechende Literatur einsehen. In der kritischen Untersuchung von Johannesson „Über die Wirkung von Lob und Tadel auf Leistung und Einstellung von Schulkindern“ (1962)¹⁰⁾ fanden wir Belege für unsere Annahmen. Das Studium dieser empirischen Untersuchung machte den Studenten außerdem die Schwierigkeiten solcher Forschungen deutlich, u. a. die Beeinflussung der Untersuchungssituation durch andere motivierende Faktoren. Als Ergebnis der Diskussion dieses Problemkreises hielten wir dennoch die Tatsache fest, daß *ein Lob für einen Schüler wichtig ist: ein Lob begünstigt die Einstellung zur schulischen Arbeit; es kann aber die Denkfähigkeit nicht erhöhen; Tadel kann dagegen leistungshemmende Wirkung haben*.

Von diesem Problemkreis aus ergab sich zwangsläufig die Aufgabe, das *Phänomen „Erziehung“* zu klären, denn Lob und Tadel gelten als Erziehungsmittel. Kann man, wenn man die Mittel richtig anwendet, eine erziehliche „Zuwachs-

rate“ beim Schüler erkennen? Diese Frage führte zu der Vorfrage nach dem Wesen der Erziehung. Wir versuchten, den *Begriff der Erziehung aufgrund der Erfahrung zu klären*, schlossen also zunächst anders begründete Erziehungsbegriffe aus. Die Studenten fanden sehr bald, daß Erziehung 1. ein *zwischenmenschliches Geschehen* ist und sich vornehmlich auf Unmündige bezieht, daß sie 2. auf eine *Änderung des Verhaltens* zielt, daß 3. diese *Veränderung als Verbesserung* verstanden werden muß und daß sie 4. eine *Dauerwirkung* erreichen will. Damit hatten wir den *intentionalen Erziehungsbegriff* ‚wiederentdeckt‘. Der umfassendere *funktionale Erziehungsbegriff* wurde zwar erwähnt, wegen seiner Unklarheit hier aber ausgeklammert. Erziehung wurde schließlich als *absichtsvolles, zweckgerichtetes Tun* gefaßt, das eine *Verhaltens- und Handlungsänderung im positiven Sinne bewirkt*. Was heißt hier aber „positiv“? — Ich will den Verlauf dieser Diskussion nicht weiterführen, sondern mit der Frage nur die Richtung und die Ebene andeuten. Wir stießen hier auf das Normenproblem und auf Fragen der pädagogischen Anthropologie.

b) *Auswertung der Beispiele*

Die Beispiele sollen genügen, um den Ansatz der Theoriebildung aus dem Erziehungsfeld zu zeigen. Ich behaupte nun, daß man 1. *alle wesentlichen Probleme der Erziehungstheorie in dieser Weise bearbeiten kann*, wobei ich dahingestellt sein lasse, ob das immer notwendig und aus zeitlichen und räumlichen Gründen immer möglich ist, daß man 2. *über die Erfahrungstheorie hinaus zu einer wissenschaftlichen, verallgemeinernden Theorie* gelangen kann, also nicht bei einer nur situationsbezogenen Theorie stehenbleiben muß. Der oben herangezogene Problemkreis „Lob und Tadel“ wurde zunächst situationsbezogen gelöst; die Theorie blieb an der Beobachtung haften, durch Konfrontation mit anderen Erfahrungs- und Forschungsergebnissen führten wir jedoch die Theorie über die Situationsgebundenheit hinaus, dachten um und gelangten mit Hilfe der einschlägigen Literatur zu einer umfassenderen, allgemeingültigen Theorie. Beim ersten Beispiel „Anschauung und Behalten“ stießen wir direkt von der Beobachtung zu allgemeingültigen Aussagen vor, die wir dann abschließend mit der in pädagogischen Lehrbüchern vorgetragenen allgemeinen Theorie sowie mit einer empirischen Untersuchung verglichen, die mit ihren Ergebnissen die schon bestehende pädagogische Theorie der Anschauung und des Behaltens bestätigt, ja, wir konnten aufgrund unserer, aus der Erfahrung gewonnenen Theorie die bestehende und anerkannte Theorie in Frage stellen und eine neue Hypothese aufstellen, nämlich daß die allgemein gültige Reihenfolge der Veranschaulichungsmittel nicht für alle Unterrichtsgegenstände gilt. Das Beispiel zeigt im übrigen zugleich, daß die Erfahrung bereits theoriegeleitet ist und für neue Erfahrungen offen sein muß, andernfalls können sich dogmatische Einstellungen ‚einschleichen‘! —

Das letzte Beispiel — die Klärung des Begriffs der Erziehung aufgrund der Erfahrung — zeigte, daß man bis zur erziehungsphilosophischen Problematik vorstoßen kann und daß es möglich ist, die im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß immer mitschwingende Sinnfrage herauszulösen und zu verallgemeinern.

Dazu darf ich noch bemerken: der Praktiker — der Lehrer — reflektiert über Sinnfragen seines Tuns bzw. über Sinnzusammenhänge — ich glaube, dies aussprechen zu dürfen — weniger oder selten. Er fühlt sich zum Handeln bestimmt. Umso wichtiger ist es, ja es gehört zu unserer vordringlichsten Aufgabe, den künftigen Praktiker in der Zeit seines Studiums immer wieder von der Erfahrungsgrundlage aus den Blick für die Sinnzusammenhänge zu eröffnen, ihn für philosophische Grundfragen der Pädagogik aufzuschließen und mit der Theorie seines Handelns vertraut zu machen.

c) Kritische Einwände und ihre Widerlegung

Der Einwand, daß man das alles in Vorlesungen oder Übungen besser, umfassender und tiefschürfender vornehmen kann als im Rahmen von Studien in der Schulwirklichkeit, ist durchaus ernst zu nehmen. Ich bin sogar überzeugt, daß der Dozent in der Vorlesung einen solchen Gegenstand tatsächlich von sich aus „besser, umfassender und tiefschürfender“ abhandeln kann. Die Lerntheorie hat aber nachgewiesen, daß es ergiebiger ist — ich übertrage die Erkenntnisse gleich auf die Pädagogik —, wenn die Problemerkennung und -einführung sowie die Problemlösung und das Übermitteln weiterer Informationen dort stattfindet, wo man den pädagogischen Tatsachen, Prozessen, Phänomenen begegnet, d. h. wo man sie erfährt bzw. erlebt. Das wissen wir aus zahlreichen Untersuchungen zur Lernpsychologie. „Die Trennung von Theorie und Praxis — so sagte Herr von Uexküll — bestimmt das Motivationsfeld der Studenten höchst ungünstig.“ Auf die Pädagogik übertragen bedeutet das: *Die Lehre über pädagogische Fragen ist — zumindest am Beginn des Studiums — die ungünstigste Situation.* Die stärkste Motivation für das Lernen bildet die Erfahrung bzw. die Praxis. Das gilt für Kinder und Erwachsene, nicht minder für Studenten.

Aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungen lernt der Student, eigene Fragen zu stellen. Es sind „seine“ Fragen, nicht nur die seines Lehrers, die gelöst werden müssen. Das Formulieren und Lösen selbstgefundener Fragen setzt produktive Lernprozesse in Bewegung. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse, zu denen der Student nicht immer von sich aus, d. h. allein, sondern oft erst durch Zugabe weiterer Informationen seiner Lehrer gelangt, müssen dann möglichst umgehend in eigenes Handeln übersetzt werden, in der Erwartung, daß sich die Tätigkeit dann theoriegesteuert vollzieht, daß es zu einem „wissenden Handeln“ kommt. Das Theoretisieren in und aus der Praxis heraus muß über das Erfahrungsdenken hinaus gelangen und letztlich ein „Handlungsdenken“ erzeugen, das aufgrund der Spannung von Theorie und Praxis allerdings fehlbar ist. Darauf machte ich schon an anderer Stelle aufmerksam.

Mit der hier dargestellten Arbeitsweise tun wir nichts anderes als das, was GEORG KERSCHENSTEINER in einem für unseren Zusammenhang wichtigen Vortrag 1906 über „Produktive Arbeit und ihren Erziehungswert“ fordert¹¹⁾. Dort berichtet er aus einem ganz anderen Arbeitsgebiet über den Zoologen Baer: Als Baer in seinen Studienjahren zu Döllinger nach Würzburg kam, sagte letzterer: „Was brauchen Sie Vorlesungen über dieses Thema? Bringen Sie mir einige Tiere, erst eines, dann wieder eines und zerlegen Sie die Tiere hier.“

Baer brachte ihm einen Blutegel. Döllinger zeigte ihm, wie er unter Wasser zu präparieren sei, und gab ihm die treffliche Monographie von Spix über den Bau dieser Tiere in die Hand. Die Beobachtungen am Bau der Tiere führten den jungen Zoologen zur aufmerksamen Lektüre der Monographie, und die Lektüre der Monographie führte ihn wieder zu neuen Beobachtungen am Blutegel. Gewiß, ein Beispiel aus einem anderen Bereich. Aber auch hier: Die Theorie steigt aus der Beschäftigung mit dem Gegenstand auf, wird geklärt und vertieft durch Einsichten anderer und kehrt so geläutert zum Gegenstand zurück. Dann läuft der Prozeß auf höherer Ebene erneut ab. — Ein ähnlicher Vorgang auf unserem Gebiet: Ich sitze mit einer Studentengruppe in einem Montessori-Kinderhaus, und wir beobachten hinter Glasfenstern das Geschehen im Raum. Obwohl die Studenten im voraus sich mit dem Werk MONTESSORI gründlich beschäftigt hatten, wollten sie nach dreistündiger Beobachtung nicht zum Ort der Beobachtung zurückkehren. Die Situationsanalyse am Nachmittag ergab, daß die Studenten trotz der vorausgegangenen Auseinandersetzung mit MONTESSORI fast nichts oder nur wenig „gesehen“ hatten. Wir stellten einen Beobachtungs- und Fragekatalog zusammen, und ich übte ‚Zwang‘ zur weiteren Beobachtung aus. Wir blieben dort noch zwei Vormittage und untersuchten und besprachen das Beobachtete an den Nachmittagen. Was besagt das Beispiel? Dies: Die vorausgehende Beschäftigung mit dem Buch hatte zwar Wissen, Kenntnisse eingebracht, Kenntnisse, die man in den Examina gut vortragen, nicht aber auf die Situation anwenden kann. Erst die eigene Beobachtung, die Erfahrung im Umgang mit Montessorikindern und -lehrern und die aus der Situation heraus einsetzende Reflexion führten zu Erkenntnissen, die verfügbar waren. — Nebenbei: Das Beispiel ist einer Studienfahrt entnommen, die uns u. a. auch in eine Jenaplanschule, die Odenwaldschule, eine Einklassenschule usw. führte. Das Ergebnis bei den Studenten: „Noch nie haben wir soviel Pädagogik gelernt wie in diesen 10 Tagen.“ Das zeigt noch einmal, daß Planung — sehend machen und dadurch eine kritisch-fragende Einstellung gewinnen, dann die Beobachtung und Erfahrung, dann das Theoretisieren aus der Situation heraus, dann das Verallgemeinern im Vergleich oder in der Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Theorien durch zusätzliche Informationen und eigenes Handeln mit nunmehr geklärter Bewußtseinseinstellung den größten Lerneffekt erzielen; Lernen hier als Steigerung von Können und Leistung, der Verfügbarkeit adäquater Mittel in Bedarfssituationen.

Mit den beiden Modell- und den folgenden Beispielen, den ihnen zugrunde liegenden Problemen und deren theoretischer Erhellung habe ich nachgewiesen und gezeigt — so glaube ich wenigstens —, daß und in welcher Weise die Praxis *das* Motivationsfeld pädagogischer Studien ist bzw. sein kann, daß sie zu weiteren Fragen und Antwort-Suchen sowie zu vertieften Studien anregt, daß sie Theoriebildung und Lernen hocheffektiv ermöglicht. Die Schwierigkeiten dieser Studien liegen nicht so sehr in der Durchführung, wenn ich zunächst einmal vom personellen Bedarf absehe, sondern stärker in der *Integration dieser Studien in den Studiengang* sowie im *Aufbau einer Studieninhaltsordnung* auf dieser Basis. Ich kann in diesem Moment hierzu nur einige Linien zeichnen.

Zu 2: *Integration der „Schulpraktischen Studien“ in den Studiengang und Aufbau einer Studieninhaltsordnung*

Die Problematik der — wie wir in Bremen sagen — „Schulpraktischen Studien“ liegt also nicht in der Möglichkeit der Theoriebildung als solcher, sondern in der *Frage der Auswahl der Probleme und Problemkreise sowie ihrer Anzahl*. Daß wir uns von den im Erziehungsfeld vorhandenen und sehr komplexen Tatsachen, Prozessen, Phänomenen usw. nicht nur ‚anmuten‘ lassen dürfen, um dann alles oder nichts zu besprechen bzw. zu analysieren, dürfte aufgrund meiner Beispiele deutlich geworden sein. In Ergänzung dessen, was hierüber bereits gesagt worden ist, möchte ich zwei Punkte besonders herausstellen:

1. *Die Studien müssen zielgerichtet sein.* Von vornherein müssen ganz bestimmte Probleme oder Erfahrungen, die erworben werden sollen, anvisiert werden; wir dürfen ihnen nicht zufällig oder „blind“ gegenüberreten, d. h. die Beobachtung muß geplant vorgenommen werden, die Erfahrung muß bestätigt und durch Objektivierung gesichert werden. Daher habe ich in früheren Arbeiten stets vom „geplanten Unterrichtsbesuch“ gesprochen. Bei der Planung bin ich u. a. soweit gegangen, daß, wenn z. B. das Problem des Lernprozesses geklärt und verdeutlicht werden sollte, ich die Lernschritte für die bei Schülern zu provozierenden Lernprozesse in der Form eines Planspiels detailliert mit den Studenten festgelegt habe, nachdem zuvor verschiedene Möglichkeiten diskutiert und begründet worden waren. Praktisch hatten wir durch dieses Vorgehen unetstige Prozesse geplant — programmiert, um dadurch ganz bestimmte Denk- und Handlungsansätze zu gewinnen, die Ansatzpunkte zu neuen Vermutungen oder Hypothesen bildeten. Während des Unterrichts wurden solche Programmierungen durch die Unstetigkeit und Offenheit des Prozesses bedingt durch das Entgegennehmen und Verarbeiten der Schülerbeiträge sehr bald in Frage gestellt und verändert. Abgesehen davon, daß wir dadurch der Doktrinenbildung bei den Studenten entgegenwirkten, ist sichtbar vor Augen geführt worden, daß die Studenten ähnlich wie in der Medizin und in allen Wissenschaften, die es mit dem Menschen zu tun haben, mit der Unsicherheit leben und fertig werden müssen. Aber selbst bei bester Absicht, ganz bestimmte Probleme in den Vordergrund zu schieben, kann es geschehen, daß nicht *das* Problem deutlich in Erscheinung tritt, das beobachtet werden sollte. Gewiß, vor solchen „Pannen“ ist kein anderer Unterricht gefeit. Dennoch sind die Unsicherheitsfaktoren hier weit größer.

2. *Die Studien dürfen nicht in der Kasuistik verbleiben, sie dürfen nicht nur Zusammenhänge anbahnen, sie müssen sie auch vollenden.* Es gilt, darauf zu achten, daß keine Momentaufnahmen entstehen, die punktuell und ungeordnet nebeneinander bestehen. Damit dies vermieden wird, müssen die Studien a) in eine *systematische Ordnung* gebracht und zu einer *flexiblen Studieninhaltsordnung* zusammengefaßt werden. Sie muß einen Kanon von Problemkreisen ent-

halten und auf die Semester verteilen. Die „Schulpraktischen Studien“ müssen b) in den *Gesamtstudienplan integriert* werden, d. h. wir müssen sie *mit Vorlesungen und Übungen verzahnen*, so daß ein Gesamtplan und eine Einheit entsteht und nicht zwei Stränge nebeneinander bestehen, die lediglich zufällige Verbindungen eingehen, — wie es beim „Praxistag“ in der Regel der Fall gewesen ist¹²). Aus dem Bereich der Medizin ist mir der bis ins Detail verzahnte und verzahnende Studienplan der Medizinischen Akademie Hannover bekannt, der Theorie und Praxis, Vorlesungen und Übungen, Untersuchungen und Fallbesprechungen miteinander koppelt¹³).

Ich darf ganz kurz berichten, wie wir in Bremen mit der Frage *Planung und Integration* „experimentieren“. „Experimentieren“, damit will ich einmal sagen: wir probieren noch, zum anderen: wir haben keinen Idealplan. Den gibt es nur auf dem Papier, oder nicht einmal dort. Die Planung ist abhängig von den personellen Möglichkeiten, u. a. wieviel Assistenten und andere Mitarbeiter eingesetzt werden können. Bei den folgenden Hinweisen, die die Studien der ersten Semester betreffen, muß ich noch folgende Voraussetzung machen: Die Verantwortung vor dem Kind verbietet es, die Studenten der beiden ersten Semester durch Mittun in größerem Umfang in erziehungswissenschaftliches Denken einzuführen. Es handelt sich hier vorwiegend noch um ein Beobachten. Als zweckmäßig hat es sich auch aufgrund früherer Erfahrungen erwiesen, die Studenten durch Hospitationen in pädagogischen Institutionen in die Probleme des Erziehungs- und Schulwesens der Gegenwart (auch unter internationalem Aspekt) einzuführen. Dabei geht es nicht primär um Fragen der Unterrichtsstruktur, sondern um institutionelle Struktur- und allgemeine Inhaltsprobleme. Wir stellen also die Fragen nach dem Strukturprinzip, nach Sinn und Aufgabe der betreffenden Institution. Beispiel zur Vorbereitung auf den Besuch im „Schulkindergarten“: Durcharbeiten des Gutachtens über „Schulreife und Schulkindergarten“ des Deutschen Ausschusses. — Klärung der hier angesprochenen Problematik — Hospitation im Schulkindergarten mit der Aufgabe, Verhaltensprotokolle für einige Kinder zu erstellen — Auswertung dieser Protokolle im Hinblick z. B. auf Aufmerksamkeit und Interesse. Wir sind uns darüber im klaren, daß ein einmaliger Besuch des „Schulkindergartens“ zu schiefen oder oberflächlichen oder überheblichen Urteilen führen kann. Daher machen wir einen zweiten, evtl. auch einen dritten Besuch mit variierten Fragestellungen. — In Verbindung mit diesen drei Besuchen bearbeiten wir die Schrift von Erika Hoffmann „Das Problem der Schulreife“. Gegenwärtig bietet sich das brisante Problem des frühen Lesens an, bei dessen Bearbeitung die Studenten verstehen lernen sollten, daß sie von der pädagogischen Sinnfrage, nicht allein von der psychologischen Möglichkeit aus Stellung beziehen müssen. Neben diesen Hospitationen in pädagogischen Institutionen wird in einer Vorlesung dieser Gesamtthemenkreis erweitert, vertieft und problematisiert, wobei — wie gesagt — auch der internationale Aspekt eine Rolle spielt. In zusätzlichen Übungen sollte in Einzelprobleme aus diesem Gesamtfragenkomplex an Hand von Literatur einge-
drungen werden¹⁴).

Die hier entwickelte Konzeption einer Studienplanung von der Erziehungswirklichkeit aus ist an mindestens *drei Voraussetzungen* geknüpft: 1. Sie bedarf eines gut ausgestatteten Lehrkörpers an Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern mit genügend Mitarbeitern. Ich erinnere an die Zahlen, die Herr von Uexküll für die Medizin genannt hat. Wir dürfen in unseren Anforderungen nicht dahinter zurückstehen. 2. Unter den Erziehungswissenschaftlern muß wiederum eine genügend große Gruppe von Personen vorhanden sein, die im Sinne der von B. Conant empfohlenen und in unserem Modell stillschweigend angenommenen „clinical professors“ forschen und lehren. Das wiederum stellt bestimmte Voraussetzungen an die Vorbildung dieses Personenkreises. 3. Es muß bei allen Beteiligten Einigkeit über die Studienplanung erzielt werden, d. h. es wird eine kooperative Mitarbeit verlangt. Ganz deutlich: Es wird die Anerkennung der berufsvorbildenden Aufgaben der PH gefordert. Was zu lehren notwendig ist, darf dem Belieben des Dozenten nicht allein überlassen bleiben. Es muß allerdings gesichert sein, daß der Zweck für morgen bis zur Grundproblematik untersucht und mit philosophischer Besinnung verbunden wird.

III. Zusammenfassung

Wie meinen beiden Vorrednern kam es mir darauf an zu zeigen, daß die Praxis — in unserem Fall als Erziehungswirklichkeit — die Studien motiviert und effektiv gestaltet und daß in der Praxis der Ansatzpunkt der Theoriebildung liegt. Darüber hinaus versuchte ich deutlich zu machen, daß der Erziehungswissenschaft als Theorie einer Praxis oder als Wirklichkeitswissenschaft oder als Handlungswissenschaft — wobei sie das niemals in „reiner“ Form ist — diese Studienform adäquat ist. Der Ausgangspunkt der Praxis bedeutet unter diesem Verständnis von Pädagogik nicht nur Anwendung einer Lehrmethode, die besseres Lernen gewährleistet; es handelt sich vielmehr um eine Methode, die es ermöglicht, die Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Theorie einer Praxis zu verstehen.

1933 schrieb WILHELM FLITNER in seiner „Systematischen Pädagogik“: „Echtes pädagogisches Denken steigt aus dem unmittelbaren Theoretisieren in der Situation des Handelns auf und kehrt als Klarheit und Umsicht des Handelns ins Tun zurück.“ Ich habe gezeigt, daß diese Einsicht in der Pädagogik seit E. CHR. TRAPP und JOH. FR. HERBART immer lebendig war. Sie ist andererseits durch die normative und geisteswissenschaftliche Pädagogik und durch die Wissenschaftsmethode der Philosophischen Fakultät vorwiegend als Gegenstand wissenschaftlicher Abhandlungen benutzt worden und somit vielfach bloßes Bekenntnis geblieben. Es ist an der Zeit, daß wir endlich die Konsequenzen aus dem Grundsatz der Einheit von Theorie und Praxis ziehen, im Umgang mit der Erziehungswirklichkeit gezielte Erfahrungen sammeln und sie zur Theorie entwickeln. Das hat zugleich den Vorteil, daß der Hochschullehrer stärker als bisher aus eigenen Untersuchungen, Beispielen, „Fällen“ usw. lebt, sie seiner Lehre zugrundelegt und nicht nur die Beispiele früherer Pädagogen interpretiert. Letztere werden

erst im Vergleich bedeutsam. Weiter wird diese Form der Studien dazu beitragen, die Erziehungswirklichkeit aufgrund der innigeren Korrespondenz von Theorie und Praxis stärker in Richtung des wissenschaftlich Erkannten zu verändern, als es bisher der Fall war. Letztlich wird auch der Umgang des Hochschullehrers mit Schülern die Einstellung der Studenten zu ihrem späteren Wirkungsbereich beeinflussen.

Ich versuchte in meinen Ausführungen, die bisherigen Ansätze der Einheit von Theorie und Praxis für die Hochschuldidaktik auszuwerten. Durch die Voraussetzung des wirklichkeitswissenschaftlichen Charakters der Erziehungswissenschaft und unter Zugrundelegung lernpsychologischer Erkenntnisse habe ich die Integration stärker betont und Theorie und Praxis enger verzahnt. Wir müssen versuchen, zu strukturierten Erfahrungen zu gelangen, die theoriegeleitet die Quelle künftiger Erfahrungen bilden. Ich bin überzeugt — und dahinter stehen zwanzigjährige Versuche —, daß die Studenten aktiver am Lernprozeß teilnehmen, daß man das Selbstfragen und Selbstdenken der Studenten aktiviert und die Studenten zu der für ihr berufliches Leben so wichtigen „Denk- und Handlungslebendigkeit“ (H. ROTH) führt und ein umfassendes pädagogisches „Handlungsbewußtseins“ erzeugt, wenn man auf diesem Fundament lehrt. Daher noch einmal mit Herrn RAMM und Herrn von UEXKÜLL: Theorie und Praxis lassen sich in den Wissenschaften der Jurisprudenz, der Medizin und der Pädagogik und in der Ausbildung zum Juristen, zum Arzt und zum Lehrer nicht trennen. Und zum Schluß eine Bitte: Nehmen Sie diese gewiß unvollständigen Ausführungen als Anregungen zu einem Gespräch und als einen Appell, der uns diese notwendigen und wichtigen Studien wieder in das Bewußtsein ruft. Ich habe nicht nur die Vermutung, sondern es gibt untrügliche Anzeichen, daß die Theoriebildung von der Erziehungswirklichkeit aus von den Pädagogischen Hochschulen abgewiesen und in die „Zweite Phase“ verlagert wird, weil man dem Wissenschaftsbegriff der Philosophischen Fakultät naheifert. Das ist der falscheste Weg, den die Pädagogischen Hochschulen gehen können.

Anmerkungen

- 1 ERNST CHRISTIAN TRAPP: Versuch einer Pädagogik, 1780, mit Einleitung und Anmerkungen hrsg. von TH. FRITZSCH, Leipzig 1913, S. 23 bzw. 43.
- 2 Vgl. hierzu M. FRISCHEISEN—KÖHLER: Wissenschaft und Wirklichkeit, Leipzig 1912; Philosophie und Pädagogik (1917); in: Kleine Pädagogische Texte, hrsg. von BLOCHMANN, GEISSLER, NOHL, WENIGER, Weinheim a. d. B., 2. Aufl. 1962.
O. KROH: Theorie und Praxis in der Pädagogik, Erfurt 1927.
WILHELMINE M. SAYLER: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, München/Basel 1968.
- 3 JOHANN FRIEDRICH HERBART: Entwurf zur Anlage eines pädagogischen Seminars (1809), Die Einrichtung eines didaktischen Instituts (1810), beide Schriften in: WILLMANN u. FRITZSCH, J. FR. HERBARTS pädagogische Schriften, Bd. III, Osterwieck (Harz) u. Leipzig 1919, S. 25 ff.
- 4 ALOIS FISCHER: Zur Frage eines einführenden pädagogischen Anschauungsunterrichts in der akademischen Lehrerbildung (1924), in: A. FISCHER — Leben und Werk, hrsg. von K. KREITMEIER, München 1957, Bd. 5/6, S. 383—407.

- 5 GEORG GEISSLER: Schulpraktische Ausbildung in hochschulgemäßer Form; in: Vorträge und Protokolle des 1. Hochschultages, Weinheim/Bergstr. 1952.
- 6 An *eigenen Arbeiten* nenne ich: Idee und Wirklichkeit der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule; in: Lebendige Schule, 1956, Jg. 11, S. 8—20. Vom Sinn des pädagogischen Studiums (Festvortrag zum 10jährigen Bestehen der Bremer Nachkriegslehrerbildung); in: Bremer Lehrerzeitung, 1956, S. 17—20, 34—35. Der Unterrichtsbesuch als Grundlage des erziehungswissenschaftlichen Studiums; in: Lebendige Schule, 1957, Jg. 12, S. 72—86. Der Sinn der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Pädagogikstudiums; in: Lebendige Schule, 1964, Jg. 19, S. 177—192. Die Berufsvorbereitung der Lehrer durch das Studium der Erziehungswissenschaft; in: H. MIESKES (Hrsg.), Jenaplan. Aufruf und Antwort, Oberursel/Taunus 1965, S. 67—82. Gedanken zum Aufbau, der Gliederung und dem Zusammenhang der pädagogischen Studien an der Pädagogischen Hochschule; in: Pädagogische Rundschau, 1966, 20. Jg., S. 713—728. Aufbau und Gliederung des Studiums der Pädagogik auf empirisch-pragmatischer Grundlage; in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik, Heft 8, 1968, S. 59—72. Einführung in die Erziehungswissenschaft auf empirisch-pragmatischer Grundlage; in: Sammelband „Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf — WILHELM FLITNER zum 80. Geburtstag, Stuttgart 1969. Vgl. zu diesem Komplex u. a. auch: JOB-GÜNTER KLINK: Pädagogische Hochschule und Schulwirklichkeit; in: Lebendige Schule, 1964, Jg. 19, S. 89—101 — Ort und Inhalt der Schulpädagogik; in: ebda. 1966, S. 1—8.
- 7 PAUL HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre; in: Die Deutsche Schule, 1962, S. 407—442. HEIMANN-OTTO-SCHULZ, Unterricht — Analyse und Planung, Darmstadt-Hannover, 2. Aufl. 1966 (Hier wird auf S. 197 ff. auch über das Berliner Didaktikum berichtet.)
- 8 Pädagogische Rundschau 1968, S. 277—286.
- 9 Die Arbeit ist wieder veröffentlicht in: Pädagogische Psychologie, hrsg. von FRANZ WEINERT, Köln und Berlin, 2. Aufl. 1967, S. 201—215.
- 10 Ebd. S. 336—345.
- 11 Wieder abgedruckt in: Die Arbeitsschule, hrsg. von A. REBLE in: Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn/Obb., 2. Aufl. 1964, S. 41—53.
- 12 Vgl. hierzu die unter Nr. 6 von mir genannte Arbeit in der „Neuen Folge der Vierteljahresschrift“. Zu dem dort wiedergegebenen „Modell I“ auf S. 65 ist zu sagen, daß es noch zu stark vom „Fach“ Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bestimmt ist. Ich würde heute in die theoretisch abzuhandelnden Problemfelder die Psychologie und Soziologie mit einbeziehen. D. h. wir müssen einen Studienplan erarbeiten, in dem die Grundwissenschaften nicht mehr nebeneinander, sondern integrativ bestehen.
- 13 FRITZ HARTMANN: Die gegenwärtigen Entwicklungslinien der Ideen, Systeme und Formen ärztlicher Ausbildung. Pädagogik und Didaktik des Medizinstudiums; in: didactica, I/68, S. 1—32; die Abhandlung macht deutlich, wie stark geplant das medizinische Studium verläuft.
- 14 Vgl. ERICH KOSIOL: Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht, Berlin 1957.
HERBERT B. SCHMIDT: Die Fallmethode (Case Study Method) — Eine einführende Darstellung, Essen 1958.