

Aebli, Hans

## Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne

*Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 217-226. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Aebli, Hans: Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 217-226 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234626 - DOI: 10.25656/01:23462

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234626>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23462>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer  
Bedeutung für das  
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag  
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben  
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages  
und vom Vorstand des  
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpispitzstraße 8 c.

*Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:* Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinicke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

# Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache . . . . .	13

## X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion . . . . .	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie . . . . .	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung . . . . .	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

## X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie . . . . .	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie . . . . .	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

## X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

### Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie) . . . . .	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik) . . . . .	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

### Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie) . . . . .	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie) . . . . .	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat) . . . . .	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204

*Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage*

ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage . . . . .	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne . . . . .	217
FRIEDRICH MINSSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . . . . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen . . . . .	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

*X IV. Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte . . . . .	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung . . . . .	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung . . . . .	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

HANS AEBLI

## Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne

Zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft besteht ein interessantes Spannungsverhältnis. Fast ein jeder gibt zu, daß die Psychologie grundsätzlich etwas zum Geschäft der Erziehung zu sagen habe. Wie dieser Beitrag aber zu denken sei, darüber gehen die Meinungen weit auseinander. Da sind die Erzieher, welche eine scharfe Unterscheidung zwischen der vorgefundenen Psychologie machen, wie sie etwa an den Universitäten gelehrt wird, und der Psychologie, „welche die Erzieher eigentlich brauchten“, um dann festzustellen, daß mit der akademischen Psychologie nicht viel anzufangen sei. Der naheliegende Schluß geht dahin, daß der Pädagoge am besten tue, seine eigene Psychologie zu entwerfen. Andere wenden sich in ihrer Enttäuschung an Lehren, welche mit der klassischen Psychologie konkurrieren, etwa an die Psychoanalyse oder an die philosophische oder pädagogische Anthropologie. Wie berechtigt solche Auffassungen sind, wollen wir an dieser Stelle nicht zu entscheiden versuchen. Nur eine einzige Bemerkung sei uns hier erlaubt: Wir meinen beobachtet zu haben, daß die Lösungen, welche der sogenannte gesunde Menschenverstand, die didaktische Intuition oder die mit der klassischen Psychologie konkurrierenden Lehren finden oder gefunden haben, vor den harten Tatsachen der schulpädagogischen und didaktischen Wirklichkeit früher oder später wieder zu den gleichen Problemen und Schwierigkeiten führen, welche gerade vermieden werden sollten, indem man den Boden der engen, einseitigen und in manch anderer Hinsicht unbefriedigenden klassischen Psychologie verließ; wobei es zu alledem noch leicht geschehen kann, daß für die auf eigenen Wegen wiederentdeckten Probleme der allgemeinen Psychologie Lösungen gefunden werden, welche von dieser schon verworfen oder überholt worden sind.

Aber auch wenn man sich auf den Boden der sogenannten klassischen Psychologie stellt, wie wir dies hier zu tun gedenken, bleibt die Frage bestehen, wie ihr Beitrag zum Geschäft der Erziehung und damit der Pädagogik zu verstehen sei; konkreter: was der Pädagoge vor dem Problem der Gestaltung der Lehrpläne von ihr zu erwarten habe.

Der Beantwortung dieser Frage wollen wir im folgenden ein wenig nachgehen, wobei das Problem nicht in der bisher verwendeten allgemeinen, sondern in einer eingeschränkteren Form angegangen werden soll: Wir fragen nicht, welches der Beitrag der Psychologie zur Pädagogik im allgemeinen sei, sondern welches ihr Beitrag zur Lösung der Lehrplanfrage sein könne. Dabei wird es leicht sein, die Antwort in ihrer paradigmatischen Bedeutung zu verstehen, derart nämlich, daß hier im Einzelproblem die allgemeine Frage mitgestellt und mitgelöst wird. Denn der Lehrplan stellt ja nichts anderes als das Programm der systematischen Bildungsveranstaltungen der Schule dar; der Beitrag der Psychologie zu seiner Gestaltung kann daher ohne weiteres auf eine ganze Reihe weiterer Probleme der Bildung übertragen werden. Dort, wo der Lehrplan fragt: Was soll gelehrt wer-

den? fragt die allgemeine Erziehungslehre durchaus entsprechend: Was soll getan werden? und: Wann soll es getan werden?

Damit wären auch schon die beiden Hauptfragen gestellt, welche von den Lehrplangestaltern immer wieder an die Psychologie gerichtet werden. Bevor wir sie in ihrer Verbindung untersuchen, ist es wohl gut, wenn wir sie vorerst trennen. Dann wird sofort ein neuer Aspekt des eingangs genannten Spannungsverhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik sichtbar: Auf eine Weise hat die Psychologie überhaupt nichts zur Frage des „Was“ der Erziehung zu sagen, auf eine andere Weise jedoch ziemlich viel.

### *Wozu die Psychologie nichts zu sagen hat*

Was meinen wir denn eigentlich, wenn wir fragen: Was soll gelehrt werden? Wir suchen den Inhalt des Unterrichts zu bestimmen, wir möchten entscheiden, was Gegenstand des Lehrens, für den Schüler also des Nachdenkens, des Suchens und Findens, der Bemühung und der Auseinandersetzung sein soll. Warum aber werden wir den einen Gehalt in den Lehrplan aufnehmen, den ändern aber weglassen, den einen vorziehen und den anderen an zweiter und dritter Stelle erwähnen? Wohl darum, weil wir sie verschieden werten; mit andern Worten: weil wir das in ihm und durch ihn zu verwirklichende Bildungsziel als mehr oder weniger erstrebenswert ansehen.

So lautet unsere Frage also: welchen Beitrag vermag die Psychologie zur Bestimmung der Bildungsziele zu leisten? Die Antwort erfordert eine Unterscheidung: es muß zwischen selbständigen und abhängigen Bildungszielen unterschieden werden. *Zur Bestimmung der selbständigen Bildungsziele hat die Psychologie nichts beizutragen.* Selbständige Bildungsziele haben im Gegensatz zu den abhängigen letztinstanzlichen Charakter. Wir streben sie um ihrer selbst willen an; sie sind keine Zwischenziele, keine Mittel zum Zweck, sie haben keinen instrumentalen Charakter. Der entsprechende Bildungsinhalt und die Tätigkeiten, welche wir zu seiner Verwirklichung vollziehen, ziehen uns gemäß ihrer Eigenart an, nicht darum, weil wir damit ein anderes, dahinterstehendes, eigentlich gemeintes Ziel erreichen. So betreibt der eine Mathematik, und so beschäftigt sich der andere mit der Muttersprache, nicht weil er dadurch sparsamer haushalten oder wirkungsvollere Briefe schreiben lernt, auch nicht, weil er dadurch zum kritischeren Staatsbürger wird, sondern ganz einfach darum, weil ihn das Mathematische als solches fasziniert oder weil er seine Muttersprache als solche liebt. Ein Bildungsziel so definieren heißt auch schon erklären, warum die Psychologie ebenso wenig wie die Soziologie, die Anthropologie, die Philosophie und sogar die Pädagogik als Wissenschaft zu seiner Bestimmung beitragen kann. Es ist das Wesen einer jeden Wissenschaft, daß sie Beziehungen feststellt. Man kann es auch einfacher sagen: daß sie feststellt, *was ist*. Die Setzung eines Erziehungs- oder Bildungsziels aber schließt eine Entscheidung darüber ein, *was sein soll*, was gelehrt werden soll, was der Schüler aufnehmen, was ihn bilden, formen sollte. Die Wahl oder



Setzung dessen aber, was sein soll, ist im letzten kein rationaler Akt, wiewohl er rational erhellt werden kann. Ratio stellt an einer vorgegebenen Wirklichkeit Beziehungen fest. Zwar liegt dem Akt der Wahl des Gegenstandes rationaler und damit wissenschaftlicher Erhellung häufig ein Akt der Wertung zugrunde: der Wissenschaftler wendet sich einem Bereich der Wirklichkeit zu, weil ihn dieser anzieht, weil er ihm des Studiums „wert“ erscheint. Darum meinen auch viele Wissenschaftler, ihre Wissenschaft *beweise*, daß der Gegenstand wertvoll sei. Dies ist aber ein Irrtum des Selbstverständnisses der Wissenschaft: aus der hohen Wertung eines Bereiches der Wirklichkeit und der daraus resultierenden Wahl desselben zum Gegenstand der rationalen Erhellung ergibt sich keinerlei allgemeine Verbindlichkeit dieser Wertung. Damit wird sichtbar, daß auch das Geschäft der Wissenschaft, wie dasjenige der Erziehung, letztlich auf einer nicht-rationalen Wertsetzung beruht. Daß damit der Begriff „nicht-rational“ nicht im abwertenden Sinne gemeint ist, ist wohl aus unserem Gebrauch deutlich geworden. Nur Autoren, welche einem bewußten oder unbewußten Rationalismus huldigen, haben den Begriff des Nicht-Rationalen im abwertenden Sinne gebraucht, wie andererseits gewisse andere Autoren in Reaktion und abhängiger Abwehrstellung gegenüber diesem Rationalismus wiederum einen Kult des Irrationalen entwickelt haben, der ganz einfach all das in die „Irratio“ hineinprojiziert, was die Gegner in die „Ratio“ hineingelegt haben. Ähnliches wäre über das Verhältnis von „Bewußtsein“ und „Unbewußtem“ zu sagen. Doch davon soll hier nicht weiter die Rede sein.

Fassen wir das bisherige Ergebnis kurz zusammen:

Vieles von dem, was ein Lehrplan zu tun vorschlägt oder vorschreibt, wählen seine Verfasser, weil es ihnen um seiner selbst willen wertvoll erscheint. Solche Setzungen sind weder richtig noch falsch, von ihnen kann der einzelne nur sagen, daß er sie akzeptiert oder nicht akzeptiert, daß ihm die entsprechenden Gehalte seinerseits wertvoll oder wertlos erscheinen und daß er die entsprechenden Bildungsziele als erstrebenswert oder nicht empfindet. Sollten über dieser Frage Meinungsverschiedenheiten entbrennen, wäre es zwecklos, sich an irgendeine Wissenschaft zu wenden. Ebenso, wenn den spätgeborenen Erzieher die Frage beschleichen sollte, ob diese Ziele wirklich erstrebenswert seien: der Wissenschaftler, auch der Psychologe, hätte darüber als Wissenschaftler nichts zu sagen, er könnte höchstens als Mensch bekennen, wie wertvoll und erstrebenswert er seinerseits diese Gehalte und Ziele empfinde.

Nun gibt es aber nicht nur selbständige, sondern auch abhängige Bildungsziele. Sie haben instrumentalen Charakter, Mittelfunktion. Es ist sogar das traurige Schicksal gewisser Bildungsgehhalte, daß sie aus einem Status der Selbständigkeit in denjenigen der Abhängigkeit „herunterkommen“. So hat man zum Teil das Latein zu retten versucht, als es in den Augen einiger seinen Selbstwert verlor. Man behauptete, daß es doch wenigstens den Geist übe, daß seine Beherrschung bessere Ärzte, Juristen oder Staatsbürger mache, weil man nämlich an der lateinischen Grammatik denken lerne, sozusagen den Denkbizeps übe. In ähnlicher

Weise hat man von jedem Bildungsgehalt gesprochen, von der Mathematik, der Sprache, ja, sogar von der Sittenlehre und der Religion.

*Was die Psychologie zur Bestimmung der abhängigen Bildungsgehalte  
beizutragen hat*

Wenn für einen gegebenen Bildungsinhalt Mittelfunktion in Anspruch genommen wird, ist eine Behauptung aufgestellt, zu deren Verifikation die Psychologie unter Umständen Wesentliches beitragen kann. Wenn auch die Tatbestände häufig so komplex sind, daß eine zwingende empirische Beweisführung schwer fällt, so vermag sie doch mindestens die Begriffe und Methoden zu liefern, welche einer Klärung der Frage dienen und welche die Experimente und Beobachtungen nahelegen, welche zur Verifikation der behaupteten Wirkungen geeignet sind.

Zwar muß genau beachtet werden, daß gewisse Aussagen über den sogenannten „formalen“ Bildungswert von Fächern und Unterrichtsstoffen nur scheinbar eine Mittelfunktion beinhalten. Dies ist dann der Fall, wenn an einem gegebenen Bildungsgehalt die speziellen und inhaltlichen Bestimmungen zwar nicht interessant sind, daran und darin aber gewisse allgemeine und formale Züge sichtbar werden, welche um ihrer selbst willen gesucht werden. Es interessiert dann etwa nicht die Differentialrechnung als solche, sondern die darin sichtbar werdende Durchsichtigkeit der mathematischen Beziehungen, oder es wird ein Kunstwerk nicht wegen seiner inhaltlichen Bestimmungen, sondern wegen der daran sichtbar werdenden allgemeinen Züge anziehen. So etwa dann, wenn an einem Bilde von El Greco nicht die dargestellten Personen und Szenen, sondern die daran sichtbar werdenden allgemeinen Züge der Kraft und Dynamik, der malerischen Manier oder der Vergeistigung der dargestellten Gestalten interessieren.

Dies alles ist nicht gemeint, wenn wir für ein Fach oder einen bestimmten Stoff instrumentale Funktion in Anspruch nehmen. Mittelfunktion wird ihm dann zugeschrieben, wenn man erwartet, daß die Beschäftigung mit ihm in einem anderen Verhaltensbereich sich auswirke; also z. B., wenn die Beschäftigung mit Latein oder Mathematik das Denken und Tun des Arztes, des Juristen oder des Staatsbürgers beeinflussen soll.

Was hier behauptet wird, nennt der Psychologe *Transfer*. Unzählige Experimente der klassischen Psychologie haben seit dem Ende des letzten Jahrhunderts die Wirkungen der Übertragung oder — wie man eine zeitlang auch sagte — die Wirkungen der Mitübung untersucht. Die Anordnungen und Sicherungen, die bei den entsprechenden Experimenten zu beachten sind, kennt man genau, ebenso einiges darüber, wo und wie Transfer zustande kommt<sup>1)</sup>. So hat etwa THORNDIKE<sup>2)</sup> zu Anfang dieses Jahrhunderts in einer groß angelegten Studie untersucht, ob sich der Lateinunterricht auf die Güte der anderen Schulleistungen auswirke. Man hat z. B. auch die Frage gestellt, ob sich eine bestimmte Form des Mathematikunterrichts, der auf die Bewußtmachung der den Aussagen zugrundeliegenden Axiome ausgerichtet war, auf das staatsbürgerliche Denken auswirke.

Die Ergebnisse von THORNDIKE waren durchweg negativ. FAUCETT fand heraus, daß der Transfer nur dann stattfindet, wenn die gemeinsamen Prinzipien der beiden Wissensbereiche deutlich herausgehoben werden. Ganz allgemein kann man sagen, daß Transfer dann stattfindet, wenn dem Schüler gemeinsame Prinzipien bewußt gemacht werden können<sup>3)</sup>, oder aber, wenn die beiden Bereiche identische Elemente des Tuns oder des Wissens enthalten<sup>4)</sup>. Dies wiederum bedeutet, daß die Wirkung der Übertragung mit zunehmender Verschiedenheit von Lern- und Anwendungsgebiet zunehmend geringer wird<sup>5)</sup>, eine Tatsache, welche dem Erzieher längst bekannt ist, die er aber manchmal vergißt, wenn die Rede von formaler Bildung ist und der Tatbestand des Transfers und der Anwendung nicht deutlich zutage tritt.

### *Die Altersplatzierung der Stoffe*

Ist einmal entschieden, daß bestimmte Unterrichtsstoffe in das Lehrprogramm und daher in den Lehrplan aufgenommen werden sollen, sei es um ihrer selbst willen oder sei es, weil die berechtigte Hoffnung besteht, daß von ihnen eine Transferwirkung auf andere Verhaltensbereiche ausgehe, so stellt sich die neue Frage, wo die betreffenden Stoffe unterzubringen seien. Die Frage kann in absoluten Begriffen des Alters gestellt werden: das ist das *Problem der Altersplatzierung*. In welchem Alter sollen beispielsweise der Dezimalbruch, die Addition gewöhnlicher Brüche, der Begriff des Satzgegenstandes und der Satzaussage eingeführt werden? Wann sollen der „Erlkönig“ und „Der Römische Brunnen“ behandelt werden? Eine vorsichtigere Fragestellung bezieht sich auf die Abfolge der Stoffe. Hier wird nicht mehr gefragt, in welchem Alter, sondern in welcher Abfolge die Bildungsgehalte einzuführen seien. Für beide Fragen hat man von der Psychologie Antworten erwartet. Wir werden uns in der Folge dieses Vortrags auf die erste der beiden Fragen konzentrieren.

Die Frage der Altersplatzierung scheint der Entwicklungspsychologie auf den Leib geschrieben. In der Tat scheint diese Sparte der Psychologie dazu prädestiniert, zu entscheiden, in welchem Alter das Kind zur Aufnahme eines gewissen Gehaltes reif sei. So scheint es: in Wirklichkeit liegt hier ein klassisches Mißverständnis vor, ein Mißverständnis nicht nur der Pädagogen gegenüber den Möglichkeiten der Entwicklungspsychologie, sondern auch ein verbreiteter Irrtum des Selbstverständnisses der Entwicklungspsychologie selber. Die Frage der Altersplatzierung ist aus mehreren Gründen unlösbar.

Zum ersten ist zu erwägen, was es bedeutet, wenn wir uns fragen, wann ein Kind „reif zur Aneignung“ eines bestimmten Gehaltes sei. Dies kann zwei Dinge bedeuten: erstens, daß sich das Kind im betreffenden Alter spontan für den Gehalt zu interessieren beginne, zweitens daß es zu seiner Aneignung *fähig* sei. Das *spontane Interesse* wird hier als Reifungserscheinung verstanden, und es wird somit die Frage gestellt, wann das Kind den Reifestand erreiche, in dem das Interesse für einen bestimmten Bildungsgehalt erwache. Dazu ist zu sagen, daß wir heute

keinerlei inneren Zusammenhang zwischen physiologischer Reifung und Entwicklung der Interessen kennen. Es ist anzunehmen, daß diese Unkenntnis nicht bloß die Unvollkommenheit des heutigen psychologischen Wissens widerspiegelt, sondern daß dahinter ein grundlegender Wesenszug der Interessenbildung steht: die Tatsache nämlich, daß Interessen nicht heranreifen, sondern erworben, „gelernt“ werden. Und zwar scheint es sich um Lernprozesse besonderer Art zu handeln, über die wir noch sehr wenig wissen. Man beschreibt sie am besten und am kürzesten mit dem Bild der Ansteckung: Kinder (auch Erwachsene!) werden von Interessen angesteckt, durch Menschen nämlich, die ihrerseits von ihnen „befallen“ sind. Statt einer wissenschaftlichen Beweisführung weisen wir hier einfach auf die epidemisch um sich greifenden Wellen des Interesses für gewisse Spiele hin, welche periodisch durch die Welt gehen: Hula-hoop ist ein besonders auffälliges Beispiel einer weltweiten, aber kurzlebigen Welle des Interesses gewesen. In zweiter Linie wäre auf die Tatsache hinzuweisen, daß das sogenannte „Märchenalter“ seit etwa 200 Jahren ständig sinkt. Wir alle wissen, daß ursprünglich die Erwachsenen es waren, welche sich Märchen erzählten und daß dieses Kulturgut allmählich nicht sozial, wohl aber in den Altersgruppen gesunken ist: in Amerika ist es sogar völlig ausgestorben. Folglich wäre es unsinnig, von einem reifungsbedingten Märchenalter zu sprechen: Interesse für Märchen ist keine Reifungserscheinung, sondern ein Kultur- und Erziehungsphänomen. Ähnliches wäre vom sogenannten „Realienalter“ zu sagen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Hoffnung Rousseaus und seiner Anhänger in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende illusorisch ist, die Lehrpläne auf die spontan heranreifenden Interessen des Kindes und des Jugendlichen abzustützen.

Nun hat man aber eine zweite Fundierung der Lehrpläne in der Entwicklungspsychologie gesucht: darin, daß diese nicht angebe, wann sich das Kind für einen gegebenen Bildungsinhalte zu interessieren beginne, sondern daß sie feststelle, von welchem Alter an es zu seiner Aneignung *befähigt* sei. Der entscheidende Begriff lautet hier also: Befähigung zum Erwerb. Wiederum stellt sich eine plausible Erwartung ein: daß diese Befähigung nämlich vom Reifestand des Kindes abhängig sei und die Entwicklungspsychologie darüber Auskunft zu geben vermöge. Hier ergeben sich aber sofort große Schwierigkeiten. Die erste besteht darin, daß wir heute keinerlei Mittel zur direkten Erfassung des physiologischen Reifestandes besitzen, insofern er für den Erwerb bestimmter Verhaltensweisen relevant ist. Vielmehr müssen wir den Reifestand selber aus dem Erfolg von Lernprozessen erschließen, insbesondere daran, daß bei noch so intensiver Übung und Belehrung eine obere Grenze der Leistungsfähigkeit in einem gegebenen Alter nicht überschritten werden kann. Folglich muß der Psychologe genau dasselbe tun, was auch der Erzieher tun muß, nämlich Lernprozesse einleiten, um zu sehen, wie weit sie führen und wo ihre Grenzen liegen. Nun stellt sich aber sofort die Frage, inwieweit die Ergebnisse von Lernprozessen, welche in kontrollierten Lernexperimenten hergestellt wurden, auf das Lernen im Klassenverband übertragbar sind.

Wir wissen heute, daß der Erfolg von Lernprozessen von sehr vielen inneren und äußeren Bedingungen abhängt. Verallgemeinerungen von einer Situation auf die andere sind daher außerordentlich schwierig.

Eine weitere Schwierigkeit ist womöglich noch wesentlicher. Sie hängt mit der Vorbildung des Lerners zusammen. Bisher sind wir von der Erwartung ausgegangen, daß die Lernmöglichkeiten vom Reifestand des Lernenden abhängen. Das tun sie zweifellos, aber sie hängen ebenso sehr von seiner Vorbildung ab. Das wird einem sofort bewußt, wenn man etwa die Frage stellt, wann der junge Mensch reif sei, das a-Moll-Konzert von Bach auf der Geige zu spielen oder das Wesen der Differenzialrechnung zu verstehen. Offensichtlich ist man dann zu diesen Lernleistungen bereit, wenn man die notwendigen Voraussetzungen gemeistert hat, wenn also gewisse andere, vorbereitende Lernprozesse vorausgegangen und erfolgreich zu Ende geführt worden sind. Für die meisten Fragen der Altersplatzierung von Unterrichtsstufen ist die Situation genau dieselbe. Schon in den dreißiger Jahren hat Washburn<sup>6)</sup> in den Vereinigten Staaten von einer ganzen Reihe von Unterrichtsstoffen zu bestimmen versucht, wann das Kind zu ihrem Erwerb bereit sei. In Begriffen des Alters war überhaupt keine eindeutige Antwort zu finden. Dagegen lautete das immer wieder bestätigte Ergebnis dahin, daß das Kind bereit sei, eine gegebene Operation zu erlernen, wenn es die Voraussetzungen dazu gemeistert habe.

Aber gibt es nicht für jeden Begriff und jede Operation des Denkens eine untere Altersgrenze, unterhalb der sie bei noch so guter Unterweisung nicht erworben werden kann? Die Erwartung erscheint plausibel, dennoch müssen wir bekennen, daß wir heute von einer solchen Grenze in keinem einzigen Falle wissen. Eine zeitlang schien es, daß man mindestens 6 Jahre alt sein müsse, um lesen zu lernen. Heute weiß man, daß schon Dreijährige lesen lernen können.

Dies führt uns zu einer letzten Schwierigkeit. Vielleicht ist sie grundlegender als alle anderen, bisher genannten: die Tatsache, daß die in den heutigen Lehrplänen verwendeten Bestimmungen der Bildungsgehalte in den wenigsten Fällen genügen, um die Schwierigkeit ihres Erwerbs und damit ihre Altersplatzierung zu bestimmen. Die Bildungsgehalte und die entsprechenden Lernprozesse sind unvollkommen bestimmt, und daher ist die Frage nach ihrer Altersplatzierung unbestimmt und unlösbar. Lassen Sie mich diesen Tatbestand an einem einzigen Beispiel zeigen, an demjenigen der Kurvenkarte. In jedem Lehrplan wird festgesetzt, daß der Schüler früher oder später in das Wesen der Kurvenkarte eingeführt werde. Was ist damit gemeint? Doch wohl dies: daß der Schüler die geometrisch-praktische Operation des Schneidens gewisser topographischer Formen, etwa von Bergen oder Tälern, durch waagrecht liegende äquidistante Ebenen und die senkrechte Projektion der entstehenden Schnittlinien auf die Kartenebene verstehen lernen soll. Damit ist die logische Struktur der Operation definiert. Was aber ist nicht gesagt? Beispielsweise, was für Formen geschnitten werden sollen, sodann wie diese Schnitte durchgeführt werden, am Objekt oder in der bloßen Vorstellung, ob einzeln, in Gruppen oder als Demonstration vor der Klasse. Ferner, wieviele Wiederholungen der konkreten oder vorgestellten Operation stattfinden

den sollen, ob, wie und an welchen Objekten die Umkehrung der Operation vollzogen werden soll, die darin besteht, vom Kartenbild ausgehend, wieder zur topographischen Form zurückzukehren usw. Man ersieht aus diesem einfachen Beispiel, daß die Schwierigkeiten des Erwerbs einer Operation, eines Begriffs oder gar eines ganzen Begriffs- oder Erlebnisgefüges von einer großen Zahl von Faktoren abhängt, über die die bloße Nennung des Unterrichtsstoffes überhaupt nichts aussagt. Je nach der Bestimmung der nicht genannten Faktoren wird der Erwerb einer Operation entscheidend leichter oder schwerer fallen. Die Altersplatzierung wird entsprechend nach unten oder oben variieren müssen. Folglich kann diese Frage nur dann in sinnvoller Weise gestellt werden, wenn alle Modalitäten des Erwerbs des Bildungsgutes definiert sind<sup>7)</sup>. Entscheidende Faktoren dabei aber sind: die Komplexität der Gegenstände (welche noch unabhängig von jener logischen Struktur variieren kann, welche mit der Bezeichnung des Stoffes gegeben ist), der Anteil von Wahrnehmung und Vorstellung, von Handlung und Beobachtung im Vollzug der Operation, der Grad und die Form der Formalisierung und Symbolisierung der Operation, die Motivation der Lerner (welche ihrerseits von einer Vielzahl von Faktoren abhängt), die Dauer der zur Verfügung stehenden Lernzeiten und damit die Zahl der möglichen Variationen und Wiederholungen. Nur wenn diese objektiven Faktoren der Schwierigkeit einer gegebenen Aufgabe bestimmt sind, kann für Schüler von gegebener Vorbildung und Begabung überhaupt bestimmt werden, mit welchem Alter sie zu ihrer Bemeisterung befähigt sind. Die Lösung dieser Aufgaben ist aber so schwierig, daß wir im heutigen Zeitpunkt noch in keiner Weise in der Lage sind, empirisch fundierte und praktisch sinnvolle Altersplatzierungen vorzunehmen.

Solange dem aber so ist, können wir wohl nichts Besseres tun, als dem Lehrer Freiheit zu geben, den Stoff durch geeignete Wahl der im Lehrplan nicht bestimmten Formen der Darbietung den Gegebenheiten im Schüler anzupassen. Es mag scheinen, daß damit die Anforderungen an die Schule sehr locker und vage definiert werden. Vielleicht. Aber in der beschriebenen Haltung ist auch ein Element der Bestimmtheit enthalten: nach all dem Gesagten ergibt sich auch die Möglichkeit einer festen Antwort auf das Modegeschrei nach Stoffabbau und Verschiebung der Lehrstoffe in höhere Klassen. In vielen Fällen braucht diese Maßnahme nicht ergriffen zu werden, sondern kann der gleiche Anpassungseffekt dadurch erreicht werden, daß der Lehrer die im Lehrplan nicht definierten Schwierigkeitsfaktoren so wählt, daß die Gesamtbelastung des Lernprozesses den Fähigkeiten der Lerner entspricht. Auf diese Weise ist zugleich die Möglichkeit bewahrt, an den begabten Schüler zusätzlich Anforderungen zu stellen, welche auch ihn zu interessieren und zu fördern vermögen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der hauptsächliche Beitrag der Psychologie zur Frage nach der Altersplatzierung der Unterrichtsstoffe darin besteht, die Faktoren zu bestimmen, welche die subjektive und objektive Schwierigkeit einer Aufgabe determinieren. Ihre Kenntnis wird dem Lehrer erlauben, den Unterrichtsstoff durch geeignete Darbietung an die Fassungskraft der Schüler anzupassen.

Nachdem wir nun erkannt haben, wieviele Freiheit der Unterrichtsgestaltung die gängigen Formulierungen der Lehrpläne dem Lehrer lassen, wie der Lehrer aber andererseits diese Freiheit, genauer: die variablen Faktoren, welche die Schwierigkeit einer Aufgabe bestimmen, dazu benützen muß, um sie der Fassungskraft der Schüler anzupassen, so ergibt sich sofort die Möglichkeit einer weiteren Hilfe der Psychologie. Wenn es nämlich richtig ist, daß die Begabung und das in vorangehenden Lernprozessen erworbene „Ausgangsverhalten“, die „Voraussetzungen“ im Lerner also, von entscheidender Bedeutung sind, und wenn es andererseits stimmt, daß die Frage, ob ein Lernproblem dem Reifestand des Schülers entspreche, nur dadurch gelöst werden kann, daß man den Erfolg des versuchten Lernens prüft, so ergibt sich für den Lehrer die Notwendigkeit, die entsprechenden Maßnahmen der Diagnose und der Prüfung selbst zu ergreifen. Dies aber ist ein Problem, zu dem die Psychologie mit Sicherheit bedeutende Hilfen zu bieten hat. Nicht nur hat die Testtheorie Begriffe und Methoden entworfen, welche auf jede Prüfung anwendbar sind, sondern sie hat auch durch die Analyse der zu prüfenden Verhaltensweisen Voraussetzungen geschaffen, welche die sinnvolle Ableitung von Prüfverfahren ermöglichen. Lassen Sie mich nur zwei Begriffe nennen, welche unmittelbar aus der Testtheorie auf die Schulprüfung übertragbar sind: es sind dies die Begriffe der *Validität* und der *Reliabilität* von Prüfungen.

Überall dort, wo eine Prüfungsleistung stellvertretend für eine ganze Gruppe von Leistungen steht — und dies ist fast in jeder Prüfung der Fall —, stellt sich die Frage nach der Güte dieser Stellvertretung, die Frage also, ob derjenige, der in der Prüfung gut oder schlecht abschneidet, auch im eigentlich gemeinten Leistungsbereich ebenso Gutes oder Schlechtes leisten werde. Es existieren hoch differenzierte statistische Verfahren zur Prüfung dieser Frage. Sodann ist die „Verlässlichkeit“ (Reliabilität) der Prüfungen zu kontrollieren. Ob es sich um einen Test oder um eine Schulprüfung handele, immer muß gesichert sein, daß keine sachfremden Störfaktoren die Prüfungsleistungen abfälschen. Es handelt sich hier um Faktoren, welche im Schüler oder in der Aufgabe begründet sein können: eine Prüfung sollte nicht durch Faktoren der Aufregung oder der sonstigen Indisposition beeinträchtigt sein, Zufälligkeiten und Äußerlichkeiten der Fragestellung und des Lösungsgeschehens sollten keine Pannen oder Begünstigungen erzeugen usw. Sodann vermag die Psychologie einiges zur Analyse der zu prüfenden Verhaltensweisen beizutragen. Aus ihr ergibt sich die Form der Prüfung. Es ist beispielsweise von entscheidender Wichtigkeit, ob wir Automatismen oder Verständnis zu prüfen gedenken<sup>8)</sup>. Man sollte nicht beides zugleich zu tun versuchen. Die *Prüfung von Automatismen* erfordert sogenannte „Speed-Tests“ (Geschwindigkeitsprüfungen), Prüfungen also, welche die Sicherheit und Geläufigkeit der automatisierten Abläufe dadurch prüfen, daß die Zahl der richtigen Lösungen in gegebener Zeit erhoben oder aber die benötigte Zeit zur Lösung einer gegebenen Anzahl von Beispielen geprüft wird. Prüfungen des Verständnisses erfordern „Power-Tests“: hier sollte in der Regel keine Zeitgrenze vorgeschrieben sein. Der Schüler sollte vielmehr gemäß seinem eigenen Rhythmus in einer Skala von immer schwieriger werdenden Aufgaben bis zu der Höhe aufsteigen können, welche

seiner geistigen Kraft („Power“) entspricht. Dies wiederum erfordert eine geeignete Auswahl der Aufgaben. Es wird sich in den meisten Fällen darum handeln, den Schüler neue Anwendungen und/oder neue Gründe, Folgen und andere Beziehungen finden zu lassen. Schließlich ergeben sich aus einer differenzierten Diagnose der Voraussetzungen und des Ergebnisses bestimmter Unterrichtseinheiten wichtige Anhaltspunkte für die Gestaltung des Unterrichts bzw. die verbesserte Anpassung an die im Schüler gegebenen Voraussetzungen. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn es gelingt, das didaktische Geschehen psychologisch durchsichtig zu machen, was heute zum Teil schon geschehen ist.

Zusammenfassend stellen wir also fest, daß der Beitrag der Psychologie zur Lehrplangestaltung nicht in der unmittelbaren und direkten Weise zu sehen ist, wie dies aus einem falschen Verständnis des Zusammenhangs von Lernmöglichkeiten und Reifung hervorzugehen scheint. Der Zusammenhang ist vielmehr ein indirekter und mittelbarer: die Psychologie weiß einiges über die Faktoren auszusagen, welche die Schwierigkeit und daher die variable Altersplatzierung der Stoffe bestimmen. Da diese Faktoren im Einzelfall nicht vorauszubestimmen sind, muß der Lehrer in die Lage versetzt werden, sie mit den geeigneten Methoden selbst zu beurteilen. Zur Lösung dieser Aufgabe stellt die Psychologie Gesichtspunkte, Begriffe und Methoden zur Verfügung.

#### *Anmerkungen*

- 1 GROSE, R. F. and BIRNEY, R. C. (Hrsg.), 1963. Transfer of Learning. PRINCETON, N. J.: Insight Book by van Nostrand.
- 2 THORNDIKE, E. L., 1924. Mental discipline in high school studies. *J. educ. Psychol.*, 15, 1—22; 83—98.
- 3 JUDD, C. H., 1908. The relation of special training to general intelligence. *Educ. Rev.*, 36, 28—42.
- 4 THORNDIKE, E. L., 1914. Educational Psychology, Briefer Course. New York: Teachers College, Columbia University. Deutsche Übersetzung: 1930, 2. Auflage. Psychologie der Erziehung. Jena: GUSTAV FISCHER.
- 5 HULL, C. L., 1943. Principles of Behavior. New York. Appleton — Century — Crofts.
- 6 WASHBURNE, C., 1939. The work of the Committee of Seven on grade-placement in arithmetic. Bloomington, Ill.: National Society for the Study of Education. 38th Year-book, Part 1, 299—324.
- 7 AEBLI, H., 1963. Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Ernst Klett.
- 8 AEBLI, H., 1963. Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Ernst Klett.