

Hansen, Wilhelm

## Die Psychologie in der Lehrerbildung

*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. 254-261. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Hansen, Wilhelm: Die Psychologie in der Lehrerbildung - 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. 254-261 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234668 - DOI: 10.25656/01:23466

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234668>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23466>

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.

### 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.

### 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)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz  
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 Boven, 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

## Die Psychologie in der Lehrerbildung

Nachdem das Verhältnis der Psychologie zur Erziehungswissenschaft, einschließlich der Didaktik, in den Vorträgen und Gesprächen dieser Tage grundsätzlich erwogen und an Beispielen geklärt worden ist, wären nun Konsequenzen für die Lehrerbildung zu ziehen. Welche Stellung hat die Psychologie in der Lehrerbildung? Das ist allgemein ohne besondere Schwierigkeiten zu beantworten: alle Aufgaben, Maßnahmen und Organisationen der Erziehung und des Unterrichts setzen die seelische Wirklichkeit voraus, gehen von ihr aus und sind auf ihre Entfaltung gerichtet. Im Hinblick auf diese psychischen Bezüge und Grundlagen bedürfen alle in der Lehrerbildung zu behandelnden erziehungswissenschaftlichen Probleme der Klärung durch die Psychologie. So könnte denn, ausgehend von dem erziehungswissenschaftlichen Lehrbedarf ein Sammeln und Ordnen der Fragen und Themen beginnen, die in der Lehrerbildung von der Psychologie zu lösen und zu behandeln sind.

Doch wäre das ein Planen auf der Ebene des rein Ideellen. Die Formulierung meines Themas zwingt jedoch, auch die reale Situation der Lehrerbildung in den Blick zu nehmen. Da ist nun von erheblicher Bedeutung, daß das Studium an der Pädagogischen Hochschule sechs Semester dauert; dieses Mindestmaß wird nicht oft überschritten. Etwa ein Zehntel der Lehrveranstaltungen, an denen der Student teilnimmt, entfallen auf Psychologie; das mögen zwölf Wochenstunden während der gesamten Studienzeit sein — weniger als der Psychologiestudent an der Universität in einem einzigen Semester für sein Fach aufwendet. Der Student der Pädagogischen Hochschule wird daneben und in der Hauptsache durch andere Studiengebiete mit größerem Lehrgewicht beansprucht. So ergibt sich ein Mißverhältnis zwischen dem Gefordertsein der Psychologie, wie es in den grundsätzlichen Erörterungen dieser Tage gesehen wurde, und ihrer Entfaltungsmöglichkeit an der Pädagogischen Hochschule. Das muß nüchtern erkannt werden, wenn unsere Erwägungen über die Stellung der Psychologie in der Lehrerbildung nicht im Utopischen zerfließen sollen.

Es wäre verfehlt anzunehmen, die Pädagogische Psychologie, auf die es in der Lehrerbildung ankommt, verlange weniger Studienaufwand als ein psychologisches Fachstudium. Pädagogisch-psychologische Probleme erfordern zu ihrer wissenschaftlichen Durchdringung die Bereitstellung der ungekürzten psychologischen Erkenntniszusammenhänge in ihrer vollen Differenziertheit. Das muß von der Verantwortung erzieherischen Handelns her betont werden, der nur ein verlässliches psychologisches Urteilen und Verstehen gerecht werden kann. Die psychologischen Institute der Universitäten benötigen für das systematische Entwickeln der Grundlagen psychologischen Denkens ein 8- bis 10semestriges Spezialstudium. Zur Pädagogischen Psychologie gehört darüber hinaus das psychologische Erschließen pädagogischer Probleme; das verlangt nicht weniger, sondern mehr als ein psychologisches Grundstudium.

Die bedenkliche Eingeengtheit des Studiums der Psychologie an der Pädagogischen Hochschule wird allgemein empfunden, und es gibt Ratschläge, wie ihm immerhin zu einer gewissen Gründlichkeit verholfen werden könne. Neuerdings, in seinem letzten Gutachten, das die „Ausbildung von Lehrern“ betrifft, hat der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen eine Anregung gegeben, die kritischer Erörterung bedarf. Nachdem er dem Wahlfach und der Erziehungswissenschaft im Ausbildungsgang für Grund- und Hauptschullehrer ihren Platz eingeräumt hat, bleibt für die sogenannten „Nachbardisziplinen“ der Erziehungswissenschaft – gemeint sind Philosophie, Psychologie und Soziologie – nicht mehr viel übrig. So rät der Ausschuß, der Student solle sich mit *einer* der drei Disziplinen so gründlich befassen, daß er in ihr zu selbständigem Denken und Fragen gelangt. Also: wenn schon Psychologie, dann möglichst gründlich – es geht aber auch ohne sie.

Die wissenschaftstheoretische Unbefangenheit dieser Empfehlung dokumentiert sich in dem Sammelbegriff „Nachbardisziplinen“, der das unterschiedliche Verhältnis der gemeinten Disziplinen zur Erziehungswissenschaft und damit ihre spezifischen Funktionen in der Lehrerbildung nicht beachtet. Die Pädagogische Psychologie jedenfalls kann sich mit der Stellung eines Nachbarn, der über den Zaun der Erziehungswissenschaft schauen und ihr gelegentlich helfend zur Hand gehen könnte, nicht zufrieden geben, obwohl vor etwa einem halben Jahrhundert, zu Beginn ihrer Selbstklärung, einer ihrer Vertreter ein ähnliches Bild gebraucht hat: OTTO TUMLIRZ meinte, die Pädagogische Psychologie sei eine „Grenzwissenschaft der Pädagogik“. Damals begann sich aber auch schon die Erkenntnis durchzusetzen, daß die psychologische Sicht eine Sichtweise der Erziehungswissenschaft selber sei, weil ihr Gegenstand sie fordert. Erziehung würde aufhören, Erziehung zu sein, wenn sie darauf verzichtete, sich um die reale Beschaffenheit des Zöglings zu kümmern, wenn sie seine seelische Entwicklung und geistige Entfaltung fördern wollte, ohne nach ihrer Geartetheit und ihrem Stand zu fragen. Den Zögling in seinem Gewordensein mit seinen Leistungsmöglichkeiten, -fähigkeiten und -bereitschaften zu verstehen, gehört zu den Obliegenheiten der Erziehung, ohne die sie nicht zu denken ist. Für die Bewältigung der ihr in dieser Hinsicht aufgegebenen Probleme holt die Erziehungswissenschaft die Wissenschaft zu Hilfe, die durch ihre Methoden, Begriffe und Erkenntnisse legitimiert ist, das zu leisten: die Psychologie. In ihrer Funktion als Pädagogische Psychologie kann sie durch keine andere Wissenschaft ersetzt werden.

Das hat Konsequenzen für das Studium der Erziehungswissenschaft. Würde es nicht von der Pädagogischen Psychologie mitgetragen, so wäre der in jeder erziehungswissenschaftlichen Problemstellung wesenhaft enthaltene Bezug auf die seelisch-geistige Realität des zu erziehenden Menschen aus der wissenschaftlichen Betrachtung ausgeklammert, und was für das Studium übrigbliebe, könnte zwar einen bildenden Wert haben, nicht aber als Erziehungswissenschaft gelten. Darum kann in der Lehrerbildung auf die Pädagogische Psychologie nicht verzichtet werden, und es kann auch nicht freigestellt werden, statt ihrer eine andere Disziplin



zu studieren, sofern Erziehungswissenschaft und Didaktik verbindliche Studienfächer sind.

Im übrigen muß mit diesen beiden zur Zeit in der Lehrerbildung dominierenden Studienblöcken ein Ausgleich erfolgen, wenn die Pädagogische Psychologie für ihre Lehre nicht die nötige Entfaltungsmöglichkeit hat. Denn was durch die Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Psychologie erreicht oder nicht erreicht wird, sind Beiträge zum Studienerfolg der Erziehungswissenschaft und der Didaktik.

Doch können sich durch das Hineingestelltsein in die Pädagogische Hochschule für das Studium der Pädagogischen Psychologie auch Begünstigungen ergeben, das darf nicht übersehen werden. Sie liegen schon in der Selbstauslese der Studierenden, die in der Regel für Kinder aufgeschlossen sind; und das ist auch für die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem werdenden Menschen von großem Wert. Alles, was in der Pädagogischen Hochschule geschieht, kann diese Einstellung fördern, denn bei jeder lebendigen Konfrontierung mit Problemen der Erziehung und des Unterrichts sind auch die Fragen nach ihren Bedingungen und ihrer Realisierung in Verfassung und Zustand des Menschen angeschnitten. Erziehen und Bilden verlangen aktive Bezugnahmen zu Gegenständen und Mitmenschen, zu Ordnungen und Normen, und dazu gehören Begabung, Einsicht und Lernen, auch Hingabe, Gemüts- und Aufgabenbindung, Sichentscheiden- und Verzichtkönnen; Erziehen und Bilden erstreben ein Werden in der Zeit, das von Anfängen über Stufen zu Hochformen entfaltet werden soll; es handelt sich um die Entwicklung eines Weltbildes, um den Aufbau des Charakters.

Solche und andere begriffliche Inhalte, mit denen die Studierenden in den Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaft befaßt werden, unterliegen auch psychologischer Klärung. So stehen die soeben angedeuteten seelischen Strukturen, Haltungen und Leistungen im Blickpunkt der neueren psychologischen Forschung, und die Pädagogische Psychologie ist in der Lage, zu ihrer Bestimmung und Bedingtheit im Ganzen seelischen Seins und zu den Voraussetzungen ihrer Entfaltung methodisch fundierte Erkenntnisse beizusteuern. Die erziehungswissenschaftliche Lehre kann sich, soweit diese Erkenntnisse reichen, nicht mehr mit einer Interpretation dessen begnügen, was aus der unmittelbaren Lebenserfahrung zu schöpfen ist. Wo ihre Vertreter mit denen der Pädagogischen Psychologie arbeitsteilig lehren, wie es in der Pädagogischen Hochschule der Fall ist, muß die Integration der beiden Lehrgebiete als ständige Aufgabe verfolgt werden, damit für die Studierenden das Ganze faßbar wird, das in der Lehrerbildung erstrebt ist.

Das verlangt von der Pädagogischen Psychologie, daß sie pädagogisch mitdenkt und sich in den Dienst der Probleme stellt, die von der Pädagogik und Didaktik — auch in pädagogischen Einzelfragen und in der Didaktik der einzelnen Fächer — verfolgt werden. Sie kann das nur, wenn sie an diese Probleme mit der anthropologischen Grundauffassung herantritt und an den gleichen Sinnverwirklichungen orientiert ist, um die es in der Erziehungswissenschaft und in der Didaktik geht.

Die Integration der Disziplinen in der Lehrerbildung bedeutet für die Pädagogik und die Didaktik, daß sie den vollen Aspekt ihrer Wissenschaft anstreben müssen.

Dazu gehört auch die Sicht auf die seelische Wirklichkeit. Je nach dem Problem sind besondere Bereiche des Leistens oder der Haltung und deren Entfaltungstufen zu akzentuieren. Die Studenten dürfen nicht den Eindruck gewinnen, daß die Probleme auch ohne den Anteil, den die Psychologie zu vertreten hat, erziehungswissenschaftlich erschöpfend durchdacht werden könnten. Zumindest müssen sie die Notwendigkeit der psychologischen Ergänzung sehen, damit sie sich gedrängt fühlen, sich um der Bewältigung der pädagogischen Probleme willen darum zu bemühen.

Es ist verständlich, daß die Studenten sich mit Interesse der psychologischen Seite ihres Studiums zuwenden, wenn sie in den pädagogischen und didaktischen Lehrveranstaltungen zur Erkundung der Erziehungswirklichkeit angehalten und in Aufgaben pädagogischer Tatsachenforschung hineingezogen werden. Ihnen wird dabei deutlich, daß sie das Handeln des Erziehers mit seinen konkreten Entscheidungen, Unternehmungen und Organisationsformen nicht zu durchschauen vermögen, wenn sie die erforderlichen prinzipiellen Erwägungen nicht stetig mit psychologischen Überlegungen verbinden. Das hat FRITZ STÜCKRATH auf dem vierten Pädagogischen Hochschultag in Tübingen an der Problematik der Lehrpläne gezeigt.

Bewegt sich dagegen die Lehre der Erziehungswissenschaft vorwiegend im Bereich begrifflicher Systematik und historischer Interpretation, wobei es den Studierenden überlassen bleibt, ob und wie weit sie damit Erfahrungen aus der Wirklichkeit zu verbinden vermögen — ihre pädagogisch durchdachten Erfahrungen sind recht dürftig — dann gewinnt der empirische Bezug, zu dem auch die Psychologie ihren Beitrag leisten kann, in der Pädagogischen Hochschule keine tragende Bedeutung. Für die Studierenden gerät die Pädagogische Psychologie dann leicht in die Isolierung eines kleinen Zusatzfaches, dessen Sinn im Ganzen nicht recht begriffen und das im Studium nur so miterledigt wird. Wegen ihrer sehr begrenzten Entfaltungsmöglichkeiten ist die Psychologie darauf angewiesen, daß die „stetige Verbindung mit der Erziehungswirklichkeit“ im gesamten Studium wahrgenommen wird, wie es die Satzung der Pädagogischen Hochschulen des Landes Niedersachsen fordert.

Das gilt m. E. in besonderem Maße von dem letzten Abschnitt des Studiums. Nachdem die Grundlagen erarbeitet sind, müssen nun die Studienghalte der Lehrerbildung in ihrer Einheit begriffen werden. Gestatten Sie bitte, daß ich ein älteres Studium zum Vergleich heranziehe, das ähnliche Ziele erstrebt: die Bildung der Ärzte. Lehrer wie Ärzte sollen ihr Tun wissenschaftlich begründet vollziehen und verantworten können. Das Studium der Ärzte findet seinen krönenden Abschluß in den klinischen Semestern. An der Wirklichkeit des kranken Menschen wird das medizinische Urteil geschult; die praktische Ausbildung erfolgt danach. Selbstverständlich läßt sich das klinische Lehrverfahren nicht einfach auf die Lehrerbildung übertragen. Doch bietet auch sie Möglichkeiten, das erziehungswissenschaftliche Denken an der dafür stets erneut erkundeten Erziehungswirklichkeit zur Entfaltung zu bringen. Das würde gerade auf der Höhe des Studiums ergiebig sein. Die Verbundenheit mit der Pädagogischen Psychologie würde dabei

offensichtlich und könnte durch die Beteiligung des Erziehungswissenschaftlers, Didaktikers und Psychologen an der gleichen Lehrveranstaltung noch hervorgehoben werden. Dem Ertrag der Lehrerbildung für die Schule käme das sehr zustatten.

GEORG GEISSLER hat auf dem dritten Pädagogischen Hochschultag in München eindringlich und mit vielen Beispielen dargelegt, wie sich die Examensarbeiten nach einer solchen Gestaltung des Studiums zu originellen kleinen Forschungen entwickeln lassen, in denen dann auch der psychologische Aspekt zu seinem Recht kommt. Auf dem gleichen Hochschultag betonte MARTIN RANG die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Empirie, die mit der psychologischen und soziologischen in der Lehrerbildung zu vereinen sei.

Eine besondere Problematik kann sich je nach der Handhabung des Wahlfachs ergeben. Es ist für das Gesamtstudium ungünstig, wenn das Wahlfach im letzten Studienabschnitt seinen didaktischen Auftrag zugunsten des fachlichen zurücktreten läßt. Sicherlich hat das Fach sein Eigenrecht. Und es ist verständlich, daß der Wahlfachvertreter den Erfolg seiner fachlichen Lehrtätigkeit gerade gegen Ende, wenn er spürbar wird, erweitern und vertiefen möchte. Doch war mit der Etablierung des Wahlfachs auch gewollt, daß die Didaktik eines Schulfaches auf der Basis solider Sachkenntnisse wissenschaftlich entwickelt wird. Das aber erfordert, daß die entscheidenden didaktischen Studienaufgaben am Ende der Studienzeit liegen. Erst wenn die Studenten sich im Fach und in den anderen Disziplinen der Hochschule die erforderlichen Grundlagen erarbeitet haben, können sie produktiv an didaktischen Forschungsbemühungen teilnehmen. Darin liegt der erhoffte Beitrag des Wahlfachs für das Studium an der Pädagogischen Hochschule. Wird er nicht geleistet, indem zum Schluß einseitig das Fach akzentuiert wird, so zerfällt das Studium auf seiner Höhe in eine Vielheit von Anforderungen, die der Student nicht unter einigende Gesichtspunkte zu bringen vermag.

Für die Pädagogische Psychologie ist es geradezu verhängnisvoll, wenn die Problematik des zu belehrenden und lernenden jungen Menschen in dem Studiengebiet vorzeitig zurücktritt, in dem sie sich am unmittelbarsten stellt. Die Pädagogische Psychologie hat sich während der letzten Jahrzehnte erfolgreich um die Klärung der psychischen Grundlagen des Unterrichts in den einzelnen Schulfächern bemüht, ein Problem- und Studienbereich, der wegen seiner Differenziertheit einige Anforderungen stellt. Die Psychologie der Unterrichtsfächer kann jedoch in den letzten Semestern kaum noch mit Aufgeschlossenheit rechnen, wenn die Studenten nicht mehr von didaktischen Fragen bewegt sind.

Es erschien angebracht, neben den grundsätzlichen auch die tatsächlichen Bedingungen für Stellung und Entfaltung der Psychologie in der Lehrerbildung zu erörtern. Ihr Aktionsraum ist sehr begrenzt. Gerade deshalb war es wichtig zu fragen, ob und wie ihr arbeitsteiliges Mitwirken in der Lehrerbildung durch Einstellung und Lehrverfahren der dominierenden Disziplinen gefördert oder erschwert wird.

Zwar halte ich die gegenwärtige Einengung der Lehrmöglichkeiten der Pädagogischen Psychologie weder vom Gefüge der Pädagogischen Hochschule her, noch im Hinblick auf das Ziel der Lehrerbildung für gerechtfertigt. Doch müßte die Psy-

chologie auch dann mit engen Grenzen für ihre Entfaltung rechnen, wenn es gelänge, die verfügbaren Lehrzeiten anders zu verteilen oder gar die Studiendauer zu dehnen.

Auf eine allgemeinpsychologische Ausbildung, die als Fundament für ein fachgerechtes Arbeiten gelten könnte, muß daher an der Pädagogischen Hochschule verzichtet werden. Damit entfällt m. E. auch die Einführung in Methoden, deren verantwortliche Handhabung dem psychologischen Fachmann vorbehalten bleiben muß; ich denke dabei vor allem an Tests. Ihre äußerliche Durchführung wäre wohl noch lehrbar, ihre Auswertung jedoch setzt ein volles Fachstudium voraus. Einfache Schulleistungstests nehme ich davon aus, ich rechne sie auch nicht in vollem Maße zu den psychologischen Belangen. Für Fragen, die den psychologischen Fachmann angehen, müssen in der Schule Psychologen eingesetzt und ihnen Beratungslehrer beigegeben werden, deren spezielle Ausbildung nicht mehr zu den Aufgaben der allgemeinen Lehrerbildung gehört.

Das vordringliche Ziel des psychologischen Studiums an der Pädagogischen Hochschule muß m. E. sein, die zukünftigen Lehrer zu befähigen, daß sie junge Menschen und die Art und Gerichtetheit ihres Erlebens, Auffassens und Leistens, aber auch die Anforderungen, die die Schule an sie stellt, psychologisch sehen und verstehen. Dafür ist grundlegend, daß sie in die Frage- und Erkenntnishaltung der Psychologie mit hineingenommen und von ihr so angesprochen werden, daß sie ihnen zueigen wird. Nur durch theoretische Belehrung dürfte das nicht zu erreichen sein, zumal nicht in kurzer Zeit.

Dazu gehören Lehrveranstaltungen, bei denen die Studenten selber mit Kindern, die sich in mannigfaltigen Situationen möglichst frei entfalten, umgehen. Dabei muß jeder sich einem Kind besonders zuwenden, auf es eingehen und es beobachten; und er muß lernen, das dabei Erfahrene psychologisch zu deuten. Die Begegnungen sollen wiederholt, durch längere Zeit stattfinden. Schulpraktika eignen sich nicht dafür, weil die Studenten dabei durch ihren Lehrauftrag zu sehr absorbiert sind. Auch muß die Gruppe der Kinder und Studenten klein sein, damit auch der Leiter der Lehrveranstaltung jedes Kind beobachten kann. Die Kinder spielen, durch reiches Spielzeug angeregt. Außerdem erlebt der Student sein Beobachtungs-kind im Unterricht, er erfährt, wie es sich in der Schule entwickelt hat, er führt auf Spaziergängen mit ihm Gespräche und lernt schließlich sein Elternhaus kennen. Alle Beobachtungen und Erfahrungen werden schriftlich festgehalten und in den Zwischenzeiten fortlaufend verarbeitet. Zum Schluß entwirft der Student ein Persönlichkeitsbild, in dem er Wesen und Werden des Kindes zu verstehen sucht. Sammeln und Verarbeiten der Beobachtungen und Anfertigen des Persönlichkeitsbildes erfolgen unter steter Anleitung, methodischer Beratung und theoretischer Belehrung, wobei je nach der Eigenart des Kindes die entsprechenden Problemkreise und Richtungen der Psychologie mit der wichtigsten Literatur herangezogen werden. Es ist weitgehend ein Arbeiten mit dem einzelnen Studenten, der anfangs undifferenziert beobachtet und urteilt, sich dann in der Auseinandersetzung mit weiteren Feststellungen zu korrigieren beginnt, kritisch und fragend wird. Er durchläuft eine Wandlung, die mehr in seiner Verstehenshaltung zum Kind als in

der Aneignung allgemeiner Erkenntnisse liegt. Wohl geht ihm der Wert psychologischer Erkenntnisse auf. Der Erfolg hängt nicht wenig von seiner Verbundenheit mit dem Kinde ab.

Was ich geschildert habe, ist ein Lehrverfahren, das ich seit langem praktiziere. Man braucht dazu geschulte Assistenten, da die mit den Beobachtungen fortschreitende Anleitung und Belehrung nicht fehlen dürfen. FRITZ STÜCKRATH hat auf dem Tübinger Hochschultag ein ähnliches Lehrverfahren beschrieben; es hebt ebenfalls damit an, daß der Student sich mit einem Kind intensiv beschäftigt, um es in seiner Welt kennenzulernen. Auch STÜCKRATH meint, daß in der „Selbsterkenntnis“ des Studenten ein wesentlicher Ertrag liegt. Mir will scheinen, daß die empirische Erkenntnishaltung der Psychologie es nicht nur rechtfertigt, sondern auch fordert, daß ihre Lehrweise in der Lehrerbildung von der intensiv erfahrenen Wirklichkeit eines Kindes und seiner Lebensbedingungen ausgeht. Dabei entfaltet der Student sein psychologisches Verständnis in einem Bezug, der zugleich ein pädagogischer ist.

Es ist dringend zu wünschen, daß den Studenten, wenn ihr Studium weiter fortgeschritten ist, Gelegenheit geboten wird, in einem Problembereich, mit dem es der Lehrer zu tun hat, eine empirisch-psychologische Untersuchung vorzunehmen. Das Erarbeiten und Rechtfertigen der Methoden kann selbstverständlich nicht Sache unserer Studenten sein; dazu reicht die Ausbildung nicht hin. Es bedeutet jedoch für die pädagogisch-psychologische Frage- und Erkenntnishaltung eine wertvolle Erweiterung, Vertiefung und Sicherung, wenn der Student eine umschriebene Gegebenheit aus dem Leben der Kinder in der Schule oder in ihrer Freizeit präzise erfaßt und auf ihre psychologische Bedeutung und Bedingtheit hin systematisch erschließt, auch wenn er die Methoden übernehmen muß und bei der Durchführung beraten wird. Wenn der Untersuchungsgegenstand eine Einschränkung des Fragenbereiches gestattet, kann eine solche Untersuchung in einigen Wochen zu Ende geführt werden und doch Ergebnisse bringen, die Teilbeiträge zu pädagogisch-psychologischen Forschungen sind.

Eine solche intensive Auseinandersetzung mit Problemen des Kinder- und Schullebens kann für die pädagogisch-psychologische Sicht- und Fragehaltung exemplarische Bedeutung gewinnen; ich habe das hinterher oft bei jungen Lehrern feststellen können. Sie haben dabei auch erfahren, was die psychologische Fachliteratur zu den Fragen der Schule beitragen kann und wie mit ihr zu arbeiten ist. Sie vermögen die pädagogisch-psychologischen Probleme, die ihnen das Lehrerleben stellt, in ihrer wissenschaftlichen Bedeutung zu erkennen und sich entsprechend um ihre Bewältigung zu bemühen. Das kann für ihre Weiterbildung im Beruf richtungweisend sein. Es wäre für die Schule, den Lehrerstand und für die Pädagogische Hochschule ein Gewinn, wenn es jungen Lehrern, die danach streben, ermöglicht würde, zu diesem Zweck noch einige Zeit an der Pädagogischen Hochschule weiterzuarbeiten.

Doch erfüllen die konkreten Einzelfragen zugeordneten Belehrungen, so fruchtbar sie für die Studierenden sind, nicht den Lehrauftrag der Psychologie in der Lehrerbildung. Er ergibt sich aus den grundlegenden erziehungswissenschaftlichen

und didaktischen Lehrinhalten, die nach der psychologischen Seite hin zu ergänzen sind. Selbstverständlich denke ich nicht an eine schulmäßige Abstimmung der psychologischen Themen zu den jeweils behandelten pädagogischen. Die Pädagogische Psychologie muß ihre Lehrinhalte so entwickeln, wie es ihre Fachstruktur erfordert. Doch hilft sie den Studierenden beim Hineinwachsen in das erziehungswissenschaftliche und didaktische Denken und bei der Vorbereitung auf die Schulpraktika, wenn sie ihnen möglichst am Anfang des Studiums Lehrveranstaltungen über die Entwicklung und die in Stufen zur Entfaltung gelangende Bildsamkeit im Kindes- und Jugendalter anbietet. Weiterhin entspricht es den Zielen der Lehrerbildung, die psychologischen Grundlagen der Probleme der Gewissens- und Charakterbildung, des Lernens und Lehrens, der Didaktik der Unterrichtsfächer und auch der im Kindes- und Jugendalter oft entstehenden Schwierigkeiten und Konflikte in Vorlesungen und Seminarübungen zu behandeln. Doch will ich keinen Katalog wünschenswerter oder üblicher Themen der Psychologie in der Lehrerbildung zusammenstellen.

Wegen ihrer begrenzten Lehrmöglichkeiten in der Lehrerbildung ist die Psychologie mehr als andere Disziplinen auf die interessierte Teilnahme und Mitarbeit der Studierenden angewiesen. Deshalb habe ich es für angebracht gehalten, zu erörtern, was dafür im gesamten Lehrgefüge der Pädagogischen Hochschule günstig ist, wie die Pädagogische Psychologie die Studierenden dafür aufschließen und was sie dabei erstreben und erreichen kann.