

Stückrath, Fritz

Zur psychologischen Problematik der Volksschuldidaktik

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 46-55. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2)



Quellenangabe/ Citation:

Stückrath, Fritz: Zur psychologischen Problematik der Volksschuldidaktik - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 46-55 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-235268 - DOI: 10.25656/01:23526

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235268>

<https://doi.org/10.25656/01:23526>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Allgemeine pädagogische Abhandlungen herausgegeben von
Fritz Blättner/Otto Friedrich Bollnow/Josef Dolch/Wilhelm Flitner/
Erich Weniger

Schriftleitung: Wolfgang Scheibe

Beiträge zur Lehrerbildung herausgegeben von
Hans Bohnenkamp/Georg Geißler/Oskar Hammelsbeck/August Klein/
Franz Vilsmeier

Schriftleitung: August Klein

2. Beiheft

Didaktik in der Lehrerbildung

*Bericht über den vierten Deutschen Pädagogischen Hochschultag
vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen*

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle
des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache	1
Leo Weisgerber	Sprache und geistige Gestaltung der Welt	5
Josef Derbolav	Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grund- legung der Didaktik	17
Fritz Stückrath	Zur psychologischen Problematik der Volksschul- didaktik	46
Arno Koselleck	Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes	56
Martin Wagenschein	Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts	70
Kurt Sydow	Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik	86
Rudolf Schaal	Probleme des Gesamtunterrichtes in der Bildungs- situation der Gegenwart	101
Fachgruppenberichte	116
Walter Rest	Didactica magna oder didactica parva	138
Franz Vilsmeier	Zusammenfassung des Tagungsergebnisses	150
Oskar Hammelsbeck	Schlußwort	161

1. Auflage 1960

2. Auflage 1962

3. Auflage 1964

© 1960 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

FRITZ STÜCKRATH:

Zur psychologischen Problematik der Volksschuldidaktik

Die Didaktik ist auf dem Wege, ihre wissenschaftliche Eigenständigkeit zu begründen und sich als Gebiet methodisch geleiteter Forschung und Lehre zu legitimieren. Im Zuge des Führungswechsels von der „Regel“ zur „Theorie“ wird die Didaktik auch ihr Verhältnis zu den nachbarlichen Disziplinen mit neuem Selbstbewußtsein bestimmen. Nach einer verbreiteten Ansicht erwartet man von der Psychologie eine Orientierung über die seelischen Voraussetzungen der Lehrverfahren. Es ist zu fragen, ob damit das Ganze der Problematik umschrieben ist. Die Entscheidung darüber soll hier nicht in einem erkenntniskritischen Diskurs erfolgen. Es muß offen bleiben, wieweit sich der Zusammenhang zwischen Psychologie und Didaktik in eine generelle Formel fassen läßt. Der Respekt vor der Möglichkeit vielfältiger Verbindung der beiden Bezugssysteme verweist uns auf einen umsichtigen Gang durch die Wirklichkeit des didaktischen Bereichs.

Im Rahmen dieses Vortrags kann zu dieser ausgedehnten Aufgabe nur ein begrenzter Beitrag geleistet werden. Eine weitere Einschränkung bringt das Thema der Tagung mit sich, das eine Erörterung im Hinblick auf die Bemühungen um eine hochschulmäßige erziehungswissenschaftliche Bildung empfiehlt. Wir wollen dieses Motiv zum willkommenen Anlaß nehmen, die Fülle der Fragen auf einige Schwerpunkte zu reduzieren und den Versuch unternehmen, die Stationen der Problematik mit den Schritten des Studiums zu durchmessen.

Es wäre noch ein Wort darüber vorauszuschicken, in welchem Sinne hier von Psychologie gesprochen wird. Wenn es darauf ankommt, eine psychologische Denkweise zu entwickeln, die dem Gehalt der Phänomene nachgeht, verbietet sich jegliche Vorentscheidung über das Wesen der seelischen Vorgänge, die im Wirkungsfeld der Didaktik auftreten. Es bleibt abzuwarten, ob nicht die Psychologie ihre Kategorien dem Charakter der Gegenstände anpassen muß, die ihr von der Didaktik vorgelegt werden. Didaktik wird damit zur Erfahrungsquelle für psychologische Erkenntnis. Möglicherweise erhält das Menschenbild der Psychologie neue Züge, wenn sich im Raum der Didaktik eine Begegnung mit dem Menschen ereignet hat.

Vom Standort der Psychologie aus liegt es nahe, die didaktische Handlung als Ganzes in den Blick zu nehmen und die auf das Lehren bezüglichen Akte im Zusammenhang zu studieren. Die in der Schulpädagogik übliche scharfe Trennung von Didaktik und Methodik ist für die psychologische Analyse kein glücklicher Ausgangspunkt.

Eine Einführung in die psychologische Betrachtung des Lehrens und Lernens kann nicht mit jenem frischen Interesse rechnen, wie es wissenschaftlichen Objekten entgegengebracht wird, die den Reiz des Unbekannten bei sich haben. Jahrelange Gewohnheit hat den Vorgängen innerhalb der Schulräume das Signum des Trivialen aufgedrückt. Die Didaktik wird sich daher von dem Grundsatz leiten lassen müssen, flache Vorurteile abzubauen und eine Empfindsamkeit für die reiche Tiefe der Erscheinungen zu kultivieren. In einem Bereich des geistigen Lebens, wo die theoretische Überlegung und das praktische Tun in einem ursprünglichen Kontakt stehen, scheint es geboten, diese Eigenheit auch im Prozeß der aufzubauenden Bildung festzuhalten. Daher wählen wir zum Ausgangspunkt für die psychologische Betrachtung ein didaktisches Handeln, das noch keinen wissenden Bezug zu seinem eigenen Grunde besitzt. In achtsam durchgeführten didaktischen Selbstversuchen wird die Begegnung mit der Lebendigkeit des Psychischen und der Vielfalt seiner Ausdrucksweisen angestrebt. Der Student lernt dabei das eigentliche psychologische Sehen und Fragen. Im anschließenden Ausbildungsabschnitt gilt es, den Grund des Handelns in wissenschaftlicher Orientierung zu durchforschen. Der erfahrene und befragte Gehalt des Tuns führt zur Ausweitung durch die wissenschaftliche Psychologie, die in ihrem Ertrag für die Didaktik zu untersuchen und auszuwerten ist. Von dem erreichten Standort aus wird der Anfänger seine didaktischen Versuche mit schärferen Augen und in reicherem Geiste führen. Die gewonnene Sicht soll ihm Anhaltspunkte und Maßstäbe vermitteln für die Beurteilung der psychologischen Zuverlässigkeit der didaktischen Konzeptionen, wie sie angetroffen werden in der Wirklichkeit der Schule, in der Geschichte der Pädagogik und in den Projekten der Gegenwart. Der vorliegende Plan ist durchzogen von der Idee, eine spezifisch didaktische Psychologie zu entwickeln, die, als Teilbereich der Pädagogischen Psychologie gedacht, das didaktische Medium in ihre Kategorien aufgenommen hat.

Begeben wir uns nun auf den Weg der Lehrerbildung. Der Student wird im Rahmen einer einführenden Übung zur Pädagogischen Psychologie veranlaßt, mit einem Kinde in einen näheren Verkehr zu treten, der frei ist von jeglichem schulischem Einschlag. Hat sich eine Verbundenheit zwischen den Partnern entwickelt, so bedeutet es kein herbeigezerrtes Experiment mehr, mit dem Kinde ein geordnetes Gespräch zu führen, das die Klärung einer kleinen Sacheinheit zum Ziel hat. Das Thema wird sich dem Interesse des Kindes anpassen; beim Studenten ist die volle Beherrschung der Sache vorauszusetzen. Den Plan zu dem Versuch hat er gründlich zu überdenken und schriftlich darzulegen.

Die didaktischen Entwürfe werden auf ihre psychologischen Implikationen hin untersucht. Ins Auge fällt der Gebrauch von Begriffen mit psychologischem Sinngehalt. Eine schärfere Durchsicht fördert eine verhüllte Psychologie zutage. Sie verrät sich an den immanenten Steuerungen und Entscheidungen im Projekt. Die Reihung der geistigen Schritte fügt sich beispielsweise einer Vorstellung von dem zumutbaren Lern-

prozeß. Die Zusammenschau aller psychologischen Komponenten macht das Bild vom Kinde sichtbar, das dem Plan innewohnt. Eine solche Analyse überrascht die Betroffenen, weil sie die Psychologie von außen erwarten und nun zur Selbstbefragung aufgerufen werden. Im Vergegenwärtigen und Prüfen der eigenen psychologischen Position soll der Blick des Anfängers von vornherein auf seine psychologische Bildung als den Kernpunkt der Studien gerichtet werden.

Betrachten wir das Ergebnis dieser Auslegung in Hinsicht auf die Grundfrage nach dem Bezug zwischen Psychologie und Didaktik, so ist festzustellen, daß Psychologie in der Form und der Wirksamkeit einer Meinung in das didaktische Denken einbezogen ist.

Das ausgeführte Gespräch liefert die Unterlage für die Erschließung der didaktischen Handlung. Die Beschränkung auf einen kindlichen Partner begrenzt den Umkreis der erlebten und beobachteten Phänomene auf ein faßbares Maß. Intimität und Zwanglosigkeit der Situation steigern den psychologischen Ertrag. Eine Inventarisierung der Gegebenheiten nach einem Schema von Kategorien entspricht nicht der Absicht die Sicht zu öffnen. Ist der didaktische Versuch von einem außenstehenden Beobachter aufgenommen worden, so läßt sich das Ganze im Doppelaspekt einfangen. Mit einigen Strichen versuchen wir den Typus der Ergebnisse zu skizzieren.

Was der Student lange üabend lernen muß, ist die präzise Beschreibung aller von innen und außen erreichbaren Erscheinungen des Ausdrucks, der Sprache, des Verhaltens und Tuns. Damit verknüpft sich die Erschließung der Bekundungen, die ihren Sinngehalt aus der geistigen Ordnung empfangen, die sich im Gespräch entfaltet hat. Der Verlaufscharakter des Gesprächs wird am Wechselspiel der gegenseitigen Zuwendungen bestimmbar. Man gewahrt eine Linie, die sich als Resultante aus dem didaktischen Willen des Lehrenden und der Aktivität des Kindes herauschält. In verschieden deutlicher Ausprägung läßt sich der Liniencharakter erkennen. Man beobachtet starre und elastische, stetige und springende Linien, solche mit scharfem und weichem Richtungswechsel sowie alle Übergänge bis zur Auflösung jeglicher Bestimmtheit.

In dem Bezug zwischen den didaktischen Führungsakten und dem Bild vom Kinde, das sie dirigiert, steckt nun das zentrale psychologische Problem. Es fragt sich, wieweit der Sachverhalt, treffender gesagt das Wissensgefüge des Lehrenden um die Sache, die Auffassungsstruktur des Kindes in sich aufgenommen hat. Je mehr die Bedeutungswelt des Erwachsenen in den Horizont des Kindes hineinrückt, um so besser glückt die geistige Kommunikation, die eine wesentliche Voraussetzung für das gelungene Lehren darstellt.

In erneuter Wendung der Besinnung fassen wir das Verhalten des Kindes näher ins Auge. Hat das Gespräch das Kind geöffnet, so ergeben sich

mannigfache Aufschlüsse über seine Wesensbeschaffenheit, die Weise seines Erlebens, Denkens und Handelns, über das Profil seiner Kräfte. Die Eigenheit der kindlichen Geistesform wird besonders eindringlich empfunden, wenn der Entwurf von falschen Einschätzungen ausging. Das Sinngefüge des Gegenstandes in der kindlichen Fassung ist auf dem Hintergrund der Sachstruktur bereits ansatzweise abbildbar.

Der erste Griff nach dem Wesen des Lernens soll die Absetzung von gebräuchlichen Vorstellungen besorgen. Es ist die Einsicht anzubahnen, daß es hier nicht um Übernahme, Vermittlung, Einprägung geht. Lernen erscheint uns als ein produktiver Prozeß, in dem ein Bedeutungsganzes allererst in einem individuellen Lebenszusammenhang aufgebaut wird. Die vertikale Psychologie des Lernens rückt damit ins Licht. Die Gebundenheit der geistigen Tätigkeiten an vitale und emotionale Faktoren erschließt sich in einer Mannigfaltigkeit von Ausdruckserscheinungen. Der Student soll die Begegnung mit der vollen Lebendigkeit eines Kindes erfahren. Er wird darin zur Selbsterkenntnis kommen, daß dieses Glück nur dann zuteil wird, wenn man dem Kinde eigenes Leben mitgeteilt hat.

Der Umkreis solcher Einsichten kann nicht programmatisch festgelegt werden. Die Rolle der Psychologie gewinnt an der getätigten Methode ihre Aufklärung. Sie entfaltet sich in enger Fühlung mit dem Reichtum der Gehalte; sie folgt ihnen wie die Hand dem Ding, das die Hand nur fassen kann, wenn sie selbst sich danach formt. Die Analyse der didaktischen Handlung führt aber auch auf die Schranken der Psychologie. Diese klärt; aber sie erklärt nicht. Sie begründet die Handlung nicht, noch leitet sie die Akte — sie leuchtet das Medium aus, in dem sie sich verwirklichen. Diese Psychologie weiß um die Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnis: der Mensch ist nicht bis zum Grunde diaphan, das gilt schon für jede schlichte Äußerung seines Wesens. Zu dieser Einstellung ist zu erziehen, sonst droht der Psychologie der Fall in ein mechanistisches Modell, und es droht der Pädagogik der Fall in einen oberflächlichen Instrumentalismus. Die eingeschlagene Betrachtungsweise kann ihre Weiterführung finden, wenn der Student imstande ist, eine einfache Lehereinheit im Klassenunterricht zu bewältigen. Die psychologische Aufhellung dieses Geschehens stellt allerdings hohe Anforderungen an Beobachtung und Verstehen, wenn man nicht in der vordergründigen Beschreibung methodischer Praktiken verbleiben will.

Ein psychologischer Aufriß der Unterrichtsgestalt stößt auf die grundlegende Einsicht von den sozial-seelischen Bedingungen der Didaktik. Dazu muß der Beobachter sich von der Neigung lösen, seinen Blick an die Einzelercheinung zu hängen. Die Aufmerksamkeit ist auf die Bewegungen im sozialen Feld auszubreiten. Für das Verständnis der Sozialstruktur des Lehrens und Lernens bringt der Student gute Voraussetzungen mit, wenn er den Umgang mit dem einzelnen Kinde ernst genommen hat. Der Schüler im Klassenverband ist durch diese neue Position ein anderer als derselbe Schüler im Einzelgespräch. Ebenso wird der Handelnde die

charakteristische Wandlung bemerken, die mit dem Übertritt aus der privaten Sphäre in die Rolle des Lehrers verknüpft ist.

Es ist an dieser Stelle nicht angebracht, die Fülle der Probleme durchzugehen. Ein konkreter Unterrichtsvollzug stellt psychologisch gesehen einen vielschichtigen Komplex dar. Hinzu kommt die Mannigfaltigkeit der Variationen, die bedingt ist durch die Person des Lehrenden, das Alter der Kinder, die Größe und Zusammensetzung der Klasse — und dies alles ist noch einmal abgewandelt auf Grund des Lehrinhalts und der angewandten Methoden.

Im didaktischen Einzelversuch wurde bereits der Unterschied zwischen der Sicht des Außenstehenden und der Erfahrungsweise des Handelnden deutlich. Die Frage, was eine Psychologie vom äußeren Ort und eine Psychologie vom inneren Ort her leisten, erhält im Bereiche der Gruppendidaktik eine erhöhte Bedeutung. Der Beobachter sieht die Schülerschaft; der Lehrende begegnet ihr. Im Wesen der Begegnung liegt die Gegenseitigkeit begründet. Die Partner sind im geistigen Raum etwa so miteinander verbunden, wie ein Tanzpaar im physischen Raum. Nach vorgeplanter Figur führt der Lehrer als der eine Partner. Er tut es im Kontakt mit den Gegenbewegungen der Schulklasse als dem anderen Partner. In den Blick zu nehmen ist das neue dynamische Ganze, in welchem die geistige Gestalt zum Ereignis wird. In diesem Gefüge mit wechselnden Impulsen kann der führende Teil sich in seinen Bewegungen näher einlassen auf einzelne Glieder der Gegenseite, ohne dabei die Berührung mit dem Ganzen aufzugeben.

Dieses Bild gibt uns gute Fingerzeige für die Frage nach der Besonderheit der Erfahrungen, die sich nur im Selbsttun einstellen. Die Bewegungen des Gegenüber werden nämlich auf die eigene Person hin verstanden — ebenso wird die Eigenbewegung im Aspekt der Gegenregung deutlich. Die Akte des Gebens und Nehmens sind in ihrer Wechselseitigkeit transparent. In diesem Sinnraum, der nicht mit dem objektiven Raum eines einzelnen identisch ist, erfährt man die Phänomene der Nähe und Ferne, der Berührung und des Abstandes; es entstehen Punkte des Treffens und der Verfehlung; es kommt zu Entzweigungen und Zusammenstößen. Diese Qualitäten des Miteinander sind von außen her kaum erschließbar. Aber auch am inneren Ort bedarf es großer Anstrengung, um das blinde Aufgehen im Tun zu überwinden und diesen eigenwertigen sozialdidaktischen Raum zu sehen und auszuschöpfen. Die bewältigten und beobachteten Situationen haben die drei Relate des didaktischen Dreiecks — den Schüler, den Lehrinhalt und den Lehrer — hervortreten lassen und die Bedeutung einer weitergreifenden Erforschung in diesen drei Dimensionen zum Bewußtsein geführt. Wir gelangen damit in den zweiten Abschnitt unserer Ausbildung. Es ist als wesentliches Moment dieses Planes anzusehen, daß der Ursprung des Antriebes nach wissenschaftlich-psychologischer Orientierung in das Handlungsfeld verlegt wurde. Bei der Durchführung der folgenden Studien gilt es, den Rückbezug auf die Fragen der Didaktik beständig wachzuhalten.

Wenn ich richtig sehe, wird in der Lehrerbildung der psychologischen Durcharbeit der Bildungsgüter und Bildungsträger nicht die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt, wie den Fragen der Kinder- und Jugendpsychologie. Diese Gewichtsverlagerung ist nicht zuletzt darin begründet, daß die Entwicklungspsychologie einen differenzierten Stand erreicht hat, während auf den anderen Gebieten die Forschung weniger ertragreich scheint. Die psychologische Untersuchung der Bildungsgüter umgrenzt einen eigenständigen Bereich von Fragen und Methoden, die von der Erforschung der kindlichen Erlebnisstrukturen wohl zu unterscheiden sind. Die Einsicht in einen mathematischen Satz vollzieht sich beispielsweise in einer Folge von angebbaren Akten, in denen die Evidenz schrittweise zum Durchbruch kommt. Damit sind die Knotenpunkte bezeichnet, die jeder Lehrgang durchschreiten muß, mag sich der konkrete Verlauf noch so sehr den besonderen Bedingungen der Schülerschaft anpassen. Manche didaktische Diskussion würde ergiebiger verlaufen, wenn die in den Bildungsgütern vorgegebenen Denkstrukturen und geistigen Energieformen deutlicher vor Augen ständen. Auch der Praxis des Unterrichts mangelt nicht selten die geistige Entschiedenheit, die aus der Sicherheit in den Gehalten entspringt.

Eine Psychologie des Lehrers wird sich mit der Abhängigkeit des didaktischen Stiles von den persönlichen Komponenten näher befassen; sie sollte für die Ausprägung eines kritischen didaktischen Bewußtseins wegweisende Bedeutung gewinnen.

Die didaktisch relevante Entwicklungspsychologie übergreift den Zeitabschnitt, der durch die Schuljahre vorgezeichnet ist. Eine Vertrautheit mit dem Ganzen des Entwicklungsprozesses schützt die Didaktik vor der eingeeengten Schulperspektive. Nicht allein die Fragen der Schulfähigkeit, sondern auch viele Erscheinungen im Schulalter lassen sich nur unter Berücksichtigung der frühen Lebensjahre verstehen. Weniger geläufig ist es, die Linie der Entwicklung bis in das Erwachsenenstadium fortzusetzen, obwohl doch nahe liegt, die Bedeutung und die Auswirkungen der Schule von der Endstufe her abzuschätzen. Die Beschäftigung des Studenten mit dem Gebiet der Entwicklungspsychologie ist pädagogisch nur dann wirksam, wenn die außerschulische Verbindung zum Kinde aufrechterhalten bleibt, damit die Grenzen des Schülerbildes überwunden werden und ein Mindestmaß an Anschauung über das Kind und seine Welt in die wissenschaftliche Arbeit einfließt.

Das Kernstück des didaktischen Könnens ruht in der Fähigkeit des Lehrers, die geistige Position des Schülers in der eigenen Schau zu verwirklichen. Das gelingt nur, wenn die begrifflich gefaßte Erkenntnis in ein didaktisch propulsives Bild umgesetzt wird. Wir sprechen von der psychologischen Imagination und erläutern sie durch ein Beispiel. Der im Anfang der Schulzeit entscheidende Entwicklungsschritt kann durch den Übergang von der ichbezogenen und unmittelbaren Objektbindung zur gegenständlichen Erfahrung gekennzeichnet werden. Diese beiden Grund-

haltungen zur Welt können nun an einem Ding aus dem kindlichen Zugangsbereich vom Erwachsenen nachvollzogen werden. Bei diesem Vollzug ist die charakteristische Wandlung wahrzunehmen, die das Ding beim Umschlag der Subjekt-Objekt-Beziehung erfährt. Man schaut eine Schachtel als Ganzes an, ergreift sie, tastet sie ab, bewegt sie und erfaßt im fließenden Wechselspiel mit ihr die Anmutungsqualitäten ihrer Lagen und Stellungen. Alle Akte des Wahrnehmens und Manipulierens sind hier *gegründet in dem Modus der Einigung mit dem Ding*. In einer zweiten Szene löst man das Ding aus der Unmittelbarkeit der Leibsphäre heraus. Es wird das Objekt von Zielungen. Im Erleben kommen Distanz, Gegenübersein und Eigengesetz zur Geltung. Der ganzheitliche Eindruck gliedert sich auf. An die Stelle der nach Vereinigung drängenden Bewegungen tritt eine abständige, auf objektive Merkmale gerichtete Form des Umgangs. Nun erfühlt und entdeckt die Hand nicht mehr — sie operiert, vom Auge geleitet, auf den Gleisen der Sachstruktur und ihrer Zweckhaftigkeit.

Hat man sich diese Grundhaltungen bildhaft verfügbar gemacht, so läßt sich der Bedeutungs- und Aktionskreis der kindlichen Stufe in ganzer Ausbreitung vergegenwärtigen. Man gelangt zur vollen heilen Wesensgestalt der Stufe und hat damit das didaktische Leitbild. Lehren erhält den Sinn, einen Bedeutungskomplex aus diesem Leitbild heraus im Prozeß des Dialogs zu gestalten. An diesem zentralen Punkt wird das Ineinander von Psychologie und Didaktik deutlich. Das Grundphänomen liegt in der Durchdringung des Seinsbildes und des Sollensbildes. Der Didaktiker wendet also nicht psychologische Begriffe auf Handlungen an, sondern er wird von einem seelischen Bild erleuchtet und inspiriert.

Ist die Verarbeitung der psychologischen Forschungen in dem geschilderten Sinne hinreichend weit vorgeschritten, so kann im dritten Abschnitt unseres Planes die Betrachtung sich der Aufgabe zuwenden, die objektivierten Formen der Didaktik auf ihre psychologischen Anschauungen und Modelle hin zu untersuchen. Man wird sich tunlichst auf einige Beispiele beschränken, die das Wesen dieser Methode demonstrieren. Zur Verfügung stehen dafür didaktische Gesamtkonzeptionen, die für die Gestalt der gegenwärtigen Volksschule von maßgeblicher Bedeutung sind, ferner didaktische Grundsätze, spezielle Lehrmethoden auf einzelnen Unterrichtsgebieten, Kriterien für die Auswahl und die Ordnung der Lehrinhalte, Organisationsformen der Schule und der Klassenarbeit. Ein instruktives Material für die psychologische Übung an der objektivierten Didaktik bilden die Lehrpläne, die kürzlich im Bundesgebiet ihre Neufassung erhalten haben. An diesen Dokumenten unterbreitet das Gefüge der Volksschuldidaktik dem aufmerksamen Beobachter die ganze Vielfalt seiner psychologischen Probleme.

Leuchten wir zwei der Hauptfragen kurz an. Unser Interesse richtet sich auf das Bild vom Kinde und Jugendlichen, das dem Aufbau der Lehre zugrunde liegt. Dabei sind sowohl die expliziten wie auch die impliziten

Aussagen des Planes zu interpretieren und zu integrieren. Im Vergleich zu den wissenschaftlichen Charakteristiken läßt sich die Eigenart des pädagogisch orientierten Wesensbildes aufdecken. Nun erscheint im umfassenden Sinne das oben bezeichnete Durchdringungsphänomen. Das in die Lehrpläne eingewobene Bild hat bestimmte Erkenntnisse psychologischer Herkunft herangezogen und sie zu einer didaktisch greifbaren Gestalt auskomponiert. Die Züge des Kindes sind so gefaßt, daß sie in einem didaktischen Gestaltungswillen aufgenommen werden können. Wenn der Volksschüler als in sich geschlossener einheitlicher Typus charakterisiert wird, so geschieht das aus dem Motiv, die Bildungsarbeit auf eindeutige Grundlagen zu stellen. Man hebt gern am Typus des Volksschülers die Verflechtung von Tun und Denken hervor und folgert daraus die durchgehenden Prinzipien der Anschaulichkeit, der Lebensnähe und der Handlungsbindung.

Ein zweiter Fragenkreis, an dem die Affinität zwischen didaktischen und psychologischen Gesichtspunkten studiert werden kann, ist durch die Stufenfolge der Entwicklung gegeben. Die eindringende Untersuchung stellt das unterschiedliche Gewicht fest, das die Lehrpläne diesem Faktum beimessen, sie informiert über die Zeitgrenzen und das Porträt der Stufen und stößt schließlich auf das entscheidende Problem, in welchem Ausmaß und Sinne das Stufenbild die Gestaltung der Lehrinhalte bestimmt hat. Das Verhältnis von Stufe und Lehrgehalt möge als Beispiel für die Erziehung zum kritischen Denken dienen. Gegenstand der Kritik sind hier beide Seiten: das Angebot der Psychologie und der Plan der Didaktik. Zur Psychologie gewendet ist die Frage aufzuwerfen, wieweit die Kategorie der Entwicklung geeignet ist, in die Klärung und Formung der didaktischen Situation einzugreifen. Eine Psychologie, die den Entwicklungsprozeß als Naturgesetzlichkeit auffaßt und das Lernen als Aktivität von Funktionen deutet, verfehlt die Didaktik, die sich an den Gehalten einer bedeutungserfüllten Welt orientieren muß. Je entschiedener aber die Psychologie sich ausrichtet auf die Erforschung der Seinsstufen von Kindheit und Jugend in ihrer konkreten Sinnfülle, umso näher rückt sie den Bedürfnissen der Didaktik. Solange die Erkenntnis der Grundstufen im Werden menschlicher Existenz noch aussteht, sind wir gezwungen, viele künstliche Brücken für den Verkehr zwischen Psychologie und Didaktik zu schlagen.

Wie immer die letzten Forderungen aussehen mögen, die an die psychologische Forschung zu stellen sind, was bisher zur Kennzeichnung der Entwicklungsstufen herausgearbeitet worden ist, verdient die volle Beachtung der Schule. Für die Auswahl, Ordnung und methodische Aufbereitung der Lehrinhalte und Bildungsvorhaben suchen die Lehrpläne bereits in steigendem Maße den Anschluß an die Stufentheorie. Eine noch schwebende Aufgabe ist die Ausarbeitung der didaktischen Stile, die dem Gesetz der Stufen entsprechen. Stil versteht sich dabei als eine einheitliche Weise, die Begegnung mit der Wirklichkeit der Welt und des Menschen aus der Geistesform der Stufe zu gestalten. Die Abstimmung von

Stufe und Stil ist das dringliche Problem der Volksschuloberstufe, die heute infolge der Akzeleration weitgehend von den Erscheinungen der Reife bestimmt wird. Das Lebensthema dieser Stufe verlangt eine Neuformung des gesamten Bildungsgutes. Gelingt es nicht, die Jugend zur bejahten Teilhabe an den Inhalten der Schule zu führen, dann droht nicht nur die Austrennung des Schulkomplexes aus dem Lebenszusammenhang, sondern es entsteht möglicherweise im Wertraum der Jugend ein fatales Vakuum, in das die moderne Reizwelt nur umso hemmungsloser einströmt. Die genetische Lage der Jugend in der fließenden Wertwelt der Gegenwart erhöht die Bedeutung dieser aktuellen Aufgabe.

Es ist hier ein Punkt berührt, der eine prinzipielle Ausweitung verdient. Die Lehrpläne stellen sich mit unterschiedlicher Intensität zur Wirklichkeit des gegenwärtigen Lebens. Die psychologischen Untersuchungen über die Jugend in unserer Zeit werden von der Schule in verschiedenem Sinne beantwortet, sei es durch die Hereinnahme der neuen Gehalte, um den jungen Menschen für die Bewältigung zu kräftigen, sei es durch die Aufrichtung eines Schonraumes, um die Eigenwelt der Jugend zu sichern. Was uns an dieser Alternative interessiert, ist die Tatsache, daß der Pädagoge sich gegenüber dem Seinsbild frei entscheiden kann. Es stehen die psychologischen Fakten und die Bildungsintentionen in einem Spannungszusammenhang, den der Pädagoge sehen muß, um ihn aus seiner Verantwortung heraus zur Lösung zu führen.

Die Tendenz, die Stufen mit ihren zeitbedingten Prägungen in Einklang zu bringen mit der Struktur der Didaktik, wird nun in den Lehrplänen durchkreuzt von dem Aufbau, den ein spezifischer Sachbereich anfordert. Am schärfsten wird das Gebiet des Rechnens und der Mathematik von diesem Gesichtspunkt betroffen. Aber auch in der Erdkunde und der Geschichte dominiert der sacheigene Lehrgang, während sich im muttersprachlichen und musischen Unterricht der Stufengedanke infolge der größeren Elastizität der Gehalte eher durchsetzen konnte. Die Interferenzen zwischen dem Sachgesetz und dem Stufengesetz sind Angelegenheit einer weitergreifenden Diskussion, die man nicht mit dem Vorwurf der Inkonsequenz belasten sollte.

Studenten mit einem vorherrschenden Interesse für die psychologischen Fragen der Didaktik pflegen ihre Studien mit einer Prüfungsarbeit abzuschließen, die ihre Thematik aus dem Bezug zwischen Psychologie und Didaktik entnimmt. Dabei kann die Fragestellung ihren Ursprung im Didaktischen oder Psychologischen haben. Es sind im allgemeinen die kritischen Stellen in der Didaktik, die das Problem inspirieren, beispielsweise Lernschwierigkeiten, die eine genauere Analyse unter Berücksichtigung aller Lebens- und Entwicklungsumstände erforderlich machen. Es ist bezeichnend, daß diejenigen Untersuchungen, die ihr Erfahrungsmaterial aus dem echten pädagogischen Bemühen um die Kinder gewonnen haben, einen intensiveren psychologischen Ertrag aufweisen als die Analysen, die ausschließlich mit psychologischen Hilfsmitteln arbeiten,

selbst, wenn diese exakter sind. Es darf darin ein Beweis für die Ergiebigkeit der Psychologie angesehen werden, die aus der pädagogischen Begegnung herauswächst. Die überwiegende Zahl dieser selbständigen Untersuchungen entwickelt die Fragestellung aus den Beobachtungen, die am außerschulischen Leben der Kinder und Jugendlichen gemacht worden sind. Die Familienlage, die jugendeigenen Sozialformen, die Betätigung in der Freizeit, die Einflüsse der großstädtischen Reizwelt, der Filmkonsum, das Rundfunkhören, die Zeitungslektüre, neuerdings auch das Fernsehen, werden gern in ihrem Bezug zur Verantwortung der Schule untersucht. Die Bearbeitung solcher Themen greift häufig zu eigenhändig unternommenen didaktischen Experimenten, deren Durchführung unter dem Ziel steht, Erfahrungen darüber zu gewinnen, in welchen Formen diese Einflußkräfte in die Arbeit der Schule einbezogen werden können. So werden Filmgespräche, Diskussionen über Schundliteratur usw. mit Klassen oder Schülergruppen durchgeführt. In diesen psychologisch-didaktischen Versuchen deutet sich ein Forschungsziel an, das die wissenschaftlich orientierte Didaktik ernsthaft verfolgen sollte, nicht nur wegen des näheren Einblicks in die Zusammenhänge zwischen Psychologie und Didaktik, vor allem auch im Hinblick auf die empirische Klärung und Sicherung neuer Lehrverfahren.

Charakterisieren wir zum Abschluß die psychologische Bildung, die in den Darlegungen angestrebt wird. Psychologie versteht sich hier nicht als ein Begriffsgefüge außerhalb der Person; sie gewinnt ihre Bedeutung erst als methodisch diszipliniertes Erkenntnisverfahren, das den ganzen Menschen anfordert. Psychologische Bildung ereignet sich nicht in der Übernahme wissenschaftlicher Sätze; sie gelingt nur, wenn der Mensch sich über die Wissenschaft auf den Weg der Reife begibt. Von dieser Wissenschaft wird erwartet, daß sie mit ihren Organen in der Wirklichkeit bleibt, den Blick des Menschen sehend macht und ihm den beweglichen und unausschöpfbaren Reichtum des Seelischen öffnet. Aus dem geklärten und vertieften Verständnis des Menschlichen wird der Erkennende eine gewandelte Wertung seiner pädagogischen Aufgabe erfahren. Wahrhaft psychologisch gebildet ist der junge Lehrer, wenn sich bei ihm das psychologische Verstehen und das pädagogische Wollen zu einer neuen Spontaneität der Verantwortung und Hingabe verbunden haben.