

Vilsmeier, Franz

Zusammenfassung des Tagungsergebnisses

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. 150-160. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2)



Quellenangabe/ Citation:

Vilsmeier, Franz: Zusammenfassung des Tagungsergebnisses - 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. 150-160 - URN:

urn:nbn:de:01111-pedocs-235453 - DOI: 10.25656/01:23545

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235453>

<https://doi.org/10.25656/01:23545>

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

FRANZ VILSMEIER:

Zusammenfassung des Tagungsergebnisses

Vorbemerkung

Das nachstehende Schlußwort zum Deutschen Pädagogischen Hochschultag 1959 in der Universität Tübingen konnte dort wegen Zeitmangel nur auszugsweise wiedergegeben werden. Es wird hier in vollem Wortlaut veröffentlicht. Die Schrifttumsangaben wurden hinzugefügt, um auf die geschichtlichen und systematischen Zusammenhänge hinzuweisen, aus denen das behandelte Problem erst seine volle Klärung erfahren kann.

In den letzten Jahren der Auseinandersetzung um die beste Form akademischer Lehrerbildung ist häufig das Wort von der „eigenständigen Pädagogischen Hochschule“, von der Hochschule „sui generis“, gebraucht worden. Mit dieser Bezeichnung sind schon von Fachleuten im einzelnen recht verschiedene Vorstellungen verknüpft worden. Die Schwierigkeiten, diesen Begriff zu klären, wurden jedoch noch erhöht dadurch, daß sich auch die Schul- und Standespolitiker seiner bedienten, um in der Lehrerbildungsfrage ihre nicht immer ganz sachbestimmten Programme durchzusetzen. Diese Lage hat den „Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen“, in dem die Lehrerbildungsinstitutionen der Bundesländer zusammengeschlossen sind, veranlaßt, auf seinen Hochschultagen Themen zu behandeln, die den inneren Strukturzusammenhang akademischer Lehrerbildung zum Gegenstande hatten. Der „Arbeitskreis“ glaubt sich dazu in der Lage und verpflichtet, da er sich als Fachgremium in seinen Sitzungen nicht die Verfolgung standespolitischer Interessen, sondern die Klärung der Sachfragen zum Ziele gesetzt hat.

Das Thema „Didaktik in der Lehrerbildung“, das der zuendegehende 4. Pädagogische Hochschultag zu durchdenken hatte, schloß folgerichtig an die bisherige Fragestellung an: es ging diesmal darum, Stellung und Aufgabe der Didaktik im gesamten Ausbildungszusammenhang zu bestimmen und damit zugleich auch zur Klärung des grundsätzlichen Verhältnisses von Theorie und Praxis beizutragen, das als das entscheidende strukturbildende Moment der Pädagogischen Hochschule zu gelten hat ¹⁾.

Besonderer Anlaß zur Wahl des diesjährigen Themas war überdies die Tatsache, daß neuerdings die Lehrerbildungsgesetze von Baden-Württemberg und Bayern der Didaktik im Lehrgefüge und ihren Vertretern im Lehrkörper eine Stellung zuweisen, die von den vorausgegangenen Lösungen der anderen Bundesländer abweicht.

Damit ist ein anders akzentuierter Strukturzusammenhang der Gesamtausbildung angedeutet, dessen grundsätzliche Motive und geschichtliche Tendenzen noch aufzuklären sind. Erst daraus können sich die entscheidenden Kriterien für die Beurteilung der verschiedenen institutionellen Grundlösungen ergeben. Diese gehen im Kern — wie sich zeigen wird — auf verschiedene Auffassungen über das Wesen der Didaktik und ihre Funktion im Ausbildungszusammenhang zurück.

I.

Das „Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen“, das der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ im Jahre 1955 vorlegte, sieht die Pädagogische Hochschule durch drei Aspekte gekennzeichnet: „Im Studium der Erziehungswissenschaft ist sie wissenschaftliche Hochschule. Zugleich ist sie, unmittelbarer als die Universität, Bildungsstätte. In ihrer Bindung an die Berufspraxis gehört sie zum Typus der Berufshochschulen“²⁾). Die in diesem Zusammenhang den Lehrkörpern Pädagogischer Hochschulen aufgebene selbständige bildungsorganisatorische Leistung besteht darin, die in diesen drei Aspekten angedeuteten Teilaufgaben zur inneren Einheit eines Ausbildungszusammenhangs zu verbinden, in dem jede der drei Aufgaben das ihr zukommende Gewicht erhält und mit diesem zugleich auch angemessen zur inneren Einheit des Ganzen beitragen kann. Die Didaktik liegt dabei im strukturbestimmenden Mittelpunkt des Lehrgefüges. Sie bildet das Bindeglied zwischen der allgemeinen Erziehungswissenschaft mit ihren Hilfswissenschaften einerseits und der schulpraktischen Ausbildung andererseits. In dieser Stellung wird sie zum entscheidenden integrierenden Moment nicht nur des pädagogischen Gesamtstudiums, sondern zugleich auch des Gesamtlehrkörpers³⁾).

In dieser Stellung der Didaktik begründet die Pädagogische Hochschule im wesentlichen auch ihre Eigenständigkeit gegenüber der Universität. Bestimmung ihrer institutionellen Eigenart hat also die Wesensbestimmung der Didaktik als Wissenschaft sowie die Klärung ihrer Beziehungen zur Erziehungswissenschaft und zur Schulpraxis zur Voraussetzung.

Die Untersuchung dieses Zusammenhangs kann von zwei Gegebenheiten ausgehen: vom gegenwärtigen Stand des fachdidaktischen und von dem des allgemein-didaktischen Denkens. Die geschichtliche Entwicklung und das gegenwärtige Ineinandergreifen dieser beiden Teildisziplinen der pädagogischen Wissenschaft zeigen deutlich, daß sie in einem fruchtbaren Bedingungs-zusammenhang stehen: sie fordern und fördern einander, ohne restlos auseinander abgeleitet werden zu können.

Aus diesen ersten Überlegungen soll das Programm des Hochschultages verstanden werden. Seine beiden Hauptkerne bilden einerseits der Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Didaktik, andererseits Beiträge zur gegenwärtigen Fachdidaktik, in denen die geisteswissen-

schaftlichen, naturwissenschaftlichen und musischen Fächer durch je ein Beispiel vertreten sind (Koselleck, Wagenschein, Sydow). Das Referat über „Probleme des Gesamtunterrichts“ wurde eingeschoben, um beispielhaft auch bewußt zu machen, daß sich die Didaktik des Volksschulunterrichts nicht im fachdidaktischen Denken erschöpfen kann. Gerade die in der Problematik des Gesamtunterrichts enthaltene Frage nach der inneren Einheit des Schulunterrichts schien uns geeignet zu sein, angesichts eines Anspruchs der Fachdidaktik, den „Eigengeist der Volksschule“ (Spranger) ausschließlich vom Fachdenken her bestimmen zu wollen, zur Selbstbesinnung zu veranlassen. In der Tat hat die Diskussion der Fachgruppe „Grundwissenschaften“ in diesem Punkt den bemerkenswerten Vorschlag zur Erörterung gestellt, zuerst ein „lebendiges Bild einer neuen Schule zu entwickeln und die didaktischen Erörterungen auf dieses Bild hin und in es hinein zu integrieren“ (Rother-Lichtenstein). Das pädagogische Denken der Herbartianer, obwohl in seinen bildungsgeschichtlichen, philosophischen und psychologischen Voraussetzungen überholt, war in seiner Absicht, den Volksschulunterricht aus dem Erziehungsgedanken als Ganzes zu begründen, gewissen fachdidaktischen Einengungen und Grenzüberschreitungen an den Pädagogischen Hochschulen unserer Tage überlegen.

Die Bedeutung der Psychologie für die Didaktik (Stückrath) und die nähere Ortsbestimmung der Didaktik in der gegenwärtigen Gesamtbildung (Rest) sollte den Umkreis der Fragen vorerst schließen, die uns vorrangig geeignet schienen, den gegenwärtigen Problemzusammenhang beispielhaft zu vergegenwärtigen und die Diskussion in Gang zu bringen.

Der Vortrag von Professor Weisgerber auf dem Eröffnungsabend über „Sprache und geistige Gestaltung der Welt“ sollte einen weiteren Kreis ansprechen, zugleich aber auch auf das Thema der Tagung hinleiten durch den Aufweis der Bedeutung aktuellen fachwissenschaftlichen Fragens für das fachdidaktische Denken. —

Es wäre wohl zu viel verlangt gewesen, schon bei der ersten Behandlung dieses beziehungsreichen Problems auf Bundesebene fertige Lösungen erwartet zu haben. Der 4. Pädagogische Hochschultag sollte in der Frage „Didaktik in der Lehrerbildung“ vorerst einer kritischen Selbstdiagnose dienen und damit zugleich die Aufgabe der nächsten Zukunft für die Klärung dieses folgenreichen Kernproblems hochschulgemäßer Lehrerbildung nicht nur der pädagogischen Verantwortung eines engeren Fachkreises, sondern zugleich auch der Aufmerksamkeit der Kultusministerien und der kulturpolitischen Öffentlichkeit zur vordringlichen Beachtung empfehlen.

II.

Es mußte auffallen, daß in den Vorträgen und Aussprachen dieses Hochschultages, der sich mit „Didaktik“ zu befassen hatte, von „Me-

thodik“ kaum mehr die Reden war. Diese Tatsache muß als ein Symptom gelten für den inneren Wandel des didaktischen Denkens der letzten Jahrzehnte. In den Lehrerseminaren und den sie ablösenden Lehrerbildungsinstitutionen der Bundesländer des Südens war — und ist teilweise noch — im Gegensatz dazu nur von Methodik die Rede. Es ist zu fragen, auf welchen Tatbestand dieses Symptom hinweist und welche organisatorischen Folgerungen sich aus ihm für die Lehrerbildung der Gegenwart ergeben.

Worum es hier geht, läßt sich in einer zunächst grundsätzlichen Betrachtung aus den Beiträgen zur Fachdidaktik entwickeln, die wir Koselleck, Wagenschein und Sydow verdanken. Hier wurde nachgewiesen, daß die besondere Bildungswirkung der Fächer aus der Eigenart der fachlichen Aspekte zu gewinnen ist. Die Gewinnung des fachlichen Aspekts hat jedoch fachliches Kenner- und Könnertum zur Voraussetzung, das seinerseits im allgemeinen ein wissenschaftliches — im Falle der musischen Fächer ein künstlerisches — hochschulgemäßes Fachstudium zur Voraussetzung hat.

Dies aber ist nur die halbe Wahrheit, die in ihrer Auswirkung im Bereich der Bildung auch gefährlich werden kann. Insbesondere hat Wagenschein darüber hinaus überzeugend klar zu machen gewußt, daß die verwandelnde Wirkung, die von einer fachlich gesteuerten Weltbetrachtung ausgehen kann, nur dann zum positiven Sinn sich erheben kann, wenn dabei zugleich auch das Bewußtsein ihrer Einseitigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit übermittelt wird.

Schon aus dieser vorläufigen Überlegung gehen die Grundmomente fachdidaktischen Denkens hervor, die vorläufig nur aufgezählt seien: fachliches Kenner- und Könnertum, genaue Umgrenzung des entsprechenden Fachaspektes der Welterschließung, Einsicht in die besondere Bildungswirkung dieser teilhaften Weltbetrachtung und nicht zuletzt das Bewußtsein der Grenze dieser Bildungswirkung, das einen Überblick über die möglichen typischen Grundrichtungen menschlicher Welt- und Selbsterschließung zur Voraussetzung hat. (Hier liegt auch der Ursprung des Derbolavischen Kernbegriffs der „Bildungskategorie“.)

Aber auch mit dieser Aufzählung ist noch nicht die tiefste Schicht dieses Tatbestandes erreicht. Diese liegt in der eigentümlichen Verschränkung dieser Teilmomente: es ist nämlich nicht möglich, sie in einer einlinigen Betrachtung auseinander abzuleiten, etwa nur vom Pol des rein fachlichen her oder vom äußersten Gegenpol einer Bildungstheorie her. Die genannten Teilmomente sind vielmehr ineinandergreifend gleichzeitig gegeben, jedes dieser Momente kann in seiner Eigenart nur aus seiner gleichzeitigen Beziehung zu allen anderen bestimmt werden, ohne dabei seine Eigenständigkeit zu verlieren. Es handelt sich also um eine dialektische Verschränkung, um schon hier den methodologischen Kernbegriff des gegenwärtigen allgemein-didaktischen Denkens einzuführen.

Hier erst liegt der eigentliche Sinn, der auf dem Hochschultag oft gehört, aber nicht tief genug begründeten Feststellungen, daß die Fachdidaktik im Kerne eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin sei, daß der Fachdidaktiker Fachmann und Pädagoge zugleich sein müsse, daß die Didaktik die Brücke schlage von der Erziehungswissenschaft zur schulpraktischen Ausbildung, daß sie das integrierende Hauptmoment des Gesamtstudiums und auch des Gesamtlehrkörpers darstelle. Wenn Wagensein als Physiker für den Herbst dieses Jahres eine Veröffentlichung ankündigte mit dem Titel „Die pädagogische Dimension der Physik“, dann weist er mit dieser Formel genau in die Richtung unseres Gedankenganges. Und wenn ich Rest verstanden habe, meint sein verdienstlicher Begriff einer *didactica magna* ähnliches. Freilich genügt es nicht, diese *Didactica* als Forderung aufzustellen, sie erhält ihre tiefste Rechtfertigung und unausweichliche Verbindlichkeit erst aus dem Tatbestand der angedeuteten dialektischen Verschränkung der Grundmomente echten fachdidaktischen Denkens.

Diese didaktische Grundauffassung hat nun aber bis in die Gegenwart herein ihren doppelten Widerpart. Der erste wird repräsentiert durch den Fachvertreter, der sich wohl noch in den Grenzen seines Fachhorizonts zu einer Methodik seines Fachs verstehen kann, diesen Horizont aber nicht auf die Richtung zum Gesamtsinn der Bildung zu überschreiten und damit auch nicht den teilhaften Bildungssinn seines Faches im Zusammenhang einer totalen Welt- und Selbsterschließung zu finden vermag. Auch hier handelt es sich um ein dialektisches Verhältnis, das nicht gestattet, eines der beiden Momente zu isolieren.

Dieser Gruppe der allzu Fachbewußten hat schon Otto Willmann entgegengehalten, daß eine Didaktik als Aggregat von fachwissenschaftlichen Didaktiken keine Lösung darstellen kann. Es fehle dabei das geistige Band. Die „dringendsten Aufgaben des Bildungswesens der Gegenwart“ — schon *seiner* Gegenwart also — weisen auf das Ganze und Allgemeine hin . . ., „Auswahl, Anordnung, Behandlung der fachlichen Materien“ könnten nur „mit Rücksicht auf die Gesamtwirkung des Unterrichts“ bestimmt werden ⁴⁾. Die Argumente Willmanns gelten heute verstärkt: Überbelastung der Schüler, Stoffbeschränkung, exemplarisches Lernen, freie Fächerwahl auf der Oberstufe, Bildungseinheiten, Gesamtunterricht, Einheit der Bildung usw. deuten u. a. Kernfragen unserer gegenwärtigen „Bildungsnot“ an, die nur von einem Denken gelöst werden können, welche das Ganze des Bildungszusammenhangs im Blick behält.

Der zweite Widerpart tritt uns entgegen in den Resten einer formalistischen Methodik ohne ausreichenden Sachverstand, die aus der Entwicklungslinie des didaktischen Denkens stammen, die von Herbart über die Herbartianer bis in die Gegenwart führt. Auch dieser Denkrichtung hat ebenfalls schon O. Willmann entgegengehalten, daß Herbarts Didaktik „über der formalen Tendenz das Eigentümliche der verschiedenen Unterrichtsmaterialien“ vernachlässigt und sich mit dem „Hervorrufen psy-

chischer Tätigkeiten“ begnügt habe, „anstatt bis zur Vermittlung von bestimmten Erkenntnissen vorzudringen“⁵⁾.

Um die „Umsetzung von Wissenschaft in Bildung zu verstehen“ — so fährt er fort — „muß der Standpunkt freilich in ersterer genommen werden“. Den Einwand, daß damit der Lehrer, der doch eine größere Anzahl von Fächern zu vertreten habe, didaktisch überfordert sei, entgegnet er schon zu seiner Zeit mit dem Hinweis auf die Möglichkeit exemplarischen Lernens auch in der Didaktik und mit der Ablehnung des enzyklopädischen Betriebs der Fachdidaktiken. Wesentlich sei, „daß man jenen Prozeß (der Umsetzung von Wissenschaft in Bildung) auf *einem* Gebiet verfolge und gleichsam durch Autopsie lerne, um sich dadurch für die Aufschlüsse empfänglich zu machen, welche Sachkundige über den analogen Vorgang auf anderen Gebieten geben“⁶⁾.

Es ist heute noch nicht überflüssig, mit diesen Worten Willmanns auf die Fragwürdigkeit eines enzyklopädischen Betriebs formalistischer Methodik hinzuweisen. Der Herbartianismus hat mit seinem Konzentrationsunterricht und der mit diesem verbundenen Kulturstufen- und Formalstufentheorie zu einem bis in die Gegenwart hineinreichenden Formalismus der Unterrichtsmethode geführt, der sich in gewissen Gesamtunterrichtsbestrebungen und Selbsttätigkeitsrezepten der Reformpädagogik (Gaudig-Scheibner) fortsetzte und heute ausläuft in eine „Wiesen- und Waldmethodik“, über die man gelegentlich die scharf zugespitzte Formulierung Wagenscheins schreiben könnte, daß Didaktik schließlich nicht die Wissenschaft davon sei, wie man etwas lehre, wovon man nichts versteht⁷⁾.

Die gegenwärtige Entwicklung tendiert zu einer Synthese von Didaktik als der Theorie der Bildungsinhalte und der Methodik als der Lehre von der Bildungsvermittlung in einer übergeordneten Begriffsbestimmung, in der das angedeutete Rangverhältnis beider eingeschlossen ist. Auch Weniger ist der Meinung, daß „eine Typenlehre der möglichen Methoden“ von relativ großer Gültigkeit entwickelt werden kann⁸⁾. Hier stimmt er mit Eggersdorfer überein, der mit seiner „Jugendbildung“, die der Tradition Willmann-Herbart verpflichtet ist, das Absinken des Unterrichts in die Formlosigkeit verhindern und methodische Prinzipien nicht als „fertige Schemata“ aufgefaßt wissen will, die auf „beliebige Gegenstände“ angewendet werden können, sondern als „regulative — nicht normative — Hilfen für das *jedesmalige Finden* der optimalen Methode“¹⁰⁾.

III.

Haben so die Beiträge zur Fachdidaktik zu einer weitgehenden Klärung der gegenwärtigen Situation auf diesem Gebiete geführt, so hat der Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Didaktik durch Derbolav wichtige offene Fragen hinterlassen. Der Versuch hat sich vor-

erst als Anstoß zu einer lebhaften Diskussion über das Wesen allgemeindidaktischen Denkens ausgewirkt. So kann die Zusammenfassung hier ihre Aufgabe nur darin sehen, die Problematik zu kennzeichnen, die Schwierigkeiten des Verständnisses beseitigen zu helfen und die weiterführende Diskussion anzudeuten.

Derbolav bezeichnet seinen systematischen Entwurf mit betonter Absicht „als einen Versuch“ und ist sich daher auch klar darüber, daß dieser nicht „als erste Einführung in die schwierige Materie“ dienen kann, sondern „bereits das Problembewußtsein des gegenwärtigen didaktischen Wissenschaftsgesprächs“ zur Voraussetzung hat. Seine Bemerkung, daß er mit „Denkansätzen“ Theodor Litts übereinstimmt, ist ein Hinweis auf die dialektische Herkunft seiner Denkmethode, wie sie in der für ihn maßgeblichen Sonderform in der philosophischen Systematik Theodor Litts („Einleitung in die Philosophie“) vorliegt. Für das rechte Verständnis wäre in diesem Zusammenhang die bestimmtere Abgrenzung dieser Sonderform dialektischen Denkens gegenüber der neueren dialektischen Denkbewegung in der Pädagogik notwendig gewesen. Als erste Hilfe für diese Aufgabe mag Klafkis umfassend orientierender Aufsatz „Didaktisches Denken in der Pädagogik“ gelten¹⁾). Darüber hinaus ist für den wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhang, der hier in Frage steht, die Einsicht in das Wesen der „kategorialen Bildung“ unerlässlich, wie sie insbesondere von Klafki in der letzten Zeit dargestellt worden ist und von Derbolav in einigen Punkten weiter entwickelt wird²⁾).

Dennoch scheint mir ein abschließendes Urteil über diese „wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik“ erst möglich zu sein, wenn die bis heute unveröffentlichte Habilitationsschrift von Franz Fischer über die „Darstellung der Kategorien des Bildungssinns im System der Wissenschaften“ zugänglich ist. Derbolav weist darauf hin, daß der von ihm verwendete Begriff der Bildungskategorie hier seine wissenschaftstheoretische Begründung findet. Im Zusammenhange seines Referats war es ihm aber leider nicht möglich, ihn auch für den Nichteingeweihten ausführlich genug zu bestimmen. Zur Beurteilung der Reminiszenzen an Hegel, die bei Derbolav teilweise stärker als bei Litt anklingen, sei auf Friedhelm Nicolins Untersuchung über „Hegels Bildungstheorie“ (Bonn 1955) und auf dessen Aufsatz über „Hegels Pädagogik“ in der genannten Festschrift für Theodor Litt verwiesen. Es scheint mir unerlässlich, auf diese geschichtlichen Zusammenhänge mit wesentlichen Schrifttumsangaben hinzuweisen, um der Tübinger Hörerschaft nachträglich die Wege anzudeuten, die vorher hätten gegangen werden müssen, um eine fruchtbarere Auseinandersetzung mit Derbolav möglich gemacht zu haben. Diese Angaben werden aber auch aus einem anderen Grunde für notwendig gehalten, der auf einen Mangel des wissenschaftlichen pädagogischen Denkens hinweist, wie er auch während dieser Tagung in Erscheinung getreten ist: es fehlte ein kritisches methodisches Bewußtsein von der Bedeutung der Verbindung historischen und systematischen

Denkens in der wissenschaftlichen Pädagogik. Pädagogische Probleme und Lösungen sind — wie Wilhelm Flitner einmal betont — „geschichtliche Gebilde“. Wenn ein künftiger Hochschultag nochmals das Problem der Didaktik in der Lehrerbildung behandeln sollte — wie vorgesehen ist — so bestünde Grund, die geschichtlichen Entwicklungslinien des didaktischen Denkens seit Herbart darstellen und interpretieren zu lassen. Erst von da aus ließe sich auch in der Grundlegung der allgemeinen Didaktik wenn auch nicht sofort ein Consensus, so doch leichter ein gegenseitiges Verstehen erwarten.

IV.

Zum Abschluß seien zusammenfassend die wesentlichen Folgerungen vergegenwärtigt, die sich aus der Situationsdiagnose der 4. Pädagogischen Hochschultages ergeben, und damit zugleich die vordringlichen wissenschaftlichen und organisatorischen Aufgaben der nächsten Zukunft kennzeichnen.

1. In der Pädagogischen Hochschule haben sich bis heute vier Hauptbereiche ihrer Tätigkeit entwickelt:

- a) das wissenschaftliche Studium der Pädagogik, das die pädagogisch bedeutsamen Probleme der Philosophie, Psychologie und Soziologie einbegreift;
- b) Theorie und Praxis des Unterrichts, in denen sich das Problem der Didaktik verdichtet;
- c) das wissenschaftliche oder musische oder sportliche Wahlfach, in dem die *gegenständliche* Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten exemplarisch erfahren werden soll;
- d) musische Bildung und Sport, die gemeinsam mit den schulpraktischen Erfahrungen einer falschen Verwissenschaftlichung des Studiums entgegenwirken sollen.

Während über die Punkte a) und d) weitgehende Einheitlichkeit der Auffassungen besteht, erweisen sich die Punkte b) und c) als das Verdichtungszentrum der gegenwärtigen Problematik. Die Lehrerbildungsgesetze von Baden-Württemberg und Bayern sehen kein Wahlfach vor und damit auch nicht den Typ des Fachdidaktikers, der sich in seinem Fache — zusätzlich zu seiner schulpraktischen Bewährung und zu seinem pädagogischen Studium — durch ein abgeschlossenes Hochschulstudium auszuweisen hat. Der Methodiker dieser Hochschulkonzeptionen pflegt seine Eignung durch schulpraktische Bewährung und ein pädagogisches Studium nachzuweisen. So stehen sich heute noch zwei Typen von Vertretern der besonderen Unterrichtslehre gegenüber: der Fachdidaktiker und der Methodiker. Geschichtlich gesehen, setzen sie die beiden von Gunnar Thiele nachgewiesenen Hauptzweige der deutschen Lehrerbil-

derung, den scientifischen oder wissenschaftsvermittelnden und den praktisch-technischen Zweig, fort (vgl. Anmerkung 10!). Beide haben also ihre Geschichte, aber auch ihre besonderen Stärken und Schwächen. Der Methodiker ist der Nachfahre des Seminarlehrers der ehemaligen Seminarübungsschule. In der Hochschulkonzeption Eggersdorfers ist er denn auch noch Klaßleiter einer der Hochschule eingegliederten Übungsschule. Aus diesem Mutterboden hat er sich inzwischen gelöst. Seine Stärke liegt in seinem schulpraktischen Können, seine Schwäche in der Einengung seines pädagogischen Denkens auf den methodischen Horizont. Dieser ist noch entscheidend bestimmt durch den schon von Otto Willmann verurteilten Formalismus der Methodik, der sich in den Schwächen der Reformpädagogik fortsetzte. Dem Formalismus der Methodik entspricht in gegenwärtigen Studienplänen noch deren enzyklopädischer Betrieb. Der reine Methodiker war im allgemeinen einer kritischen Auseinandersetzung mit den Einseitigkeiten und Verirrungen der Reformpädagogik nicht gewachsen. So war es bei der daraus hervorgegangenen unbefriedigenden Lage der Unterrichtsmethodik notwendig geworden, die Unterrichtslehre auch von der gegenständlichen Fundierung her in die Forschungsaufgaben der Pädagogischen Hochschule aufzunehmen. Es entstand so eine wissenschaftliche Fachdidaktik mit ihrem auch in seinem Fache hochschulmäßig ausgebildeten Fachdidaktiker. Dessen Schwäche wiederum liegt in einem nicht seltenen Mangel an pädagogischer Gesamtorientierung. Die Fachdidaktik wird in der Zukunft nur dann ihre die Gesamtbildung integrierende Funktion ausreichend erfüllen können, wenn der Fachdidaktiker schulpraktische Bewährung (am besten in der Volksschule selbst), ein abgeschlossenes Hochschulstudium im Fach der von ihm vertretenen Didaktik und ein pädagogisches Studium (mit Einschluß vor allem der Schulpsychologie) in sich vereinigt. Beim Vertreter der Grundschuldidaktik allerdings ist das Schwergewicht zu legen auf das pädagogisch-psychologische Studium nach einer längeren praktischen Bewährung im Grundschulunterricht. Zur Hochschulkonzeption mit Fachdidaktik gehört auch das Studium eines gegenständlichen Wahlfachs, das — von anderen Zwecken abgesehen — Einsicht in den gegenständlichen Rückhalt alles didaktischen Denkens beispielhaft vermitteln soll.

2. Wie ausgeführt und begründet (unter II), drängt die gegenwärtige Entwicklungstendenz hin auf eine Synthese von Didaktik als der Lehre von den Bildungsinhalten und Methodik als der Lehre vom Bildungsverfahren. Methodik wird dabei zweitrangig, sie hat die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten zur Voraussetzung. Erst in dieser Rangordnung kommen auch die bildungspsychologisch bedeutsamen Tatsachen konkreter ins Spiel. In diesem Zusammenhang hat sich schon eine „Psychologie der Unterrichtsfächer“ entwickelt, die die Auffassung der Unterrichtsinhalte durch das Kind zu ihrem Forschungsgegenstand hat (vgl. die von W. Hansen bei Kösel, München, seit 1955 unter dem gleichen Titel herausgegebene Schriftenreihe). In diesem Punkte kann das Referat Stückrath, das sich darauf beschränkte, den Weg der psychologischen Ausbildung des Studenten in seiner Verflechtung mit der didaktischen zu

zeigen, ergänzt werden. Auch das von Schaal behandelte Problem des Gesamtunterrichts erschließt sich vollständiger und wirklichkeitsgetreuer, wenn es von der Frage des Bildungsinhaltes aus gesehen wird. Dann ergibt sich, daß es in der Berthold-Otto-Schule den Gesamtunterricht nur in Verbindung mit den fachlichen Lehrgängen gegeben hat, und daß er erst von diesem Zusammenhang her seinen eigentlichen didaktischen Sinn erhält. Auch hier also erweist sich der Ausgang von der Frage des Bildungsinhaltes als das fruchtbare didaktische Forschungsprinzip.

3. Abschließend kann gesagt werden, daß das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachmethodik auf dem 4. Pädagogischen Hochschultag weitgehend seine Klärung erfahren hat. Es dürfte sich empfehlen, in Zukunft in den Begriff der Fachdidaktik auch die Lehre vom Bildungsverfahren einzubeziehen. Jedes Lehren beinhaltet nicht nur ein Was, sondern auch ein Wie. Damit würde zugleich ausgedrückt sein, daß die volle didaktische Verantwortung es verbietet, nach einer geschichtlichen Phase des Methodenformalismus den Unterricht durch den Rückzug auf Bildungsinhalt und Bildungssinn in die Formlosigkeit absinken zu lassen und das Herbartsche Prinzip der „Artikulation des Unterrichts“ vollständig preiszugeben.

Offen blieben vorläufig noch die Fragen des Verhältnisses von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik und des Verhältnisses beider zum Begriff der „Schulpädagogik“. Was den Begriff der Allgemeinen Didaktik betrifft, so haben das Referat Derbolavs und die Schwierigkeiten der anschließenden Diskussion klar gemacht, daß die Neubegründung dieses pädagogischen Wissenschaftszweiges ein Problembewußtsein voraussetzt, das nur aus der Darstellung und Interpretation der geschichtlichen Entwicklungslinien des didaktischen Denkens seit Herbart und derer Vereinigung im Begriff der kategorialen Bildung der Gegenwart gewonnen werden kann. Wenn sich auch im Augenblick die konkrete Arbeit in der Fachdidaktik als fruchtbarer zu erweisen scheint, so muß doch beachtet bleiben, daß dieses dabei implizit allgemeine Kategorien des didaktischen Denkens verwendet. Wie wir schon andeuteten, müssen beide Denkansätze wegen ihrer dialektischen Verschränkung mit dem Blick aufeinander und doch eigenständig gleichzeitig weiterentwickelt werden.

Es scheint mir, daß in der Zukunft der Begriff der „Schulpädagogik“ zentrale Bedeutung gewinnt, wenn darunter das Problem von Erziehung und Unterricht im konkreten Raum der Schule in ihrer jeweils besonderen Gestalt verstanden wird. Dieser Begriff würde Unterricht und Schulleben mit all ihren heute so bedeutsamen Problemen umfassen und bedürfte vordringlich einer Realisierung in einer Beispielschule, in der nicht — wie in der ehemaligen „Übungsschule“ — Studenten ihre ersten „Lektionen“ versuchen, sondern durch die die Pädagogische Hochschule nicht nur ihren Studenten, sondern auch der Öffentlichkeit zeigen könnte, wie die zeitgemäße Volksschule als Erziehungs- und Unterrichtsstätte großen Stils in der Erziehungs- und Bildungskrise unserer Zeit äußerlich und innerlich aussehen sollte.

Freilich verlangt die wissenschaftliche Bearbeitung der Schulpädagogik, daß diese auch in die Forschungs- und Lehraufgaben nicht nur der Pädagogischen Hochschule, sondern auch der Universitätspädagogik nach dem früheren Vorbild der Universität Jena und dem gegenwärtigen der Universität Hamburg einbezogen wird, nicht zuletzt auch deswegen, damit für die Zukunft auch auf diesem Gebiet habilitierter Dozentennachwuchs — insbesondere für die Pädagogischen Hochschulen Bayerns — herangebildet werden kann.

Anmerkungen

¹⁾ Die bisherigen Hochschultage behandelten: „Schulpraktische Ausbildung in hochschulmäßiger Form“, „Das Wahlfach in der Lehrerbildung“, „Volksschule und Erziehungswissenschaft“. Vgl. die entsprechenden Berrichte zu den Hochschultagen, erschienen bei Beltz, Weinheim/Bergstr.; zur Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in Erziehung und Unterricht sind von grundlegender Bedeutung: Erich Weniger: Theorie und Praxis der Erziehung. In: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 7 ff.; Wilhelm Flitner: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1958; Langeveld: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart 1951; Theodor Litt: Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1952. Das Problem „Didaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung“ behandelt nach den verschiedenen Gesichtspunkten ziemlich erschöpfend Albert Reble in „Päd. Rundschau“, 1957, Juni/Juli; zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der hochschulgemäßen schulpraktischen Ausbildung vgl. insbesondere Gg. Geißler Vortrag auf dem 1. Hochschultag, a.a.O., und Franz Vilsmeier: Die Bedeutung des „Fundamentalen“ und „Elementaren“ in der schulpraktischen Grundbildung. In: Z.f.Päd. 1959/3, S. 312 ff.

²⁾ Im folgenden ist nur mehr von der „eigenständigen Pädagogischen Hochschule“ die Rede als dem Typ der Institutionen für Lehrerbildung, der sich in der Breite durchgesetzt hat. Die Grundprobleme liegen im Kern an Pädagogischen Instituten und Hochschulen, die der Universität angeschlossen sind, nicht anders, wenn sich auch dort das Strukturgesetz der Universität auf die Stellung der schulpraktischen Ausbildung und der Fachdidaktik in besonderer Weise auswirkt. Hierzu: Gg. Geißler: Lehrerbildung an der Universität Hamburg. In: „Die deutsche Schule“, 1958/5, S. 201 ff. und schon Aloys Fischer: Die Berufsbildung des Lehrers. Vortrag im Auditorium maximum der Universität München a. 4. 2. 1922. B. L. Ztg. 1922/10.

³⁾ Die Bezeichnung „Hilfswissenschaften“ der Erziehungswissenschaft soll andeuten, daß die Erziehungswissenschaft ihre Aufgabe ohne Hilfe dieser Wissenschaften nicht lösen kann. Durch diese Hilfsbedürftigkeitserklärung der Erziehungswissenschaft sind ihre „Helfer“ (Philosophie, Psychologie, Soziologie) nicht etwa degradiert, wie manche Vertreter dieser Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen argwöhnen. Ebenso kann in anderen Zusammenhängen je nach der wissenschaftlichen Fragestellung und praktischen Aufgabe auch die Pädagogik „Hilfswissenschaft“ werden.

⁴⁾ Otto Willmann: Didaktik als Bildungslehre. Freiburg 1957, S. 58 f.

⁵⁾ a. a. O. S. 59.

⁶⁾ a. a. O. S. 61 f.

⁷⁾ Zu den Verirrungen der formalistischen Methode vgl. Frz. Vilsmeier: Gesamtunterricht, erscheint demnächst bei Beltz, Weinheim/Bergstr.

⁸⁾ Erich Weniger: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim/Bergstr. 1956, S. 19.

⁹⁾ a. a. O. S. 20.

¹⁰⁾ Frz. X. Eggersdorfer: Jugendbildung. Vorwort; Auszeichnungen von mir. Vgl. zu den Versuchen einer Begriffsbestimmung der Didaktik in diesem umfassenden Sinne Josef Dolch: Grundbegriffe der pädag. Fachsprache, Nürnberg 1952, S. 40 und Hans Sperber: Beitrag zur Wesensbestimmung der Didaktik. In: Welt der Schule. 1960/1. Freilich darf sich die Klärung dieses Sachverhaltes nicht in Begriffsbestimmungen erschöpfen, so wichtig diese auch sein mögen. Der gegenwärtigen Diskussion des Verhältnisses von Didaktik und Methodik ist zu wenig bewußt, daß der in diesen Begriffen sich auswirkende Gegensatz aus den beiden geschichtlichen Hauptzweigen der deutschen Lehrerbildung stammt, die Gunnar Thiele als den „scientificen“ und den „praktisch-technischen“ Zweig bezeichnet hat. Vgl. Geschichte der Preußischen Lehrerseminare, 1. Tl. Berlin 1938, Band 62 der M.G.P., insbesondere S. 228; ferner Franz Vilsmeier: Die Seminarbildung des Volksschullehrers und die Lehrerbildungsreform der Gegenwart, erscheint im Herbst 1960 bei Schwann, Düsseldorf.

¹¹⁾ In „Geist und Erziehung“. Kl. Bonner Festgabe für Theodor Litt. Bonn 1955, S. 55 ff.

¹²⁾ Vgl. Klafki: „Kategoriale Bildung“. In: Z. f. Päd. 1959/4.