2. Pädagogische Theorie und „Praktikum" (1948)

Bemerkungen zu einem aktuellen Ausbildungsproblem

I.

Da die Gesellschaft von der Heranbildung der neuen Lehrergeneration die Anbahnung eines Verhaltens erwartet, das den Erfordernissen der heutigen Situation weitgehend angepaßt ist, erscheint es angebracht, Überlegungen darüber anzustellen, welche Weisen *„zukünftigen Verhaltens"* bereits in den institutionellen Einrichtungen und Ausbildungspraktiken vorwegnehmend angelegt sind. Die deutsche Lehrerbildung der Gegenwart ist trotz der vielen heute nebeneinander bestehenden (teilweise als Notlösung gewählten) Ausbildungsformen doch von der deutlichen Tendenz beherrscht, das Studium des pädagogischen Nachwuchses (für alle Fachgruppen und Altersstufen) an Institute mit reinem Hochschulcharakter zu verlegen, und wenn man die Studienpläne der pädagogischen Fakultäten, Akademien und Hochschulen aller Zonen überprüft, wird man den Eindruck gewinnen müssen, daß die Beschäftigung mit der *pädagogischen Theorie* im weitesten Sinne in das Zentrum der Lehrerausbildung gerückt ist, d. h. aber, daß das pädagogische Verhalten der Lehrerstudenten in steigendem Maße einer *theoretischen Modifizierung* unterliegen wird, sofern überhaupt die in diesen Plänen ausgesprochene Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit allgemein-pädagogischen, psychologischen, soziologischen, didaktischen und methodischen Theorien in dem vorgesehenen Umfang als eine sinnvolle Maßnahme angesehen werden soll. Man dürfte wohl auch, falls man nicht gerade an die Heraufkunft restaurativer Ausbildungsverfahren zu glauben Veranlassung hätte, nicht fehlgehen in der Annahme, daß diese Auseinandersetzung auf einer grundsätzlich *wissenschaftlichen* Basis vor sich gehen wird, wobei im Bereich der Erziehung mit dem Begriff der *„Wissenschaft"* allerdings vorsichtiger umzugehen ist als auf beliebig anderen Lebensgebieten. Hier ist damit nur gemeint, daß es sich bei diesen *„Theorien"* nicht um das einfache Tradieren irgendwelcher metaphysisch-deduktiven oder historischen Systeme, noch um das Propagieren einer normativ auftretenden Erziehungs- oder irrationalistischen pädagogischen *„Heilslehre"* handeln kann, sondern immer nur um eine erfahrungswissenschaftlich betriebene Durchforschung der gegenwärtigen und historischen Erziehungswirklichkeit, um aus dieser Tätigkeit die Kategorien zu gewinnen, die uns befähigen, unser erzieherisches und unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten und uns frei zu machen von dem häßlichen Zwang der Ge-

wohnheit und des Herkommens, jeglicher Art von Dogmatismus und nicht zuletzt den Zufällen, die unser pädagogisches Tun in jedem Augenblick bedrohen. Diese Ausbildungstendenz, zu Ende gedacht, enthält gewisse Konsequenzen für die Herbeiführung eines pädagogisch-praktischen Verhaltens, das, weil es weitgehend auf einfache Imitation, dogmatische Nachbildung und primitive Selbstregulierung, wie sie im täglichen *„praktischen"* Handeln laufend erfolgt, verzichtet, hier kurzerhand unter den Begriff eines *„theoretisch"* gesteuerten Verhaltens gefaßt werden soll.

Nicht als ob es in der pädagogischen Vergangenheit eine Ausbildung an theoretischem Material nicht gegeben hätte. Es ist nur so, daß in der neu angelaufenen Ausbildung die Theorie eine Akzentuierung erfährt, die alles in dieser Hinsicht Voraufgegangene zu einer unwiderruflichen Vergangenheit macht. Das gilt für die einstige seminaristische Ausbildung der *„Volksschullehrer"* ebenso wie für die bislang gebräuchlich gewesene Vorbereitung auf das *„höhere Lehramt"*. Die letztere richtete sich beispielsweise in der Zeit des aktiven Studiums nahezu ausschließlich auf die Theorie einzelner Fachwissenschaften und überließ die Beschäftigung mit den eigentlich pädagogischen, didaktischen und methodischen Problemen im wesentlichen einem nachgeschalteten praktischen Jahr, in dem es infolge der Überlastung mit rein praktischen und unterrichtstechnischen Aufgaben meist nur zu einem übereilten und daher ungründlichen Theoretisieren kommen konnte, obwohl der Kandidat sich in einer pädagogischen Prüfung auszuweisen hatte, *„daß er sich mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre vertraut gemacht"* habe (Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen Preußens. 28. 7. 1917).

War in der Philologenausbildung das theoretische Interesse in eine – pädagogisch gesehen – unerwünschte Richtung gedrängt, so litt die des Volksschullehrers – wenn auch aus anderen Gründen – unter einer möglicherweise noch stärkeren Unterschätzung der pädagogischen Theorie. Der Betrieb in den seminaristischen Lehrerbildungsanstalten war abgestellt auf den frühzeitigen Erwerb einer entproblematisierten Unterrichtstechnik, die ein selbständiges Überprüfen des eigenen pädagogischen Tuns im Sinne einer Theorie schon in den Anfängen verhinderte. Wenn neuerdings (E. Lippert: „Geschichte der deutschen Lehrerbildung und der deutschen Einheitsschule": „Pädagogische Provinz" I/1947) dieser seminaristischen Ausbildung geradezu die Erzeugung eines *„pietistischen Geistes, engherziger Frömmelei, unterrichtspraktischen Spießertums und eines pädagogischen Dogmatismus"* zur Last gelegt wird, so ist gerade der letztere hauptsächlich auf die ängstliche Vermeidung einer gründlichen Auseinandersetzung mit der Theorie zurückzuführen.

Zusammenfassend wäre etwa zu sagen, daß (bis auf die sehr kurzfristi-

gen Erfahrungen an den pädagogischen Akademien der Weimarer Zeit) die pädagogische Theorie in der Ausbildungspraxis bis in die jüngste Zeit nicht jene Stellung erlangt hat, die ihr bei dem steigenden Bedürfnis nach wissenschaftlicher Begründbarkeit des menschlichen Handelns gerade auf jenem Gebiete zugekommen wäre, wo der Mensch selbst zum Objekt seines Handelns wird. Das wird besonders deutlich, wenn man im Vergleich dazu die theoretische Ausbildung des Arztes in ein ähnliches Verhältnis zu seiner therapeutischen Praxis setzt. Im Gegensatz dazu dürfte nämlich mit Sicherheit gelten, daß das praktische Verhalten des Lehrers in der Unterrichtssituation zum allergrößten Teil auch heute noch auf außertheoretischen Motiven beruht. Mag man auch mit gutem Recht darüber streiten, ob eine Änderung dieser Sachlage zugunsten der Theorie sofort zu besseren Unterrichts- und Erziehungserfolgen führen, ob nicht ein Abbau sogenannter *„intuitiver"* Verfahren und imitativ erworbener Techniken sogar vorübergehend eine Minderung des *„spontanen"* Leistungsvermögens zur Folge haben wird – wir müssen uns jedenfalls mit der Tatsache auseinandersetzen, daß ein solches *„theoretisches"* Verhalten in den Ausbildungsplänen unmißverständlich gemeint ist, woraus uns die Verpflichtung erwächst, die Bedingungen zu ermitteln, unter denen allein seine Herbeiführung zweckmäßig erfolgen kann. Diese Überlegung führt zwangsläufig zu der Frage, welche Funktion u. a. dem pädagogischen Praktikum bei der Entwicklung des hier intendierten Verhaltens zukommt, sofern das Praktikum als die *„modellhafte"* Vertretung der Wirklichkeit aufzufassen ist, auf die hin sich das neue Verhalten zu entwerfen hat.

II.

Wenn sich also feststellen läßt, daß alles pädagogisch-praktische Handeln zwischen einem Minimum und einem Maximum theoretischer Steuerung schwanken kann, besteht wohl kein Zweifel darüber, daß es generell im Sinne der neuen Lehrerbildung liegt, die Annäherung an das *Maximum* als den in jedem Falle erstrebenswerten Zustand anzusehen. Die rationale Helle und Wachheit, der hohe Grad von Bewußtheit, die sich als Folge theoretischer Erhellung der Wirklichkeit bei entsprechender Bemühung einzustellen pflegen, befiiden sich heute jedoch leicht im Gegensatz zu gewissen *„irrationalistischen"* Strömungen modernen Philosophierens. Schon die Grundvoraussetzungen eines konsequenten theoretischen Verhaltens sind geeignet, in manchen Lagern gewisse Zweifel an seiner Möglichkeit überhaupt wachzurufen; denn alles theoretische Verhalten beruht auf der Annahme, daß sich konkrete Einzelfälle, die von einem *„existentiellen"* Denken in der Regel für unausschöpfbar und rational nicht erklärbar gehalten werden, doch unter allgemeine Sätze subsumieren lassen. Denn dar-

in beruht eben die logische Struktur eines solchen Verhaltens, die sich lapidar in folgender Weise beschreiben ließe: Eine Theorie ist ein System von relativ gesicherten Aussagen, von denen jede als Obersatz in einem Syllogismus fungieren könnte, so daß jedes theoretisch gesteuerte Handeln – wenn man seiner logischen Struktur folgte – einem einfachen Syllogieren gleichkäme. Konkrete Einzelfälle wie Unaufmerksamkeit, Gedächtnisausfälle, Trotzdelikte müßten nur auf die ihnen zugeordneten, hier psychologischen Obersätze bezogen werden, um sie mit einem *„schlüssigen"* Handeln beantworten zu können. Logisch scheint dieses Verfahren auch keinerlei Schwierigkeiten zu bieten, in Wirklichkeit treten bei diesen *„Zuordnungen"* bekanntlich die allergrößten Schwierigkeiten auf. Denn eine so eindeutige Rückbeziehung auf Einzeltheoreme gibt es bei der Einwirkung auf menschliches Handeln nicht. Es muß schon ein ganzes theoretisches System in gedankliche Bewegung gesetzt werden, um einen konkreten Einzelfall adäquat abbilden zu können. So kommt es bei dieser Gelegenheit zu erklärt problematischen Situationen, die den im pädagogischen Bereich versuchsweise mit Theorien umgehenden Praktikanten in ernste Schwierigkeiten bringen. So einfach nämlich die *Logik* des theoretischen Handelns zu sein scheint, so kompliziert ist seine *Psychologie*, ein Umstand, aus dem die irrationalistischen Philosophien die Berechtigung zur Ablehnung einer rationalen Interpretation des menschlichen Handelns ableiten. Theoretische Handlungsentwürfe, *„blitzartige Deduktionen"* in einer konkreten Situation vollziehen sich nicht mit jener logischen Selbstverständlichkeit, die alle theoretische Ausbildung als Ziel ihres Bemühens intendiert. Es sind gerade die sich hier eröffnenden *psychologischen* Schwierigkeiten, die eine besondere Beachtung verdienen, sofern ein an Theorien orientiertes Handeln mit realistischen Mitteln angestrebt werden soll; denn alles erkennende Bemühen um die theoretischen Zusammenhänge bliebe ein *„Wissen toter Hand"*, wenn es nicht in Wechselwirkung mit einer *„provisorischen Praxis"* zur Bildung eines leistungsfähigen *„theoretischen Bezugsfeldes"* von hoher operativer Bereitschaft käme. Das ist zuallererst ein *psychologisches Problem*, dessen Lösung eng mit der Durchführung der pädagogischen Praktika verbunden ist, deren Organisation, heute in vielen Stücken noch angelehnt an eine nicht mehr adäquate pädagogische Vergangenheit, eine erhebliche Differenzierung erfahren wird.

III.

Der eben angedeuteten Aktivierung eines *„theoretischen Bezugsfeldes"* stehen auf keinem anderen Lebensgebiet ähnlich viele Schwierigkeiten entgegen wie gerade im Bereich der pädagogischen Wirklichkeit, mit deren

besonderer Struktur wir uns deshalb kurz befassen müssen, um die Engpässe zu erkennen, die eine Anbahnung *„theoretischer Verhaltensweisen"* in diesem Sektor des menschlichen Handelns zu überwinden hat. Es sind mehrere Faktoren, die das adäquate Verhalten des Lehrers im Gegensatz etwa zu dem des Technikers oder Arztes so außerordentlich erschweren. Gerade die Gebiete des technischen bzw. medizinischen Handelns sind beispielhaft für das fast selbstverständliche Gelingen solcher Steuerung. Die Konstruktion einer Maschine oder die Diagnose und sachgemäße Behandlung einer Pneumonie lassen sich offenbar durch theoretische Einsicht weitgehend bestimmen und steuern. Gehen wir den Gründen nach, warum sich solche idealen Verhältnisse auf pädagogischem Gebiet nicht recht herbeiführen lassen, so muß im wesentlichen auf drei Umstände hingewiesen werden, die das pädagogische Handeln gegenüber dem technisch-medizinischen unterscheidend charakterisieren: Es ist 1. die starke *Ungesichertheit* der pädagogischen Theorie, 2. die in hohem Grade *komplexe Wirklichkeit*, auf die sie sich bezieht, und 3. die wohl entscheidende Tatsache, daß der Lehrer anders als der Arzt und Techniker bei der Verwirklichung seiner pädagogischen Absichten an seine *eigene Persönlichkeitsstruktur* verwiesen ist.

1. Die erste Voraussetzung eines rationalen *„theoretischen"* Verhaltens scheint doch zu sein, daß es sich auf eine Theorie stützen kann, deren einzelne Aussagen in einem hohen Ausmaß als gesichert gelten können, kurz eine Theorie, die mit einem Minimum von reinen Annahmen auszukommen vermag. Es ist also die einfache Frage an die Erziehungswissenschaft zu richten, ob sie heute bereits eine Theorie besitzt, die ihren Gegenstand so adäquat abbildet wie etwa die theoretische Physik die Beschaffenheit der physikalischen Objekte. Diese Frage wird auch von den konsequentesten Theoretikern verneint werden müssen. Damit ergibt sich für eine Ausbildung theoretischer Verhaltensweisen eine unbequeme Lage.

Für die Beurteilung konkreter Situationen stehen in den meisten Fällen mehrere konkurrierende oder nur wenig gesicherte Aussagen zur Verfügung, auf die sich ein praktisches Verhalten reflektierend beziehen muß. Bezeichnend dafür ist etwa die Tatsache, daß es im psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Denken in ausgesprochener Weise *„Richtungen und Strömungen"* gibt, Begriffe, die im Bereich der physikalisch-technischen Wirklichkeit ihren Sinn verlieren. Was heute etwa zur Verfügung steht, ist – realistisch gesehen – ein nicht leicht überschaubares Aggregat empirisch gewonnener biologischer, psychologischer, soziologischer, didaktischer Aussagen, die sich zu einem widerspruchsfreien erziehungswissenschaftlichen System vorerst noch nicht zusammenschließen lassen. Erschwerend kommt hinzu, daß ein nicht unerheblicher Teil

der Theoretiker z. T. aus den mitgeteilten Gründen überhaupt die Möglichkeit einer Verwissenschaftlichung pädagogischer Verfahren verneint, wie FLITNER in seiner „Theorie des pädagogischen Weges" („Handbuch der Pädagogik" von NOHL-PALLAT, 1930, 3. Bd.). „Das erzieherische Verfahren dagegen kennt kein Material, das für symbolisierende oder technische Benutzung zur Verfügung steht, sondern nur ein Verhältnis von Personen, die ihren Willen selber haben und nicht Material in der Hand eines anderen werden dürfen, wenn die Erziehung nicht ihre sittliche Erlaubtheit verwirken will. Sie ist demnach auch nicht wie die Technik auf einer Wissenschaft aufzubauen. Sie baut sich vielmehr auf einem freien sittlichen Tun auf, das immer irrational bleibt. Die Wissenschaft kann diesem Tun zwar eine aufklärende Reflexion leisten, aber sie kann es nicht beherrschen und somit in rationales Tun verwandeln." Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich und auch nicht beabsichtigt, zu dieser grundsätzlichen Frage Stellung zu nehmen. Die sich hier eröffnenden Antinomien sollen lediglich deshalb an dieser Stelle erwähnt werden, um den wenig gesicherten Hintergrund zu charakterisieren, vor dem sich ein mit rationalen Argumenten operierendes *„theoretisches Verhalten"* in der heutigen Lage befindet. Es wird deshalb in Problemsituationen oft darauf hinauslaufen, selbst bei stärkster Inanspruchnahme jener *„aufklärenden Reflexion"*, mit der die Wissenschaft selbst nach Ansicht FLITNERS dem pädagogischen Tun assistieren kann, Entscheidungen außertheoretischer Art zu treffen, ohne daß diese Nötigung zu einer theoretischen Resignation oder gar einer grundsätzlich atheoretischen Haltung führen müßte. Die Idee einer Verwissenschaftlichung des pädagogischen Tuns hat möglicherweise nur einen approximativen Wert, vielleicht sogar einen im Objekt begründeten asymptomatischen Charakter. Das ist aber kein Anlaß und in der Wissenschaftsgeschichte noch nie ein Grund gewesen, die Bemühungen in der einmal eingeschlagenen Richtung aufzugeben. Es erklärt lediglich die Tatsache, daß sich überzeugend vorgetragene *„Lehren"* immer wieder leichter durchzusetzen vermögen als die schwer zugängliche wissenschaftliche Theorie des pädagogischen Tuns. Denn eine pädagogische *„Lehre"* läßt sich schon aus dem Grunde leichter in adäquates Handeln übersetzen, weil sie die Möglichkeit eindeutiger Rückbeziehung gestattet, weil sie allzu schnell an die Stelle des Theorems die Regel setzt und die Einordnung der Einzelfälle, ihre Subsumierung unter die *„Obersätze"* der Lehre in optimaler Weise erleichtert, wodurch sie allerdings eine nicht ungefährliche, schwer überprüfbare Gewohnheitsbildung begünstigt. Auf psychologischem Gebiet gibt es dazu manche Parallele, man denke nur an die häufig leichtsinnige, bis in Laienkreise sich fortsetzende Handhabung tiefenpsychologischer *„Theorien"* bei der Erklärung sehr komplexer seeli-

scher Vorgänge. Die auf solche Weise vereinfachte und erleichterte Kategorialisierung der Wirklichkeit ist aber nicht identisch mit der Erkenntnis ihrer Struktur. Beide Verfahren stehen in dem Verhältnis der δόξα (als Meinung, Ansicht, Glauben, Dogma) zur ἐπιστήμη (als begründetem Wissen und wirklicher Einsicht), und, ohne einem rationalistischen Optimismus zu verfallen, muß mit allem Nachdruck betont werden, daß in den Ausbildungsplänen der pädagogischen Institute wohl nur das *eine* der beiden Verfahren gemeint sein kann. Es besteht nämlich Anlaß, darauf hinzuweisen, daß gerade heute allenthalben Versuche gemacht werden, unter stillschweigender Berufung auf die Ungesichertheit der Theorie pädagogische *„Ansichten"* und *„Handlungen"* mit vorwiegend außerwissenschaftlichen Mitteln zu begründen, Versuche, die für Katastrophenzeiten charakteristisch sein mögen und die aus eben diesem Grunde sich gerade heute eines gefährlichen Zuspruches erfreuen. (Vgl. den Versuch einer „existentiellen Pädagogik" von G. WÜRTENBERG. In: „Pädagogische Rundschau" 2/3, 1948.)

Diese grundsätzliche Ungesichertheit der Theorie bestimmt zu einem Teil auch Funktion und Aufgabe, die dem pädagogischen Praktikum im Ausbildungsverfahren zufällt. Wenn das Praktikum nämlich als stellvertretende Wirklichkeit das Korrelat zu einem sich allmählich formierenden theoretischen Bezugsfeld bilden soll, dann ist es erforderlich, daß diese Wirklichkeit auch in ihrer ganzen widersprüchlichen Fülle ohne einschränkende Vorformung (in Gestalt hochschuleigener *„Übungsschulen"* mit einem akademischen Sonderklima) dargeboten wird, selbst und gerade auf die Gefahr hin, daß die in dieser Wirklichkeit begegnenden Einzelfälle sich nicht widerspruchslos in ein bereits formiertes theoretisches Bezugsfeld einordnen lassen. Gerade die in diesem Zusammenhang auftretenden Widersprüche und Unstetigkeiten sollten als Anlaß dienen, schon die Praktikanten an der Überprüfung erarbeiteter Theoreme zu beteiligen und sie in den dialektischen Prozeß der Theorienbildung selbst zu verwickeln. Dabei am ehesten, wenn überhaupt, *„erlernt"* sich eine wirklich *„theoretische Haltung"*, die als eine *„theoretische"* das Gegenteil eines *„doktrinären"*, d. h. unplastischen Verhaltens ist. Nur auf diese Weise werden die Praktikanten zu einer selbständigen Urteilsbildung herausgefordert, die als erste Voraussetzung einer souverän geübten Praxis unerläßlich ist und am sichersten einer gewissen Anfälligkeit der Lehrerschaft gegenüber *„Ideologien"*, Meinungen, *„Methoden"* und schlecht begründeten Unterrichtsvorschlägen entgegenarbeitet.

Die Praktika sollten deshalb grundsätzlich, wie es auch weithin geschieht, an den ortsansässigen Durchschnittsschulen durchgeführt werden, um dem Erscheinungsbild der Schule alle jene ephemeren und ständig wechseln-

den Züge zu erhalten, die die Wirklichkeit solchen Gebilden nun einmal aufprägt. Dabei stellt sich immer neu die unabweisbare und ständig zu fordernde Aufgabe, über das Oberflächenbild der Schulwirklichkeit vorzudringen zu den letzten konstituierenden Faktoren der Unterrichts- und Schulsituation; in diesem Prozeß erst klären sich die theoretischen Erkenntnisse, und gliedert sich vorher Vereinzeltes schließlich einem klar organisierten theoretischen Bezugsfeld ein.

Es ist kein Widerspruch zu dieser Auffassung, daß man über die hier geschilderte empirische Grundlage der Praktika hinaus noch an die Organisation besonderer *„Basisschulen"* denken sollte, die neben sonst gleichen Bedingungen doch durch eine besondere personelle Ausstattung auszuzeichnen wären, nicht um in sog. *„Meisterklassen"* die Praktikanten der Nachahmung möglicherweise unverstandener Vorbilder auszuliefern, sondern um im Ganzen einer solchen Schule das Funktionieren eines *„undogmatischen"*, mit wissenschaftlicher Einsicht geführten Unterrichtsbetriebes zu demonstrieren, an dem die Praktikanten in gleicher Gesinnung zu beteiligen wären. Ohne eine besondere personelle Ausstattung wird die Verwirklichung eines solchen Planes vorerst nicht möglich sein, denn ein — solcher Unterrichtsgestaltung entsprechendes — Verhalten, das die Voraussetzung für das Funktionieren besonderer *„Basisschulen"* wäre, ist unter dem Durchschnitt der heutigen Lehrerschaft aus hier nicht zu erörternden Gründen noch nicht genügend häufig anzutreffen.

Das alles sind Konsequenzen und Bedingungen einer pädagogischen Verhaltensformung, die sich aus dem augenblicklichen Zustand der erziehungswissenschaftlichen Theorie ergeben, insonderheit aus der Tatsache ihrer starken Ungesichertheit.

2. In direktem, sogar ursächlichem Zusammenhang damit steht der Einfluß, der von der vergleichsweise ungewöhnlichen *Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit* ausgeht und die Ausbildung eines einsichtig begründeten Verhaltens seinerseits beträchtlich erschwert. Diese Komplexität ist ja nur das Korrelat der ungesicherten Theorienbildung auf pädagogischem Gebiet. Die Erziehungswissenschaft teilt dieses Schicksal mit allen gesellschafts- und *„geisteswissenschaftlichen"* Disziplinen. Gesellschafts-, Kunst- und Geschichtstheorien beziehen sich auf eine ähnlich strukturierte Wirklichkeit wie die pädagogische. In einer gewissen Weise beginnen die hier gemeinten Schwierigkeiten bereits bei den rein biologischen Sachverhalten, so daß der Erfolg des ärztlichen Handelns z. B. schon weitgehend in Frage gestellt sein kann. Daher die einer Operationssituation eigentümliche Atmosphäre der Spannung und schließlichen Lösung. Im zwischenmenschlichen Verkehr erhöhen sich diese Schwierigkeiten um viele Grade, so daß vom unterrichtlichen Umgang mit Schülern in gleicher

Weise gelten könnte, was der amerikanische Soziologe SCHUMPETER („Bröckelnde Mauern", in: „Die Umschau" III/2, 1948) über den sozialen Lebensprozeß geäußert hat, daß „er eine Funktion so vieler Variablen ist, von denen viele kaum einer Messung zugänglich sind, daß selbst die bloße Diagnose eines gegebenen Zustandes der Dinge zu einer sehr zweideutigen Angelegenheit wird, ganz abgesehen von den furchtbaren Irrtumsquellen, die sich ergeben, sobald wir eine Prognose versuchen". Die Wirklichkeit zwingt uns jedoch, den Wert dieser Bedenken nicht zu überschätzen. Ist nicht jede Vorbereitung einer Unterrichtseinheit als antizipierendes Handeln ein derartiges Prognostizieren, und könnte ein Lehrer heute bei dieser Tätigkeit auf jede Inanspruchnahme theoretischer Besinnung verzichten? Enthält nicht gerade sein *unterrichtliches* Handeln in jedem Augenblick eine Fülle theoretischer Vorentscheidungen? Es gilt deshalb die Dinge realistisch zu sehen und die anfängliche Befangenheit des Praktikanten vor der komplexen Wirklichkeit langsam abzubauen. Dazu ist zweierlei erforderlich, einmal, daß ihm keine künstlich vereinfachte Wirklichkeit (d. h. ein bequemes Eliminat) vorgeführt wird, zum andern, daß er durch die Art seiner theoretischen Ausbildung instandgesetzt wird, die ungeformt sich darbietende Wirklichkeit zum Zweck ihrer besseren Beherrschung immer differenzierter aufzufassen, d. h. sie anhand des theoretischen Materials kategorial zu gliedern. Das erstere kann erreicht werden, wenn vermieden wird, den praktizierenden Studenten locker aneinandergereihte sog. *„Musterlektionen"* darzubieten oder sie selbst *„gelegentlich"* zu solchen Ausnahmeleistungen aufzufordern. Ein derart *„atomisierendes"* Verfahren bringt nämlich einen irrealen Zug in die Ausbildung und arbeitet ungewollt mit Abstraktionen statt mit Wirklichkeitsausschnitten. Wichtig und von kaum zu überschätzendem Wert ist deshalb die Ermöglichung kontinuierlicher Beobachtung und Tätigkeit; denn schulische Vorgänge sind Abläufe, die sich in vielfacher Verflechtung in einem umfassenden Jahresprozeß integrieren. Erst mit der Erfassung dieses übergreifenden Prozesses darf man berechtigterweise von einer erkenntnismäßigen Durchdringung der Schulwirklichkeit sprechen. Eine solche Erkenntnis schreibt der Gestaltung des pädagogischen Praktikums aber Formen vor, die nicht nur aus Mangel an Einsicht, sondern mehr wegen der dabei entstehenden organisatorischen Schwierigkeiten bisher in zulänglicher Weise noch kaum realisiert werden konnten.

Das zweite Erfordernis, die zweckmäßige Gestaltung der theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildung, bezieht sich auf die Befähigung zur kategorialen Durchgliederung der Schulwirklichkeit und ist bei z. Z. herrschenden Unterrichtsbetrieb an Fakultäten und Hochschulen erst in ungenügender Weise gesichert; denn der herkömmliche Vorlesungsbetrieb, der sich

auf meist deduzierende Verfahren stützen muß, ist einer Entwicklung operativer Systeme nicht förderlich. Eine Theorie, die übermittelt wird, ohne daß die zugeordneten Problemsituationen tatsächlich erlebt worden sind, erwirkt einen geringeren Grad praktischer Verwendbarkeit als die Theoreme, die aus anschaulichen Situationen induktiv entwickelt werden können. Deshalb verstärkt sich in den beteiligten Kreisen die Tendenz zur stärkeren Beanspruchung übungsmäßiger Verfahren, die induktive Wege mit mehr Erfolg beschreiten können. Aber der größere Zeitaufwand, der mit allen induktiven Methoden verbunden ist, schränkt ihre Verwendbarkeit doch erheblich ein. Ansätze zu einer rein induktiven Erkenntnisbildung auf dem Gebiet der pädagogischen Theorie liegen vor in der „Empirischen Phänomenologie des Unterrichts" (O. E. SCHULTZE), doch ist es sehr zweifelhaft, ob sich die Entwicklung in dieser Richtung weiterbewegen wird. Der Hauptanteil bei der Realisierung der theoretischen Erkenntnisbildung fällt wohl doch dem *Praktikum* zu als dem natürlichen Korrelat eines theoretischen Bezugsfeldes. Es ist die sorgfältige – allzuoft nur flüchtig betriebene – Analyse gemeinsam erlebter Unterrichtssituationen, die hier das Entscheidende leistet. Wenn irgendwo, dann ist hier Gelegenheit, theoretische und praktische Vollzüge in ihrer unlöslichen dialektischen Verknüpfung zu erkennen und mit wachem Bewußtsein zu erleben. Angesichts der Bedeutung solcher Analysen ist für diese Arbeitsgänge einmal die dafür erforderliche Zeit, zum anderen die überlegene Führung sicherzustellen, weil von beiden wesentlich ihr Gelingen und damit schließlich der Erwerb einer wirklich arbeitsfähigen Theorie abhängt. So besteht die Möglichkeit, daß sich in Zusammenarbeit von Vorlesung, Übung und Situationsanalyse dem Praktikanten die anfänglich diffus und unübersichtlich erschienene, sehr komplexe Schulwirklichkeit nach und nach immer übersichtlicher gliedert und seinem handelnden Zugriff erschlossen wird.

3. Ungesicherte Theorie und hochkomplexe Wirklichkeit sind objektive Faktoren, die die Verhaltensformung im pädagogischen Praktikum weitgehend zu bestimmen vermögen. Entscheidend jedoch wird erst der subjektive Faktor, daß der Lehrer bei der Verwirklichung seiner pädagogischen Absichten an *seine eigene Persönlichkeitsstruktur* verwiesen ist. Am Bau eines Dynamos sind Charakter und Temperament des Ingenieurs oder Monteurs nur peripher beteiligt. Sie vermögen zwar Ablauf und Tempo der Leistung zu beeinflussen, gehen aber in das Werkgefüge selbst in keiner Weise mit ein. Diese Unabhängigkeit technischer Produkte von personalen Strukturen gibt ihnen gerade ihre Sonderstellung in der Gesellschaft und ist als negatives Merkmal häufig genug Gegenstand der modernen Kulturkritik gewesen. Es ließe sich am Kulturschaffen der Ge-

genwart eine ganze Skala der feinsten Abstufungen personaler Beteiligung mit ihrem sichtbaren Niederschlag im Werkgegenstand nachweisen. Beim Handeln am Menschen und speziell im pädagogischen Bereich verliert diese Teilhaberschaft ihren mehr oder weniger akzessorischen Charakter und wird zum eigentlichen Problem. Eine pädagogische Situation ist schließlich aufzufassen als die Integration einer Reihe gleichzeitiger Prozesse und ineinanderwirkender Faktoren, unter denen gegebenenfalls, d. h. je nach dem aktuellen Lageschema, die personale Struktur des Lehrers den entscheidenden Akzent tragen kann. Die Tatsache selbst ist im Verlauf der Geschichte verschieden interpretiert worden, je nachdem die Person des Lehrers mehr als der eigentliche Inaugurator und Gestalter des Unterrichtsprozesses oder nur als der in diesem Prozeß wirksame Katalysator aufgefaßt wurde. GEORG GEISSLER („Das Problem der Methode in der Schule") drückt sie unter Verwendung des behavioristischen Reizreaktionsschemas folgendermaßen aus: „Man darf nicht übersehen, daß im schulischen Leben die Person des Lehrers mindestens ein ebenso wichtiges ‚Reizzentrum' für den Schüler darstellt wie etwa der ‚Naturrahmen' DECROLYS." Gehört also die eigene Person in ihrer so-seienden Beschaffenheit objektiv zum unerläßlichen Berufsinstrumentar des Lehrers, so muß bei der Ausbildung adäquater Verhaltensweisen diesem Umstand besondere Beachtung geschenkt werden.

a) *Konkurrierende Zentren*

Uns interessiert in diesem Zusammenhang zunächst einmal folgender Sachverhalt: Es ist bekannt und als Motiv von der erzählenden Literatur immer wieder aufgegriffen worden, daß mehr als in anderen Berufen und sozialen Konstellationen beobachtet werden kann, daß das Dasein des Lehrers leicht in eine durch divergierende Tendenzen geschaffene Konfliktsituation gerät, die sich, habituell geworden, in einen latenten Persönlichkeitskonflikt verwandeln und in selteneren Fällen zu einer deutlichen Spaltung der Persönlichkeit führen kann, die subjektiv erlebbar und objektiv in Reaktionen und Handlungen feststellbar ist. Der Lehrer wird bei der Ausübung seines Amtes mehr als andere genötigt, alle seine Vollzüge unter den spezifischen Aspekt des *„Lehrerseins"* zu stellen, um die Ansprüche zu erfüllen, die die Gesellschaft gerade an diese Funktionen stellt. Dabei grenzt sich unter Umständen ein bestimmter Bereich aus seiner Gesamtpersönlichkeit aus, den man unter den Begriff der *„Amtsperson"* fassen könnte, die ihrerseits in Konflikt mit einer möglicherweise reicher gegliederten und stärker dynamisierten *„Privatperson"* geraten kann. Es ist jedoch in dieser *„Amtsperson"* ein deutliches, eigenes Aktionszentrum zu erkennen, das normalerweise infolge einer merkwür-

digen Selbstregulierung vor Übergriffen eines anderen Aktionszentrums bewahrt bleibt, aber sofort aussetzt, sofern die gleiche Individualität sich unter veränderten Umweltbedingungen zu verhalten gezwungen ist. Was hier kurz angedeutet wurde, ist das Problem der *„Persona"-bildung* (C. G. JUNG), das uns hier weniger in seinen *inhaltlichen* Möglichkeiten als vielmehr seiner *formalen Struktur* wegen interessiert. Es lassen sich nämlich während der Ausbildung der Lehrerstudenten, speziell in Konfliktsituationen des Unterrichtspraktikums Erscheinungen beobachten, die man nur als ein Konkurrieren divergierender Aktionsschemata auffassen kann. Die Zusammenhänge, die hier bestehen, sind folgender Art: Im Zuge der theoretischen Ausbildung entsteht in mehr oder weniger prägnanter Gestalt bei den einzelnen Studenten ein gewisses theoretisches Bezugsfeld, in dessen *„Mitte"* sich bei zunehmender operativer Bereitschaft dieses Systems ein deutliches Aktionszentrum entwickelt, das sich in konkreten Unterrichtssituationen durchzusetzen bestrebt ist. Ihm fällt die wiederholt erwähnte, von der neuen Ausbildung bewußt intendierte theoretische Steuerung des pädagogischen Handelns zu. Dabei läßt sich gerade in Mißerfolgssituationen beobachten, wie im Konfliktsfall häufig eine auch äußerlich deutlich erkennbare *„spontane"* Umschaltung der Gesamtverhaltensweise erfolgt, die sich, falls man sie eingehend analysiert, herausstellt als ein Rückgriff auf eine ältere Verhaltensstruktur (verglichen mit der theoretischen vielleicht *niederen* Grades), aber mit einem entwickelten Funktionssystem. Der Praktikant hat in solcher Lage meist das Gefühl, in diesem Augenblick ganz auf *„sich"* gestellt zu sein, ohne daß ihm theoretische Kombinationen irgendwelcher Art zu Hilfe kommen, und bewältigt mit plötzlich bereitstehenden außertheoretischen Mitteln die als Aufgabe empfundene Situation. Ähnliche *„Regresse"* auf ältere (primitivere) Verhaltensweisen erleben wir häufig in gesellschaftlichen Ausnahmesituationen (Panik, Feuersbrunst, Lebensgefahr). Dieses Nebeneinanderstehen verschiedener Verhaltensbereitschaften wirft in der Ausbildung des pädagogischen Nachwuchses eine Reihe von Fragen auf. Zunächst ist das Verhältnis zu klären, in dem diese verschiedenen, selbständig zentrierten Strukturen zueinander stehen und wie sie möglicherweise in weitgehende Deckung zu bringen seien. Es handelt sich dabei um das Problem der *„Schichten"-Integration* und der *„theoretischen Überformung"* einmal gegebener Grundstrukturen.

b) *„Schichten"-Integration* und *„Überformung"*

Die sich in der hier angedeuteten Richtung im *„Ausbildungsprozeß"* abspielenden Vorgänge lassen sich ohne Inanspruchnahme einer gewissen Metaphorik leider nicht genügend verdeutlichen. Die Metapher ist ein

nicht unbedenkliches Verständigungsmittel, dem bei der Schilderung seelischen Geschehens nur ein bedingter Wert zukommt, wenn es auch in besonderen Fällen nur schlecht zu entbehren ist. Mit dieser Einschränkung soll in diesem Zusammenhang von „*Schichten*" gesprochen werden, soweit die sich deutlich voneinander abhebenden und selbständig zentrierten Verhaltensweisen als zu einer besonderen „*Schicht*" zusammengeschlossen gedacht werden können. Dabei wird deutlich, daß die eine dieser Schichten genetisch älteren Ursprungs ist, die andere (theoretisch zentrierte) aber eine eben in Bildung begriffene genetisch jüngere und aus eben diesem Grunde eine um vieles weniger verfestigte. Im Frühstadium ihrer Entstehung wird sie sich bei ihrer „*Zusammenarbeit*" mit dem Gesamtorganismus noch in einem relativ isolierten Zustand befinden, aus dem sich teilweise die „*Kurzschlüsse*" beim pädagogischen Handeln und die plötzlichen Regresse auf die ältere Grundstruktur erklären. Ziel aller Ausbildung kann nur sein, diese beiden Schichten so früh wie möglich in einem nicht leicht zu beschreibenden Integrationsprozeß zu einer Aktionseinheit zu verschmelzen, was im Ergebnis als „*Überformung*" einer vorhandenen Grundstruktur anzusehen wäre, in unserem speziellen Falle als theoretische Modifizierung einer vorgefundenen natürlichen „*Anlage*". Das Problem der Überformung ist in einem anderen Zusammenhang von THOMAE („Das Wesen der menschlichen Antriebsstruktur", 1944) aufgegriffen und sehr ausführlich behandelt worden. Es heißt dort (S. 179): „Der biologische Tatbestand der Überformung überhaupt ist am besten am Modell neurologischer Befunde zu studieren. Die Erfahrungen, die bei Frontalhirnläsionen anläßlich Enzephalitis, Kopfschuß oder Intoxikation (Insulinschock-Therapie) gewonnen wurden, weisen darauf hin, daß das Sprechen wie das Gehen durch Überformung primitiver Abläufe durch Impulse, die aus dem Stirnhirn kommen, entstehen. Das Stirnhirn hat danach die Funktion, Antrieb aus primitiven, tiefergelegenen Zentren an sich zu saugen und in höherwertigen Antrieb zu verwandeln. In höherwertigen Antrieb verwandeln kann aber nur heißen, diesen Antrieb an bestimmten Bewegungsmodellen wie an bestimmten Gegebenheiten der Außenwelt orientieren, ihn führen, mit Bildern und Erfahrungen laden. Als Überformung können wir also ein spezifisches Integrationsverhältnis bezeichnen, bei dem bestimmte Abläufe durch Einwirkung orientierter und daher genetisch jüngerer Faktoren eine spezifische Veränderung erfahren." Die „*Orientierung*" geht in unserem Zusammenhang von den theoretischen Elementen aus, und es ist nur die Frage, wie sie sich im Prozeß der „*Überformung*" in der Verhaltenssteuerung des Gesamtorganismus durchzusetzen vermag, mit anderen Worten, wie es zu einer neuen Dauerdisposition des (jetzt pädagogischen) Verhaltens kommt (in behavioristischer

Deutung der typische Fall einer „*Neuanpassung*"). Das wird offenbar nicht zu geringem Teil abhängen von der zur Verfügung stehenden Grundstruktur, über die an dieser Stelle einiges gesagt werden muß.

c) *Das Problem der Grundstruktur*

Unter der Grundstruktur kann hier nur das gesamte Verhaltensgefüge verstanden werden, wie es sich bei Beginn etwa des pädagogischen Studiums darbietet. Gemeint sind damit alle intelligenten und emotionalen Verhaltensbereitschaften, Interessen, Neigungen, Strebungen, Antriebe, Meinungen und Gewohnheiten, die in ihrem Zusammenwirken das allgemeine Persönlichkeitsbild formen. Dieses „*Gefüge*" ist als Ergebnis der bisherigen Lebensgeschichte und der konstitutiven hereditären Faktoren zu betrachten und besitzt gewöhnlich einen hohen Grad von Kohärenz, verbunden mit einer deutlichen Tendenz zur Beharrung. So entsteht meist schon bei der Aufnahme in eine Hochschule eine grundsätzliche Frage, die in sog. Aufnahmeprüfungen und Tests doch nur eine sehr provisorische Lösung finden kann, die Frage nämlich nach dem *pädagogisch positiven oder negativen Charakter* dieser durch das Lebensschicksal geformten Grundstruktur. Wir besitzen leider trotz mancher verdienstvollen Untersuchungen (z. B. typologischer Natur, SCHNEIDER, DÖRING u. a.) auf diesem Gebiet noch keine ausreichenden Kriterien, die ja für jede Zeit nach den Erfordernissen der jeweiligen gesellschaftlichen Situation neu erarbeitet werden müßten. Was uns hier zur Verfügung steht, sind Urteile von recht unerfreulicher, nicht vielsagender Allgemeinheit, die zu den Bestandstücken einer *paedagogia perennis* zu gehören scheinen und sich auf einige invariante Züge des pädagogischen Verhaltens stützen, die aber zu einer differenzierten Analyse einer sogenannten Grundstruktur nicht ausreichen. Es müssen auch da neue Wege beschritten werden, und es wird z. B. an der Pädagogischen Hochschule Berlin für die Erkennung der „*pädagogischen Begabung*" ein Anfangspraktikum durchgeführt, das als integrierender Bestandteil der Aufnahmeprüfung anzusehen ist und die Möglichkeit gibt, die Bewerber in einer dreiwöchigen Versuchsarbeit zu beobachten und auf ihre Grundstruktur hin zu beurteilen. Die Erfolge scheinen diesem Verfahren recht zu geben, weil es Gelegenheit bietet, wenigstens originär apädagogische Charaktere, die es zweifelsohne gibt, von vornherein auszuscheiden. Dabei erweist sich immer wieder, daß die pädagogische „*Begabung*" nicht in anlagehaft vorhandenen spezifischen Fähigkeiten besteht, sondern in einer ganz bestimmten Vorgeformtheit des Verhaltens. Es ist zwar auch bei diesem Verfahren eigentlich unerläßlich, genauere Vorstellungen darüber zu besitzen, für welchen zukünftigen Unterrichtsstil etwa ausgelesen werden soll. In der Breite einer

dreiwöchigen Versuchstätigkeit wird aber auch bei Anlegung diffuserer Maßstäbe eine Art grundsätzlicher Eignung erkennbar werden können. Und wenn sie nur in der Weise deutlich wird, die FRÖBEL bei seinen ersten unterrichtlichen Versuchen feststellte: „Als ich zum erstenmal unter meine 30 bis 40 Knaben von neun bis elf Jahren trat, war mir sehr wohl. Ich fühlte mich gleichsam in einem langvermißten Element. Es war mir so wohl, wie dem Fisch im Wasser; ich war unaussprechlich glücklich." Bei einer solchen Grundbefindlichkeit etwa dürften (nicht zum wenigsten wegen der darin sich äußernden überdurchschnittlichen emotionalen Bereitschaft) auch günstige Voraussetzungen für eine theoretische Überformung bestehen, denn die sich hier einstellenden Widerstände sind viel weniger häufig intellektueller als emotionaler Natur, weshalb das Kriterium der *„Motivechtheit"* in keinem anderen Beruf eine gleich starke Bedeutung besitzt wie bei der pädagogischen Auslese. Das führt aber bereits direkt zur Frage der möglichen *„Überformung"* einer pädagogisch positiven Grundstruktur und den sie bedingenden Faktoren.

d) *Die Bedingungen der „Überformung"*

Wenn hier im Prinzip von den positiven Grundstrukturen ausgegangen werden soll, so sind einmal damit nicht etwa *optimale* gemeint, die es äußerst selten gibt, andererseits soll keineswegs der Tatsache aus dem Wege gegangen werden, daß selbst bei gewissenhafter Handhabung des Ausleseverfahrens eine Vielzahl wenn nicht gerade negativer, so doch mindestens sehr *„neutraler"* Strukturen in die Ausbildung gelangt, was eine realistische Auslesepolitik stillschweigend bei ihren Entscheidungen voraussetzt. Das *„magister nascitur, non fit"* wird eine gewisse Modifikation wohl in dem Sinne erfahren müssen, daß an die Möglichkeit einer erfolgreichen Überformung einer auch nur *neutralen* Grundstruktur durchaus gedacht werden muß. Selbstverständlich erhöhen sich mit der Häufigkeit solcher Fälle die Schwierigkeiten der Ausbildung beträchtlich. Wenn hier noch kurz auf einige Bedingungen dieser Überformung eingegangen werden soll, sei zunächst an die anfängliche Überlegung erinnert, daß es sich bei der heutigen Gestalt des Ausbildungsbetriebes wesentlich darum handelt, durch Arbeit an einem wissenschaftlich-theoretischen Material im Zusammenwirken mit einem darauf abgestimmten Praktikum ein Verhalten zu entwickeln, das im besten Sinne des Wortes modern, d. h. den heutigen Bedingungen der gesellschaftlichen und schulischen Wirklichkeit angepaßt ist. Das Problem ist in Abhängigkeit von den theoretischen, sozialen und organisatorischen Bedingungen jeweils verschieden gelöst worden. ZILLER sah als Resultat aus diesem Zusammenspiel von Theorie und Praxis einen *„rationalen Takt"* sich entwickeln, der die *„Leichtigkeit,*

Raschheit und Sicherheit" des pädagogischen Handelns garantieren sollte. Eine „*bleibende Bestimmtheit der Gemütsart*" (wie die hier intendierte Verhaltensbereitschaft in der Sprache der Herbartianer lautet) sieht auch er nur entstehen auf dem Hintergrunde eines sehr früh zu beginnenden Praktikums. „Auf pädagogischem Gebiete", so heißt es in seinen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" (1876), „erwirbt man den rationalen Takt nur, wenn man die ersten Versuche, namentlich des Unterrichts, zeitig genug macht, nachdem man die erforderliche philosophische und fachwissenschaftliche Bildung sich angeeignet hat. Der Gedankenkreis darf sich nicht schon abgeschlossen haben, sonst durchdringt er sich nicht so vollständig mit der Theorie, als für eine theoretisch durchgebildete Konstruktion des Geisteslebens und einen entsprechenden Gemütszustand notwendig ist."

Uns scheint die erfolgreiche Assimilation einer für das praktische Handeln zu erwerbenden wissenschaftlichen Theorie im wesentlichen von drei Faktoren bestimmt zu sein: nämlich die Intelligenz, die emotionale Bereitschaft und die Lebensnot.

Der Intelligenzfaktor dürfte am ehesten durch das Ausleseverfahren sichergestellt sein. Abgesehen davon, daß die Aufnahme eines verstandenen Theorems in das operative System in spezifischer Weise erlebt wird, so daß sich bei einiger Bemühung um Wachheit und Helle mit Sicherheit sagen läßt, ob sie vollzogen ist oder nicht, gibt es eine Reihe genügend bekannter objektiver Kriterien, die eine Kontrolle in dieser Hinsicht jederzeit ermöglichen.

Einer bereits subtileren Behandlung jedoch bedarf der Emotionalfaktor. Er wird in einem negativen Sinne sofort wirksam, wenn eine Theorie auf eine ungünstige Grundstruktur trifft. Nicht jede „*Natur*" dürfte beispielsweise in gleicher Weise bereit und geneigt sein, gewisse Theoreme der Arbeitsschuldidaktik zu akzeptieren. Hier stehen einer wirklichen Assimilation unter gegebenen Umständen doch mehr als nur intellektuelle Widerstände entgegen. Wir berühren hier das Problem der möglichen „*Identifizierung*" mit einer „*Idee*", Arbeitsweise, Stilart usw., die von einer spontanen, emotional gefärbten Zustimmung abhängig ist. Gerade pädagogische Theorien haben es nötig, in einer gewissen Weise „*angenommen*" zu werden, selbst wenn sie nur auf einem erklärt wissenschaftlichen *Raisonnement* zu beruhen scheinen. Hier liegen die Wurzeln aller „*Schulen*"-*Bildung*, die für die Entstehung eines kritischen, nur mit wissenschaftlichen Argumenten operierenden Verhaltens nicht sonderlich günstig ist, weil sie mehr auf „*Anhänger*" als sachliche Vertreter ihrer Theoreme zu zählen bereit ist.

Den stärksten Druck auf die Bereitwilligkeit, theoretische Systeme zu assi-

milieren, übt ohne Zweifel die elementare Lebensnot aus. Mit diesem Zusammenhang hat uns eine pragmatische Philosophie und Psychologie in gründlicher Weise vertraut gemacht. Wir wissen heute genau, daß die entscheidenden Denkanstöße von den durch die Lebensnot geschaffenen Problemsituationen ausgehen. Diese Einsicht sollte sich auch im Ausbildungsbetrieb der Hochschulen in noch stärkerem Umfang als es bisher geschehen durchsetzen. Zwar ist die eher kalmierende Atmosphäre des akademischen Studienbetriebes nicht reich an solchen Gelegenheiten. Aber wir besitzen ja gerade in der Gestalt des Praktikums die Möglichkeit, wenigstens eine vorgegebene Lebensnot und die ihr zugeordneten Problemsituationen zu erzeugen, Wirklichkeitsfälle zu improvisieren. Um es vorwegzunehmen, es sind gerade die bei dieser Gelegenheit erlittenen Mißerfolge, von denen die entscheidenden Impulse für das geistige Wachstum ausgehen, weil sie ein unmittelbares Bedürfnis nach einer theoretischen Klärung der Mißerfolgszusammenhänge erzeugen. Die Erfahrungen, die in dieser Hinsicht mit den an den Hochschulen studierenden „*Schulhelfern*" gemacht werden und deren Bereitschaft zur Arbeit an pädagogisch-theoretischem Material begründet „*echt*" ist, bestätigen diesen Sachverhalt.

Solche Situationen sind es auch, in denen der von den Hochschulen beauftragte Mentor seine Aufgabe ergreifen und formulieren muß. Aus sachlich berechtigten Gründen sind mit der Durchführung der Praktika vorwiegend, wenn nicht ausschließlich, Dozenten vom Typus des „*Fachmethodikers*" betraut. Es ist aber aus den angestellten Erörterungen wohl deutlich geworden, daß in den problematischen Situationen überwiegend „*psychologische*" Hilfen erwartet werden, weshalb es mehr als wünschenswert erscheint, daß sich die Psychologen der Institute dieser noch unerledigten Situation ebenfalls annehmen. Denn es geht ja in diesen Fällen nicht nur oder sollte nicht nur darum gehen, daß am Unterrichtsgegenstand orientierte Techniken und Verfahren verdeutlicht werden, sondern ebenso sehr darum, die Praktikanten selbst zu bewußt erlebenden Teilnehmern an der angestrebten „*Überformung*" zu machen. Die Hilfen werden sich vor allem darauf erstrecken müssen, vorhandene Grundstrukturen in geeigneter Weise bewußt zu machen. Es handelt sich ja bei den in ihnen angelegten und erworbenen Verhaltensweisen fast durchweg um automatisierte Vorgänge und Mechanismen, die dem bewußten Zugriff äußerst schwer zugänglich sind und deren Aufdeckung ohne Fremdhilfe niemals gelingt. Das beweisen uns die auf dem Gebiet der Psychotherapie gewonnenen Erfahrungen. Andererseits dürfte eine wirkliche „*Überformung*" ohne erhebliche Umstrukturierung auch positiver Grundverfassungen kaum geleistet werden können. Wie weit eine solche Verände-

rung auch pädagogisch *negativer* Naturen gelingen kann (Problem der *„metanoia"*), soll hier nicht zur Erörterung kommen. Die Art der Hilfe, die hier geleistet werden muß, erfordert auch eine adäquate Organisation, d. h. in diesem Falle, um einen hier nicht unpassenden *„therapeutischen"* Begriff zu gebrauchen, die *Einzelbehandlung*. Massenbesuche und Massenbelehrungen stiften auf diesem Gebiet wenig Nutzen. Von den Einzelbegegnungen gehen, wie die Erfahrung lehrt und wie es der Natur der Sache entspricht, die stärksten Wirkungen und *„Überformungs"-Impulse* aus. Daß an den *„Mentor"* in solchen Situationen überdurchschnittliche Anforderungen gestellt werden, scheint sich aus alledem von selbst zu ergeben. Vor allem sein Vermögen zur Extrapolation wird in einem ungewöhnlichen Maße beansprucht, denn aus wenigen Symptomen und spärlichen Indikationen hat sich immer wieder das in den vorliegenden Handlungen nur dürftig angedeutete *„zukünftige Verhalten"* des Praktikanten vor seinem geistigen Auge zu formieren. Aus einer solchen Sicht erst können Ratschläge zu einer positiven Hilfe werden.

Gerade weil das Praktikum allgemein als der natürliche Ort des *„praktischen Übens"* gilt, muß der Rolle der Übung bei der Herbeiführung positiver Verhaltensweisen kurz noch ein Wort gewidmet werden. Sie spielt, um es kurz zu sagen, nur eine sehr geringe bei dem hier geschilderten Prozeß der *theoretischen* Überformung. Denn alles Üben hat es abgesehen auf ein Automatisieren sonst bewußt verlaufender Vollzüge. Wenn aber an einem Ort in keinem Falle eine Automatisierung geduldet werden darf, dann bei der Konstituierung eines theoretischen Aktionszentrums. Die theoretische Grundhaltung besteht ja weitgehend eben darin, daß neue Aufgaben immer wieder mit neuen Mitteln gelöst werden. Da ist die wesentliche Leistung aller theoretischen Steuerung. Deshalb entspricht der Theorie in dem hier vertretenen Sinne ein Maximum an plastischem Verhalten. Es kann nicht geleugnet werden, daß die Notwendigkeit der Automatisierung und Verfestigung im Sinne der Gewohnheitsbildung auch im Bereich des pädagogischen Handelns besteht. Sie dürfte sogar sehr weitgehend bestehen. Aber man sollte sehr klare Vorstellungen darüber bestizen, *was* auf diesem Gebiet überhaupt *„übbar"*, d. h. der Automatisierung und Mechanisierung zugänglich ist. Dafür die erforderlichen Kriterien zu entwickeln, gehört mit zu den vordringlichen Aufgaben einer Erziehungswissenschaft.

e) *Das theoretische Bezugsfeld*

Als Ergebnis solcher gelungenen Überformung geeigneter Grundstrukturen müßte am Ende ein leistungsfähiges *„theoretisches Bezugsfeld"* entstehen. Darunter ist ein der geistigen Gesamtverfassung *„eingebildetes"*

Orientierungssystem zu verstehen, von dem beim Eintreten konkreter Situationen spezifische *„Feldwirkungen"* ausgehen, die in bewußter Anlehnung an physikalische Verhältnisse (elektrisches und magnetisches Feld) zu denken sind. Alles, was in den Bereich dieses *„Feldes"* gerät, unterliegt seinen Wirkungen, erfährt eine spezifische Einordnung und Steuerung, wenn es als *„Fremdelement"* nicht gar über eine Mächtigkeit verfügt, die ihrerseits imstande ist, das bestehende *„Feld"* erneut umzustrukturieren. Solche Ereignisse geben als *„epochale"* Erlebnisse bisweilen dem ganzen Lebensschicksal des Individuums eine neue Wendung.
Die Art, wie sich ein solches Bezugsfeld formiert und welche Inhalte es absorbiert, hängt ab von der geschichtlichen und gesellschaftlichen Situation. Die heutige Lage kann nur kurz angedeutet werden. Wir müssen die Bildung eines wirklich theoretischen Aktonszentrums abhängig machen von dem Erwerb rationaler, erfahrungswissenschaftlicher Arbeitsmethoden und dem gleichzeitigen Abbau aller dogmatischen, illusionären und irrationalen Denkweisen. Das ist eine noch nicht traditionelle Situation im Bereich der pädagogischen Planung und Theorienbildung, die mit dieser Tendenz auch die Lehrerbildung ergreifen und bis in die Details der Ausbildungsveranstaltungen (Praktikum) hinein wirksam werden wird. In ihr erst ist eine Verhaltensformung möglich, von der angenommen werden kann, daß sie sich dem Ideal eines wissenschaftlich begründeten Handelns langsam aber stetig annähert.

IV.

Es sollten hier einige Bedingungen mitgeteilt werden, denen die pädagogische Verhaltensformung, modifiziert durch den aus einer Katastrophenzeit ergehenden Bildungsauftrag, heute unterworfen scheint. Diese Bedingungen beziehen sich vor allem auf die Funktionen, die das pädagogische Praktikum im Ausbildungsgesamt der Fakultäten und Hochschulen übernommen hat und die hier in einer zum Teil unüblichen Weise interpretiert worden sind. Es ist dabei klar geworden, daß das Praktikum als ein eigenartig strukturiertes Prüf-, Beobachtungs- und Übungsfeld anzusehen ist und einer besonderen personellen Führung bedarf. Ärgerniserregend könnte vielleicht die in bewußtem Gegensatz zu der konventionellen Auffassung vertretene Ansicht wirken, daß seine Eignung als Übungsfeld nur in sehr bescheidenem Maße bejaht werden kann; denn da alle Übung als Mittel der Verfestigung und Automatisierung auf kontinuierliche und zeitlich ausgedehnte Abläufe angewiesen ist, dürfte selbst bei aller Beabsichtigung angesichts der augenblicklich üblichen Organisationsformen des Praktikums der Übungserfolg sehr bescheidene Grade nicht überschreiten.

Mit dem Praktikum kann jedenfalls keine Vorwegnahme späterer Praxis durch eine übereilte Vorformung und Einübung, eine verfrühte Verfestigung praktischer Verhaltensweisen gemeint sein, sondern nur eine bestimmte Einstellungsanbahnung, ein experimentierendes, im Dienste der Erkenntnis stehendes Handeln oder, wie es HERBART in seinem „Göttinger Lebenslauf" bezeichnet hat – ein *cognoscere usu et experientia.*