

Wilhelm Salber

## Die Psychologie im Studium der Gymnasiallehrer in: didactica, H. 1, 1967

(A)

Eigentlich scheint hier alles klar zu sein: da sind Kinder, denen etwas beigebracht werden muß — da ist die Psychologie, die sich mit Kindern und mit Lernen, mit Störungen und Schwierigkeiten beschäftigt — da sind die Lehrer, die Kinder „bessern und belehren“ möchten. Also sollten die Lehrer Psychologie studieren; tun sie es nicht, dürfen sie sich wenigstens nicht beschweren, daß sie es heute an der Schule schwer haben und daß die Psychologen über den Schulbetrieb etwas meckern.

Wenn nun die Psychologen sagen, so einfach sei das nicht, und mit Psychologie-(Zu-)Hören sei es nicht getan, dann könnte man vielleicht vermuten, sie wollten ihre Geheimnisse für sich behalten oder sie hätten vielleicht gar nicht so viel zu vermelden oder sie strebten eine „totale“ Ausbildung in Psychologie an.

Allerdings sieht das Zögern der Psychologen schon etwas anders aus, wenn man sich klar macht, der Hinweis auf die Vielschichtigkeit der Probleme gehöre bereits zu dem, was die Psychologie dem Lehrer anbietet. Mit derartigen Überlegungen muß der Lehrer nämlich vor allem vertraut gemacht werden: um der Kinder, um der Psychologie und — nicht zuletzt — um seiner selbst willen.

Daß sich die Psychologen nicht mit ungezügelter Eifer auf die Ausbildung der Gymnasiallehrer stürzen, verträgt sich durchaus mit ihrer Überzeugung, es sei wichtig, Kinder zu unterrichten, geleitet von Einsicht in seelische Prozesse. Und daß sie meinen, das sei alles nicht mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten, verträgt sich durchaus mit ihrer Ansicht, es gebe Wege zu einer sinnvollen Eingliederung der Psychologie in die Gymnasial-Lehrerbildung. Die Psychologie folgte ihren eigenen Erkenntnissen nicht, wenn sie den Philologiestudenten ganz einfach die üblichen Vorlesungen anbieten würde und dann meinte, die sollen doch sehen, was sie damit anfangen.

(B)

Zweifellos ist es sinnvoll, wenn jemand, der besonders darauf angewiesen ist, daß seine Sache im seelischen Geschehen anderer aufgenommen, verarbeitet und weitergeführt wird, etwas über Seelisches weiß.

Durch einfaches „auch mal Psychologie hören“ geht das aber nicht. Das Studium der Psychologie dauert im allgemeinen zehn Semester, und man kann froh sein, wenn die Studierenden dann wirklich unverlierbar mitbekommen haben, was

Seelisches eigentlich ist. Denn dem Verständnis des Seelischen stellt sich immer wieder eine Vielzahl von Mißverständnissen und Vereinfachungen, die mit-herangewachsen sind, entgegen. Gymnasiallehrer so auszubilden wie die Psychologen, ist aber technisch unmöglich.

Es ist jedoch auch unmöglich, mit sog. ausgewählten Kapiteln zu arbeiten; denn da sie aus dem Ganzen herausgenommen werden müßten, würden die „Ergänzungstendenzen“ beim Zuhörer falsche Vereinfachungen provozieren oder zu Abwertungen führen, beispielsweise durch die Behauptung, das sei nicht zu gebrauchen. Eine Beziehung nur auf das Praktische verbietet sich andererseits wegen ihrer mangelnden Fundierung in seelischen Sinnzusammenhängen; dies ist genauso gefährlich wie eine Vermittlung von Rezepten.

Und eine Psychologie ad usum delphini? Das ist entweder eine Verniedlichung der Probleme, oder es führt letztlich zu der Aufgabe, die sich für jede Lehrerbildung als eigentlich entscheidend abzeichnet: Wie läßt sich eine Einsicht in die Grundprinzipien des seelischen Geschehens vermitteln, aus der brauchbare Folgerungen für die Gestaltung konkreter Situationen von den künftigen Lehrern selbständig abgeleitet werden können. Das ist eine Aufgabe, die den Psychologen nicht von Bildungsräten oder Ministerien abgenommen werden kann. Sie muß erkannt und wenigstens in Ansätzen bewältigt werden, ehe man mit den Lehrern darüber diskutieren kann. In den Erfahrungen bei der Ausbildung der Psychologiestudenten und der Volksschullehrer finden sich Stützen für dieses Vorhaben.

Die Bewältigung einer solchen Aufgabe bedingt naturgemäß ein umfassendes Forschungsprogramm. Die Forschung müßte zweckmäßig beginnen mit einer Untersuchung des Studienganges der Gymnasiallehrer, die mit Psychologie vertraut gemacht werden sollen. Dabei würde sich zunächst etwas über Ansatzpunkte für eine Vermittlung der Psychologie zeigen sowie darüber, wie man den Studierenden beim Studium helfen kann.

Sodann wäre zu klären, welche Ansichten und Vorurteile gegenüber der Psychologie gemäß dem Motto bestehen, daß ja alle eine Seele haben und sie auch kennen. Es käme hier darauf an aufzudecken, was an Antrieben da ist, sich mit der Psychologie zu beschäftigen — beispielsweise: schnell einen Menschen „testen“ oder Außergewöhnliches erfahren —, und welche Versagungen man beim Studium auf sich nehmen muß, indem man erkennt, welche Umwege zu gehen und welche Vereinfachungen aufzugeben sind.

Ferner wäre zu untersuchen, was an Ansichten über das Verhältnis von Theorie, Methode und Praxis besteht, wie weit die Eigenart des Fachstudiums und die Eigenart des Psychologiestudiums unterschieden und aufeinander bezogen werden können. Dann müßte man der Frage nachgehen, ob die Gliederung des Angebots in Psychologie — Charakterkunde, Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie, Allgemeine Psychologie, Diagnostik — überhaupt sinnvoll ist. Das gilt nicht allein für die Vermittlung von Psychologie an künftige Gymnasiallehrer, sondern auch an Studierende der Psychologie. Was man für sinnvoll hält, hängt letztlich zusammen mit der Entwicklung einer Vorstellung vom Seelischen überhaupt, aus

der dann abgeleitet werden kann, wie wirksame Eingriffe oder Veränderungen des Seelischen beschaffen sind.

Ein solches Forschungsprogramm ließe sich bis in Einzelheiten hinein entwerfen; es stelle die Grundlage für eine sachgemäße Einbeziehung psychologischer Gesichtspunkte in die Ausbildung der Lehrer aller Schulgattungen dar. Es genügt heute aber nicht, nur Forschungsprogramme zu entwerfen; die Psychologie denkt realistisch, wenn sie mit dem, was bereits erkannt ist, operiert und weitere Hypothesen entwickelt. Angesichts der gegenwärtigen Probleme kann man nicht alles auf die Zukunft schieben. Die wissenschaftliche Forschung ist ein Prozeß nach vorn, dem es nicht „wehe tut“, wenn er sich korrigiert und präzisiert in der Begegnung mit der vielgesichtigen Wirklichkeit.

(C)

Was können wir auf Grund der bisher vorliegenden Befunde über die Richtung sagen, in der Antworten auf die Frage liegen könnten, wie die Psychologie in das Studium der Gymnasiallehrer einzubeziehen sei?

Untersuchungen der Probleme und Motivationen des Studierens haben ergeben, daß es verschiedene Formen des Studierens gibt, daß die Motivationszusammenhänge als komplexe Gestalten anzusehen sind und daß Entwicklungsprozesse während des Studiums eine große Rolle spielen. Ordnungsprobleme, Rivalitätsprobleme, Probleme des Sich-Definierens usw. wirken beim Bildungsprozeß mit; sie lassen erkennen, wie „Sachen“ und „Denken“ mit „Leben“ und „Entwicklung“ zusammenhängen. Das Angebot der Universität, die Zielsetzung der Studierenden, die Notwendigkeiten des Berufs sind in die Entwicklungsprozesse des Studierens einbezogen. Begrenzungen und Chancen, Veränderungsansätze und Gefahren der Erstarrung wirken sich im Ganzen des Studiums als Gliedzüge langfristiger Prozesse aus.

An Hand solcher Untersuchungen kann die Psychologie in verschiedener Weise mit den Lehrern Kontakt gewinnen.

- a) Die psychologische Klärung von Studienproblemen beim künftigen Lehrer selbst bereitet ein Verständnis des seelischen Geschehens vor, das nicht durch Lesen und Dozieren zu ersetzen ist. Eigene, selbst erfahrene Probleme werden mit Hilfe psychologischer Erkenntnisse klarer und deutlicher gesehen: das beinhaltet auch eine Art „Werbung um Vertrauen“ für die Psychologie. Vorwissenschaftlich Erspürtes wird dabei mit Hilfe psychologischer Methoden in einem System psychologischer Aussagen präzisiert.
- b) Das ermöglicht zugleich den Aufweis eines Konzepts seelischer „Wirkungseinheiten“ — und ihrer Faktoren —, das auf die Ausbildung der Schüler übertragbar ist. Ein solches Konzept führt dann auch zu Fragen weiter, was die Arbeit an der Schule eigentlich soll, worauf es bei einem Lehr- und Bildungsplan ankommt usw. (s. u.).
- c) Schon hier wird auch eine Auseinandersetzung mit „Vorurteilen“ der Psychologie gegenüber möglich. Wenn man von so umfassenden psychologischen Recheneinheiten ausgeht, wie sie Wirkungseinheiten und ihre Faktoren (bei-

spielsweise Umbildung, Aneignung, Bewältigung usf.) darstellen, dann gewinnt man ein anderes Bild vom Seelischen, als wenn man auf Denken, Fühlen, Wollen, Triebe, Aufmerksamkeit u. ä. achtet. Untersuchungen über die Beurteilung von Schulsituationen durch Lehrer und Psychologen lassen erkennen, daß die Psychologen zwar „zögernder“ und in komplizierteren, mehr relativierenden Formen dachten als die Lehrer, die zu viel „klareren“ und „schnelleren“ Urteilen neigten; im Aufweis von Veränderungsansätzen und zentralen Beweggründen aber erwies sich die „Kompliziertheit“ und das „Wenn“ und „Aber“ des psychologischen Denkens durchaus als praktischer.

- d) Für die Lehramtskandidaten kann auf diesem Hintergrund von vornherein größere Klarheit darüber erreicht werden, was das Ausbildungsziel sein soll — für ihr eigenes Studium und im Hinblick auf ihre Tätigkeit an der Höheren Schule: Wissensanhäufung, Pauken, Drill oder Prinzipien-Erfassen, Einsicht, Haltung der Welt gegenüber, Strukturierung der „Sachen“ und „Tätigkeiten“ in einem Ganzen. Daraus folgt auch, daß Unterrichten, Fachwissen, Psychologie und die Beziehung auf Kinder und Jugendliche nicht nebeneinander stehen können. Das alles muß vielmehr in einer Wirkungseinheit, die sich über Jahre entwickelt, verbunden sein.

Die Psychologie kann von ihren Grundprinzipien aus auf die Notwendigkeiten solcher seelischer Zusammenhänge aufmerksam machen. Sie hilft damit, den Bildungsprozeß durchschaubarer zu machen, und sie regt an, daß sich die Lehrer von vornherein über sich, ihre Ziele und die Probleme eines Gesamtentwurfs Gedanken machen. Schon von da aus wird deutlich, daß die Psychologie nicht als ein isoliertes Sachgebiet neben andere Gebiete gestellt werden kann, sondern daß sie das Ganze des Bildungsprozesses von einem bestimmten Aspekt aus — den Notwendigkeiten seelischen Lebens — zu durchdenken zwingt. Man ist viel zu leicht geneigt, die Wirklichkeit, in der wir leben und handeln, wie einen Kuchen in lauter Einzelstücken auf die Wissenschaften zu verteilen. Dann staunt man, wenn es unmöglich wird, das alles wieder in einheitliche Lebensformen — etwa beim Unterrichten — zusammenzubringen. Demgegenüber kann nur betont werden, daß jede Wissenschaft das Ganze auf ihre Weise durchdenken will. Im Hinblick auf seine umfassende Aufgabe ist der Lehrer gut beraten, wenn er versucht, aus einer einheitlichen Denkweise heraus die Bildungsprobleme zu überdenken. Dann sieht er auch schärfer, worauf es ankommt, wo er Abstriche machen kann und was unumgänglich ist.

Psychologie betreiben bedeutet, eine besondere Haltung den Phänomenen gegenüber einnehmen. Schon indem die Psychologie auf Gesamtentwurf, Ganzheit, Gliedhaftigkeit, Einordnung, Relativierung, Gefahren der Isolierung usw. hinweist, tut sie ihren Dienst auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung. Sie fördert damit ein Denken, Fragen und Beobachten, das den Notwendigkeiten seelischen Verhaltens und Erlebens entspricht. Es kommt darauf an, sich klar zu machen, daß die Psychologie vor allem Auskunft über solche Grundprinzipien geben will. Demgegenüber erscheint der Wunsch, die Psychologie solle dem

Lehrer etwas über die Charaktere, die Lernmodelle, die Disziplin, die „Interessen“, die Aufmerksamkeit — jedes für sich betrachtet — sagen, bereits von bestimmten Erwartungen diktiert. Wenn man diesen Wünschen einfach nachgibt, wird dem Lehrer etwas angeboten, was er gar nicht richtig in sein alltägliches Handeln einbauen kann. Das Lernen, die Aufmerksamkeit, die Disziplin usw. sind keine eigenen seelischen Vermögen; sie sind keine Erklärungen. Sie müssen vielmehr auf die eigentlichen psychologischen Erklärungen (Bedingungen) zurückgeführt werden (s. u.). Allein von einer Einsicht in diese grundlegenden Zusammenhänge aus lassen sie sich als „Produktionen“ regulieren und steuern.

Statt die Systeme der Charakterkunde auswendig zu lernen, wäre es wichtig, sich ein Verständnis dafür zu erwerben, daß es verschiedene Formen des Herangehens an Aufgaben gibt und daß man nicht zugunsten einer Form — die der Lehrende selbst lebt oder gern gelebt hätte — alle anderen unterdrücken sollte. Es ist für den Lehrer bedeutsam zu erfahren, daß Charakter etwas ist, das sich entwickelt, das geformt wird, das bestimmte Fixierungsstellen und Veränderungsmöglichkeiten aufweist, das eine „innere Logik“ und dementsprechende Beeinflussungsmöglichkeiten hat usw. Selbstverständlich muß hier von der Psychologie dann auch einiges darüber gesagt werden, was an „tieferen“ Beweggründen in der Entwicklung und „Produktion“ eines solchen Ganzen eine Rolle spielen kann. Der Unterricht nimmt auf diese Gesamt-Entwicklung Einfluß. Vollstopfen mit Wissen ohne Rücksicht auf das lebendige Ganze führt praktisch dazu, daß Kinder — durchaus „seelen-logisch“ — eher lernen zu pfuschen, als sich mit etwas auseinanderzusetzen. Was man als Charaktere ansieht, sind Konsequenzen eines Prozesses, in den auch der Lehrer verwickelt ist.

Ebenso ist es gar nicht so entscheidend, daß der Lehrer alle Lerntheorien kennen lernt. Es ist wichtiger, daß er versteht, warum die Psychologie betont, daß Sinnzusammenhänge und Einsicht und „Platzanweisung“ und Ordnungsgestalt eine Rolle spielen. Er sollte mitkriegen, daß Lernen Ausdifferenzieren und Zusammenbringen in einem ist, daß das Lernen bei Kindern anders vor sich geht als bei Erwachsenen, daß es mit Bedeutsamkeiten und Metamorphosen zu tun hat.

Auch dadurch, daß man hört oder liest, was Kinder im Laufe der Entwicklung alles tun, ist noch kein psychologisches Verständnis und kein psychologisches Handeln in konkreten Situationen in Gang gebracht. Erst die psychologische Verarbeitung der Daten ermöglicht eine „praktische“ Anwendung. Sie liegt schon darin, daß man auf die andersartigen Probleme der Kinder zu achten beginnt. Sie kann jedoch erst richtig zum Tragen kommen, wenn die Beweggründe des kindlichen Handelns gesehen werden als Versuche, die verschiedenen Faktoren des seelischen Geschehens in Gestaltungen zu binden und weiterzuentwickeln. Wiederum muß „kapiert“ werden, daß das, was auf Realisierung drängt, sowie die sich entwickelnden Formen ihre eigene seelische Logik besitzen. Nur dann ist es auch möglich, so einzugreifen, daß durch Bestärkungen, Einschränkungen, Unterstützungen in bestimmter Richtung die Ziele des Bildungsprozesses erreicht werden.

(D)

Die Erfahrungen der Psychologie mit Bildungs- und Beeinflussungsproblemen führen auf eine Grundausbildung zu, die die Notwendigkeiten des seelischen Geschehens sehen und berücksichtigen lehrt. Über diese Grundausbildung muß sich die Psychologie daher vor allem Gedanken machen. Was „will“ die Psychologie eigentlich — das kann als Ausgangsfrage die weiteren Überlegungen verständlich machen.

Wer an die Psychologie herangeht, weiß zugleich zuviel und zuwenig. Er ist bestimmt durch traditionelle Versprachlichungen seiner seelischen Regungen, angezogen oder abgestoßen durch Schlagworte und bereit, seinen Erwartungen oder Abwehrtendenzen entsprechend auszulesen. Zwischen den Klischees, die sich anbieten, seelische Prozesse zu charakterisieren, und dem Gespür für die Vielfalt und Verbundenheit klafft eine breite und tiefe Lücke. Man braucht nur einmal zu versuchen, den eigenen Erlebnisprozeß über eine Stunde hinweg oder eine ausführliche literarische Schilderung, etwa im „Grünen Heinrich“ sachentsprechend in psychologische Formulierungen zu bringen, dann merkt man das sehr gut.

Weiter kommt der Studierende hier nur, wenn er einsieht, daß eine sachentsprechende psychologische Theorie und Methode erforderlich ist, um die Gegebenheiten bewältigen zu können. In jeder Wissenschaft verbinden sich Erfahrung, Theoriebildung und Methode zu einem einheitlichen Ganzen; aus dieser Ordnung der Realität (Gegenstandsbildung) ergeben sich dann auch die Beziehungen zur Praxis. Die verschiedenen Seiten des Ganzen, das auf einer wissenschaftlichen Ebene die Eigenart des „Plans der seelischen Natur“ zu rekonstruieren sucht, ergänzen und kontrollieren sich dabei gegenseitig.

Die Studierenden sollten hier lernen, daß Methode mehr ist als Testverfahren, experimentelle Anordnungen oder psycho-analytische Assoziationstechnik. Es geht darum, daß man über sein „Tun“ ins reine kommt und Begrenzungen, Störungsmöglichkeiten und Fehlerquellen erkennt. Psychologisch Sehen-, Denken- und Fragenlernen ist Grundlage der Beschäftigung mit dem Seelischen. Dazu gehört eine ausreichende Schulung der Beschreibung und des Gespräches, die jedem Erlernen von Spezialverfahren vorausgehen muß; dazu gehört das Herausarbeiten von Fragen nach dem, was psychologische Zusammenhänge oder Veränderungen wirklich erklärt, und schließlich gehört dazu ein Grundwissen um Erklärungssätze aus autonomen seelischen Prinzipien wie Gestaltbildung, Be-deutsamkeit, Kompromißbildung, Abwehrmechanismen usf.

Einfach überschaubare Bezugssysteme können dabei helfen, eine erste Übersicht zu erstellen über das, was die Psychologie will: sie will die seelischen Phänomene erfassen und erklären; sie will die vorwissenschaftlichen Erfahrungen überführen in ein System, dessen Glieder so ineinandergreifen, daß man sieht, wie das seelische Geschehen funktioniert. Die Psychologie will aus der Eigenwelt des Seelischen denken, ohne Seelisches vom Gehirn oder von physikalischen Prozessen abzuleiten. Zu dieser Eigenwelt gehören aber auch eigene Begriffe, die nicht

zugunsten einer einlinigen Logik verdecken, daß seelische Prozesse „schwarz“ und weiß“ zugleich sein können, daß etwas für etwas anderes stehen kann (Symbolik), daß das Ganze mehr ist als die Summe der Teile oder daß eines mehreres bedeuten kann (Überdetermination). Was man als Gesetze des seelischen Geschehens ansehen kann und was von da aus bestimmte Eingriffe, Beeinflussungs- und Veränderungsmöglichkeiten nahelegt, hängt mit diesen Grundvorstellungen zusammen.

Es ist wichtiger, im Studium nach einem Gesamtbild des seelischen Geschehens zu streben, als Einzeldefinitionen auswendig zu lernen. Doch kann man ein solches Gesamtbild nicht durch bloßes Herunterlesen psychologischer Bücher erfahren. Ein Gesamtbild ist nur zu erarbeiten im Umgang mit eigenen und fremden seelischen Phänomenen, in Korrektur, Vertiefung und immer wieder erneuertem Austausch von Erfahrungen, die auf Erklärungen hin „kreisförmig“ entwickelt werden müssen. Dabei bildet sich eine Haltung aus, die eine sachentsprechende Bewältigung der Gegebenheiten im seelischen Bereich umfaßt. Der Studierende kommt nicht umhin, seine eigenen Erfahrungen und Beurteilungen genauso einer kritischen Betrachtung zu unterwerfen wie die üblicherweise angebotenen Modelle vom seelischen Geschehen oder wie Verfahren, etwa die Tests, zur Erfassung bestimmter seelischer Prozesse. Nur dadurch kann die Gefahr umgangen werden, daß die Psychologie nur auf die anderen bezogen und so zum Mittel wird, an den eigenen Problemen vorbeizudenken. In der ständig erforderlichen Beziehung auf die „Antwort der Sachen“ lernt der Lehrer zudem etwas, das für sein Unterrichten ungemein bedeutungsvoll ist: er lernt den seelischen Äußerungen der Kinder folgen, ihren Sinn verstehen, ihre Tendenzen aufzugreifen und nicht zuletzt, seine Pläne in der Begegnung mit diesen „Antworten“ zusammenzubringen, zu korrigieren und zu ergänzen.

Was ist aber ein Gesamtbild vom seelischen Geschehen, von dem aus man denken, fragen und beobachten kann? Ein Gesamtbild sucht die Grundtendenzen und Grundtätigkeiten des Seelischen herauszustellen als Voraussetzungen oder Bedingungen, nach denen sich die Weiterentwicklung seelischer Zusammenhänge richtet. Wenn beispielsweise die Gestalttheorie annimmt, das seelische Geschehen werde motiviert durch die Tendenz, „gute“ Gestalten zu bilden, dann bedeutet das, solche Zusammenhänge würden bevorzugt ausgebildet, die eine (einsichtige) Ordnung realisieren. Lücken, Störungsstellen „drängen“ auf Weiterentwicklung in ganz spezifischen Richtungen, weil die Tendenz zur Gestalt ein Grundzug, eine Bedingung eines jeden seelischen Geschehens ist.

Von diesem Gesamtbild aus kann der Lehrer seinen Unterricht planen bzw. in das Geschehen eingreifen, indem er Situationen vorbereitet, deren Lücken, Probleme oder Störungen einsichtig in Ordnungen überführt bzw. verbessert werden können. Von seelischen Gestalten her erscheint auch das Lernen erklärbar als ein Erarbeiten und Übertragen sinnvoll gestalteter Zusammenhänge.

Nun ist nicht zu verkennen, daß mit den Begriffen Ganzheit und Gestalt heute viel Schindluder getrieben wird. Man übersieht leicht, daß Ganzheit oder Gestalt

zunächst einmal Hinweise auf Probleme sind; mit dem Etikett „Ganzheit“ allein ist es nicht getan. Genauso ist es mit Aussagen über Sinn Tendenzen des seelischen Geschehens.

Die Schwierigkeiten entstehen besonders dann, wenn unberücksichtigt bleibt, daß die sich ausbildende Gesamtgestalt nur in Widerstreit und Gegenlauf zu andersartigen Gestalttendenzen zustande kommt. Wenn der Lehrer sich fragt, was seiner Zielgestalt widerspricht, stößt er immer wieder auf verschiedene seelische Grundqualitäten, die ebenfalls als gestalthaft anzusehen sind: das seelische Geschehen hat verschiedene Dimensionen; es strukturiert sich in einer und aus einer Polymorphie. Der Zug zur „guten Gestalt“ prägt sich zwar auch in der Gesamtgestalt aus, umfaßt aber nur eine Bedingung — Ordnung und Organisation — unter anderen Bedingungen. Neben den Tendenzen zu Ordnung und Klarheit bestehen beispielsweise Tendenzen, seelische Formen auszuleben oder im „Elementaren“ aufzugehen oder sich in „Gefühlsgeschichten“ hineinzusteigern.

Das Gesamtbild des seelischen Geschehens verweist somit auf verschiedenartige „Gestalttendenzen“, die sich gegenseitig modifizieren in Auseinandersetzung und produktiver Strukturierung. Die Studierenden haben demnach eine zweifache Aufgabe zu bewältigen; sie müssen einerseits die verschiedenartigen seelischen Gestaltungszüge oder Bedingungen, andererseits die Prozesse der Auseinandersetzung, Ergänzung, Modifikation der Gestaltungstendenzen bei der Strukturierung des Ganzen kennenlernen. Aus dieser umfassenden Bewegtheit des seelischen Geschehens lassen sich dann Folgerungen ziehen für das Unterrichten und Erziehen. Man lernt sowohl Widerstände, Probleme, Schwierigkeiten als auch Ansatzstellen, Förderliches, Weiterführendes kennen, zu berücksichtigen und „auszunützen“.

In einem solchen morphologischen Gesamtbild erscheint das seelische Geschehen verständlich nach Art eines Lebewesens; es besitzt gleichsam bestimmte Grundorgane und vollzieht bestimmte Grundleistungen. Von da aus können die Phänomene geklärt und die Probleme, die sich jeweils stellen, angegangen werden. Denn die Bedingungen der seelischen Tätigkeiten, ohne die es nicht geht und durch die alles Seelische geformt wird, erklären die Richtung der seelischen Abläufe, indem sie das sich strukturierende Ganze sinngebender und gestaltender seelischer Grundströmungen vergegenwärtigen helfen.

Daß seelisches Geschehen nicht stehenbleiben kann und daß es ihm immer um etwas geht, verweist so auf die Grundströmung der Bedeutungs metamorphose — und ihre Gesetze. Daß seelisches Geschehen auf Ordnung drängt, hängt von der Organisationstätigkeit des Seelischen und ihren Prinzipien der Fortführung seelischer Zusammenhänge ab; daß seelisches Geschehen sich in „Geschichtlichem“ formt, läßt die Bedingung der Historisierung erkennen. Seelisches Geschehen lebt aus Verwirklichungen und in Verwirklichungen weiter; damit wird eine Vielzahl von Einübungsformen umschrieben. Seelisches Geschehen braucht immer wieder eine Verfassung — das ist eine weitere Bedingung, die der sechsten Grundströmung — daß seelisches Geschehen sich in Form eines Handlungsleibes auslebt — ihre Grenzen setzt.

Wenn man auf solche Grundströmungen als Bedingungen oder Erklärungen des seelischen Geschehens zu achten beginnt, gewinnt man Einsicht in Notwendigkeiten, Voraussetzungen, Aufgaben und Möglichkeiten des Seelischen. Die Grundströmungen tragen die Sinngehalte und die Gestaltungsprozesse voran; sie lassen gestalthafte Kategorien seelischer Zusammenhänge wie Werden, Haben, Einwirken u. a. erfahren und wirksam werden. Die konkreten Formen des seelischen Geschehens stellen demgegenüber Produktionen dar, deren Entwicklungsmöglichkeiten von den Bedingungen her, die sich in ihnen „treffen“, sichtbar werden. Daher ist es nützlich, wenn der Lehrer weiß, was sich im Seelischen einschränkt, unterstützt oder steigert: „Gefühlsgeschichten“ tendieren dazu, versachlichte Organisationsgestalten zu sprengen; Einübungsprobleme beim Eindringen in neue Wirklichkeiten und Bedeutungsmetamorphosen können einander entgegenlaufen, Gefühlsgeschichten und Bedeutungswandlungen lassen sich ergänzen, Aufbau und Ausleben von Handlungseinheiten brauchen ihre Zeit, auch wenn andere Bedingungen zu einer „schnelleren“ Erfüllung kommen könnten usw.

Daher muß der Lehrer aber auch etwas wissen von den grundlegenden Paradoxien des seelischen Geschehens. Das seelische Geschehen kommt nur über Transformation, Gegenlauf, Relativierung zu sich; es wird dabei zugleich weitergeführt und geändert. Alle Bedingungen drängen darauf, gleichzeitig zur Geltung zu kommen; dennoch muß sich diese Polymorphie immer wieder zu einer gestalthaften Einheit strukturieren. Gestaltbildung ist nur möglich, indem Festlegungen und Bewegungen, Strukturierung und Verfehlen zusammen gegeben sind. Dabei sind die Bedingungen als Gegensatzeinheiten anzusehen, in denen die Extreme sich berühren. Es ist weder möglich, die Paradoxien des Seelischen zu beseitigen, noch sie einfach „ungestaltet“ zu lassen; wenn man dieses seelische Schicksal nicht aushalten kann, bahnen sich Fehlentwicklungen an.

Besonders diese Paradoxien der Strukturbildung dürften für die Lehramtskandidaten zunächst wohl etwas verwirrend erscheinen. Wenn man aber die Konsequenzen für das Unterrichten bedenkt, ergeben sich daraus klare Konturen einer Praktischen Psychologie. Sie ist schon deshalb praktisch, weil sie nicht ein vereinfachtes Schema vom Seelischen neben die Praxis stellt, sondern das Umgehen mit dem Seelischen — als Methode im psychologischen Sinne betrachtet — zu einer unlöslich mit der Theorie verbundenen Leitidee macht: Man lernt das Einseitige eines jeden Vorgehens von vornherein einkalkulieren; man wird aufgefordert zu versuchen, durch „Polarisierungen“ die Gegenteilstendenzen mit zu berücksichtigen und damit über die Isolierungen des Denkens immer wieder an die komplexe Realität heranzukommen. Man lernt berücksichtigen, daß jede Realisierung einen Spielraum hat und „Zufälligkeiten“ unterworfen ist, daß Ganzes und Gliedzüge in einem Auf und Ab immer wieder aufeinander bezogen werden müssen. Man lernt die Umschlagendenzen der Gegensatzeinheiten berücksichtigen, man lernt Strukturbildungen suchen, die möglichst vielseitig und doch zugleich ein einheitlicher Halt sind.

Von dem Wissen um die Prinzipien der seelischen Formenbildung aus kann der Lehrer dann auch den Schülern wirklich helfen. Wie eine Arbeit aufgebaut wer-

den kann, wie sinnvoll gelernt werden kann, wie man bei Störungen seelischer Verläufe weiterkommt oder wie man Verspürtes zum Ausdruck bringt, das muß und kann den Schülern ausdrücklich beigebracht werden, wenn man über die seelischen Notwendigkeiten Bescheid weiß. Dann lassen sich auch die Beobachtungen und Klagen der Schüler selbst besser berücksichtigen, ganz gleich, ob sie nun auf bewußte Überlegungen oder auf „infantile“ Freuden und Leiden zurückgehen.

(E)

Zur Überprüfung der These, daß die Grundlagenvermittlung notwendig ist, und als Beispiel für die Strukturierung der Bedingungen in einer Gesamtgestalt bieten sich Unterrichtsversuche an, die diesen Prinzipien folgen. Das Unterrichten belastet sich selbst unnötig bei einer Summierung sachlicher, didaktischer, psychologischer, schulpolitischer Prozesse. Es geht leichter vonstatten, wenn es psychologisch unter einem einheitlichen Gesichtspunkt gesehen wird.

Das ergibt sich aus Untersuchungen des Unterrichts in den Fächern Geschichte, Rechnen, Natur- und Gemeinschaftskunde, bei denen die übliche Unterrichtsgestaltung (Phasen des Unterrichts) mit einer Unterrichtsgestaltung auf morphologischer Basis verglichen wurde. Als zentrale Ordnungsstrukturen wurden anschauungs- und erlebnisnahe Gestalten von „Prototypen“ entwickelt, die das Tun des Lehrers und der Schüler, zeitliches Nacheinander und durchgängiges Gestaltungsprinzip, Einheit der Form und Polymorphie der Bedingungen zusammenhalten können. Die Prototypen sind Problemstellungen und Lösungsansätze zugleich: beispielsweise, wenn das Kaufhaus mit „Hinein und Heraus“ zusammengebracht, wenn die Prozentrechnung mit dem Erarbeiten einer Vergleichsbasis verbunden, oder wenn die Gestaltung der mittelalterlichen Reichsideen als Aufgabenverteilung und Aufgabenzusammenfassung — samt den Entwicklungstendenzen dabei — transparent gemacht wird. Was die Kinder an Fragen, Erfahrungen, Meinungen bringen, kann durch den Lehrer immer wieder auf diese Grundordnung hingelenkt werden, ganz gleich, wann die Kinder aus ihrer seelischen Bewegung heraus sich zu einer Äußerung gedrängt fühlen.

Um den Prototyp strukturieren sich die seelischen Grundströmungen als Bedingungen der Geschehenszusammenhänge. Die Bedeutungsmetamorphose zentriert sich um das Organisationsgefüge des Prototyps, ohne durch äußere Einschränkungen allzusehr eingegrenzt zu werden. Die Einordnung der Erfahrungen der Kinder und ihrer Erlebnisse angesichts bestimmter Sachverhalte durch die Prototypen durchformt die Einübungsprozesse auf die Wirklichkeit hin; dabei braucht keine auf das Ganze bezogene Verwirklichung unterdrückt zu werden. Statt durch Geschichtenerzählen in falsche Richtungen abgedrängt zu werden, wird die Erarbeitung eines Bedeutungskreises zu einer Geschichte des Erlebens selber, die in einer bestimmten Verfassung des Seelischen vorangetrieben und abgerundet wird. Die Thematisierung des Prototyps ist dabei umfassend genug, ein Ausleben verschiedenartiger seelischer Formierungen und Profilierungen beim Aufbau von Handlungseinheiten zu ermöglichen.

So wird durch das psychologische Unterrichtsprinzip eine Formenbildung des seelischen Geschehens in die Wege geleitet, aus der sich Aufmerksamkeit, Disziplin, Behalten als Folgen ergeben. Der Erfolg bestätigt das: die psychologische Unterrichtsgestaltung erwies sich als doppelt so wirksam wie die übliche Unterrichtsgestaltung; sowohl im Hinblick auf Aufmerksamkeit, Interessiertheit als auch auf Lernerfolg. Untersuchungen beim Unterricht von Sonderschülern zeigen darüber hinaus, daß die psychologischen Vorüberlegungen nicht allein für besonders differenzierte Schüler von Nutzen sind; gerade auch die Schüler, die sonst durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Leistungen zeigten, kamen nun viel besser mit. Der Klassenerfolg im ganzen konnte wesentlich gesteigert werden.

Was sich hier in der Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunde bzw. einer Reihe von Unterrichtsstunden aufweisen läßt, ist aber von ähnlichen seelischen Prinzipien bestimmt wie die umfassenden Wirkungseinheiten des Studiums oder der Schulausbildung. Wenn es sich auch um unterschiedliche Perspektiven handelt, die bestimmte theoretische und methodische Konsequenzen einschließen, so sind doch auch die gemeinsamen Grundzüge unverkennbar. Die sich über Jahre entwickelnden Wirkungseinheiten und die jeweils ausgebildeten konkreten Handlungseinheiten des Unterrichtens sind notwendig aufeinander bezogen. Man muß daher einerseits immer wieder angesichts des Ganzen bereit sein, sich die Frage zu stellen: was will ich eigentlich mit dieser Unterrichtsstunde, und worauf kommt es wirklich an; andererseits muß man sich aber auch immer wieder vergegenwärtigen, daß alle „großen“ Ideen über Bildungsprozesse sich in konkreten Ausführungen realisieren lassen müssen. Erst wenn das im „Auf und Ab“ aufeinander bezogen werden kann, werden Strukturbildungen möglich, die das Erleben der Schüler wirklich formen und wirksame Veränderungen gestalten.

Auf dem Hintergrund der psychologischen Überlegungen zu Problemen beim Studium der Gymnasiallehrer kann nochmals zusammenfassend gesagt werden, was die Beschäftigung mit Problemen psychologischer Theorien und Methoden für den künftigen Lehrer soll. Der Lehrer soll keine Tests lernen, aber er soll lernen, psychologisch zu beobachten, zu denken und Probleme zu sehen. Er soll lernen, in der Begegnung mit den Kindern zu erkennen, ob sie ihn verstanden, in welcher Richtung sie ihn mißverstanden haben und womit das zusammenhängen könnte. Es wäre hilfreich für den Lehrer, wenn er lernte, Beobachtungen mit psychologischen Hypothesen zu verbinden; etwa daß ein stilles Kind psychologisch genauso Probleme aufwirft wie ein allzu unruhiges Kind, oder daß eine den seelischen Prozessen nicht entsprechende Strukturierung seines Angebots bestimmten Formen der Unaufmerksamkeit und mangelnder Beteiligung zugrunde liegen kann. Er soll nicht ein perfekter „Seelentester“ werden, wohl aber Notwendigkeiten des Seelischen berücksichtigen lernen.

Es wäre viel für den Lehrer wie für den Schüler gewonnen, wenn die Berücksichtigung psychologischer Prinzipien die Erziehung mitgestalten hülfe. Die Fragen, die sich aus dem Schulbetrieb selbst stellen, drängen auf Antworten der Psychologie, ohne damit eine Aufspaltung des gesamten Erziehungsprozesses zu veranlassen. Aus den Notwendigkeiten seelischen Geschehens leiten sich prak-

tische Konsequenzen ab. Sie sind nicht ersichtlich aus dem Nebeneinander von auswendig zu lernender Charakterologie, Lerntheorie, Tiefenpsychologie und unreflektierter Praxis, wohl aber aus einem Gesamtbild vom Seelischen, das sich in der Vielfalt konkreter und veränderlicher Situationen als Bezugsrahmen anbietet.

(F)

Nachdem der vorliegende Artikel geschrieben war, wurden mir noch zwei spezielle Fragen gestellt: Ist es motivierbar, daß die Ausbildung der Volksschullehrer obligatorisch „Psychologie“ umfaßt, während den Gymnasiallehrern eine solche Verpflichtung nicht auferlegt wird? Läßt sich in „Semesterstunden“ umschreiben, was an Psychologie gehört bzw. erarbeitet werden sollte?

Die erste Frage läßt sich schnell beantworten: Es besteht kein Grund anzunehmen, daß die Kandidaten für das höhere Lehramt weniger von psychologischen Einsichten Gebrauch machen könnten als die Volksschullehrer. Für die Ausbildung der Lehrer aller Schulgattungen dürfte eine sinnvoll gestaltete Beschäftigung mit psychologischem „Sehen“, Fragen und Denken in gleicher Weise von Nutzen sein. Alle Lehramtskandidaten könnten auch im gleichen Grundkurs mit den allgemeinen psychologischen Überlegungen vertraut gemacht werden. Danach ließen sich dann spezielle Probleme für die verschiedenen Schularten gesondert behandeln.

Wieviel Stunden, wieviel Semester — das müßte eigentlich wiederum untersucht werden. Es wird zuviel einfach verordnet; gerade die Psychologie sollte das nicht mitmachen, sondern untersuchen, wie lange jemand braucht, bis das „sitzt“, was unbedingt an psychologischen Kenntnissen erforderlich ist. Wahrscheinlich würde ein kontinuierlicher Kurs — zwei Wochenstunden alle Semester hindurch — am sinnvollsten sein.

Die Studierenden sollten dabei nicht mal dieses, mal jenes hören, was gerade an Vorlesungen an der Universität geboten wird. Es kommt vielmehr darauf an, ihnen eine Art Unterricht in psychologischem Denken zu geben, der — gemäß einem Gesamtkonzept — die Studierenden in dem kontinuierlich durchgeführten Lehrgang mit den Hilfen vertraut macht, die die Psychologie dem Lehrer bietet.

Der Kurs ließe sich vielleicht gliedern in Einführung, Schulung in „methodischem“ Denken und Beobachten, Erweiterung der Anfangsgründe, Beziehung auf Unterrichten, auf Schulpraxis überhaupt; dann könnte nochmals das Ganze im Zusammenhang eingeübt werden. Schließlich müßten die speziellen Probleme der verschiedenen Schularten besprochen werden.

Die Gestaltung des Kurses von einem Grundkonzept aus eröffnet verschiedenartige Entwicklungsmöglichkeiten. Die Studierenden lernen hier etwas über die „Umwege“, die die Wissenschaft notwendig gehen muß, um die Grundprobleme des seelischen Lebens besser in den Griff zu kriegen; sie erfahren ebenso etwas über die „Grundkategorien“ des Seelischen sowie auch darüber, wie Beeinflussen, Unterrichten, „Einwirken“, Bildung psychologisch von der Strukturbildung des seelischen Geschehens und seiner „Psychohygiene“ abzuleiten sind. Damit üben sie sich gleichsam in die „Keimformen“ psychologischen Vorgehens ein.

Wenn die Studierenden nun an einer Erweiterung ihrer psychologischen Kenntnisse interessiert sind, begegnen ihnen die Vorlesungen, Übungen, Praktika usw. an der Universität von vornherein als „Sproßformen“ einer Gesamtvorstellung und nicht als seltsame Spezialisierungen oder geheimnisvolle Verschlüsselungen. Sie verstehen dann, daß Tests und Quantifizierungen als Glieder einer Gesamtmethode, nicht aber als isolierte Maßstäbe ihren Sinn haben; sie sind von Anfang an darauf eingestellt, Praxis und Diagnose im Gesamtrahmen der Strukturierung seelischer Wirkungseinheiten zu sehen.

Ein sinnvoll geplanter Grundkurs läßt also Erweiterungen, „Schwerpunktbildungen“, Weiterbeschäftigung mit psychologischen Fragestellungen durchaus zu. Er erscheint sogar als eine notwendige Stütze für ein „Aufbaustudium“ oder „Kontaktstudium“. Selbst wenn sich ein Interesse, das auf „Weiterbildung“ im psychologischen Denken drängt, erst aus den Problemen ergibt, die die Arbeit an der Schule sichtbar werden läßt, ist auf dem Hintergrund einer wirklich grundlegenden Beschäftigung mit seelischen Prozessen zu jeder Zeit eine Vertiefung des psychologischen Verstehens möglich.

Und wenn das Interesse des Gymnasiallehrers sich nicht nur auf psychologische Probleme des Unterrichtens und Erziehens bezieht, sondern sich auch auf die Psychologie der Kunst, der Literatur, der Geschichte oder auf andere psychologische Probleme (Charakterentwicklung, Psychologie der Massenmedien u. ä.) erweitert — auch dann ist der Grundkurs als Keimform bedeutsam, die sich in anderes weiterentwickeln läßt.

So führt die Beschäftigung mit der Psychologie einerseits an die Gestalten des seelischen Geschehens heran, die klären, was seelisches Geschehen ist. Andererseits aber folgt aus der Beschäftigung mit den „Sachen“ auch immer ein spezifisches „methodisches“ Denken i. w. S.: die Studierenden üben sich ein in ein Denken „in Kreisen“, in Polarisierungen, in Entwicklungsmöglichkeiten und „Spiralen“. Damit trägt die Ausbildung in Psychologie in umfassender Weise bei zur Entwicklung einer Haltung oder eines Stils des Erziehers, die allen Erziehungstätigkeiten notwendig zugrunde liegen muß.