

## II. Teil

### Arbeiten zur Lehrerbildung und Schulreform

*Die „Thesen zu einem Berliner Lehrerbildungsgesetz“ drücken die Reformbestrebungen von Hochschullehrern der Pädagogischen Hochschule Berlin 1956 aus. Wilhelm Richter, Adolf Schwarzlose und Paul Heimann entwickelten diese Thesen, die auch vom Hochschulsenat der PH-Berlin gebilligt wurden, und nahmen sie in ihre Schrift über die „Neuordnung der Lehrerbildung“ (1956c) auf. In eigenen Arbeiten zu Fragen der Reform und Neuordnung der Lehrerbildung verdeckte Heimann seinen Standpunkt. (Vgl. 1951; 1957a; 1960a) Wir haben die Thesen hier aufgenommen, um die Richtung der Reformbestrebungen, die Heimann an der PH-Berlin unterstützte, deutlich zu machen. (Die Herausgeber).*

#### 1. Thesen zu einem Berliner Lehrerbildungsgesetz (1956c)

Das Lehrerbildungsgesetz regelt die Ausbildung der Lehrer durch grundsätzliche Bestimmungen, die für die Lehrer aller Schularten gelten.

These I: Die Lehrerbildung ist eine gemeinsame Aufgabe aller Berliner Hochschulen.

These II: Das Studium für den Lehrberuf besteht aus dem pädagogischen Studium und aus den verschiedenen Fachstudien.

These III: Das pädagogische Studium bildet den für die Lehrer aller Schularten gemeinsamen Kern der Ausbildung. Es besteht aus

1. einem grundwissenschaftlichen Studium (Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie und politische Wissenschaften);
2. der Teilnahme an pädagogischen Praktika und ihrer theoretischen Auswertung sowie an musischen Übungen.

These IV: Für die besondere fachliche Bildung und für die Erziehungs- und Lehrtätigkeit in den einzelnen Schularten sind, entsprechend den Unterrichtsbedürfnissen, nach Dauer und Inhalt differenzierte Fachstudiengänge vorzusehen. Näheres enthalten die Studienpläne und regeln die Prüfungsordnungen.

These V: Für die Koordinierung der Studien und die Regelung akademischer Prüfungen wird ein Pädagogischer Rat aus den Vertretern der

Hochschulen, des Senators für Volksbildung und der interessierten Öffentlichkeit gebildet. Das Präsidium des Pädagogischen Rates besteht aus dem Landesschulrat, dem Ordinarius für Pädagogik an der Freien Universität und dem Direktor der Pädagogischen Hochschule.

These VI: Das Studium für den Lehrberuf dauert mindestens sechs Semester. Für alle Studenten besteht die Möglichkeit eines Weiterstudiums sowohl in den pädagogischen Grundwissenschaften wie auf einem besonderen Fach- und Arbeitsgebiet.

Nach einem Gesamtstudium von mindestens acht Semestern kann eine pädagogische Diplomprüfung (Magisterprüfung bzw. Dipl.-paed.-Prüfung) abgelegt werden. Die Bestimmungen darüber werden auf Vorschlag des Pädagogischen Rates vom Senator für Volksbildung erlassen.

Die pädagogische Diplomprüfung ist die Voraussetzung für die Promotionsprüfung auf dem Gebiete der Pädagogik.

These VII: Für die Zulassung zum Studium für den Lehrberuf gelten die gleichen Voraussetzungen wie für die Zulassung zum Hochschulstudium überhaupt.

These VIII: Für die schulpraktische Ausbildung der Studenten werden vom Senator für Volksbildung geeignete Schulen mit bewährten Lehrern als Tutoren bereitgestellt.

These IX: Das Studium für den Lehrberuf schließt mit einer Staatsprüfung vor dem Landesprüfungsamt ab.

These X: Auf die Prüfung folgt ein im allgemeinen zweijähriger Vorbereitungsdienst, der vom Senator für Volksbildung, Abteilung Schulen, in Verbindung mit den ausbildenden Hochschulen durchgeführt wird.

These XI: Nach dem Vorbereitungsdienst hat der Lehramtsanwärter eine Prüfung für die endgültige Anstellung vor der zuständigen Behörde abzulegen.

## 2. Kultursoziologische Prolegomena zu einer Bildungsplanung für Oberschulen Praktischen Zweiges (1955)

Die Tatsache, daß zur Zeit in Berlin an einem Bildungsplan für die Oberschulen Praktischen Zweiges gearbeitet wird, deutet darauf hin, daß die Arbeit dieser Schulen in ein Stadium getreten ist, wo sie eine festere, um nicht zu sagen endgültige, innere Bildungsverfassung erhalten sollen. Endgültig wohl deshalb nicht, weil es für eine Magna Charta dieses neuartigen Schultyps noch zu früh ist. Das liegt nicht an der verwaltungsmäßigen oder geistigen Unzulänglichkeit seiner Schöpfer und Gestalter, sondern an objektiven sozial-kulturellen Bedingungen, unter denen diese Schule sich zu entfalten und zu entwickeln gezwungen ist. Wenn man ihre Gründung aufzufassen bereit ist als die pädagogische Antwort auf eine massive Herausforderung unseres Zeitalters, dann wird man gut daran tun, sich ihres experimentellen Charakters stets bewußt zu bleiben.

Was mit diesem Schultypus versucht wird, ist nicht weniger, als daß der großen Mehrheit der künftigen Berliner Bevölkerung ein Bildungsstatus gegeben werden soll, der sie arbeitsmäßig, geistig und mitmenschlich für das gegenwärtige Zeitalter ausrüstet, mehr noch, der bereits gewisse vorauszu- sehende Entwicklungen unserer heutigen Gesellschaft vorwegnimmt. Einem solchen Erziehungsdenken scheint das Modell einer bedingungslosen Anpassung des Menschen an schicksalhaft gegebene und noch zu erwartende Umwelt-Verhältnisse zugrundezuliegen und es wäre Grund vorhanden, den radikalen Pragmatismus eines solchen Entwurfs zu verurteilen. Doch liegen die Dinge so einfach nicht. Es besteht heute mehr als begründeter Anlaß, beim inneren Aufbau einer Bildungsorganisation von solcher Bedeutung und Zielsetzung die sozialen und kulturellen Voraussetzungen sorgfältig zu prüfen und in ein produktives Verhältnis zur Bildungsarbeit zu setzen.

### *Das anthropologische Leitbild*

Leider liegt in der namentlichen Charakterisierung des hier angesprochenen Schulzweiges als „Praktische Oberschule“ eine gewisse Verführung, seine Bildungsaufgaben zu eng, d. h. im Sinne einer praktischen Berufsbrauchbarkeit aufzufassen, und man muß sagen, daß ein solches Mißverständnis durch amtliche Formulierungen in Richtlinien und Durchführungsbestimmungen gefördert wird. Deshalb bedarf es eines deutlichen Hinweises darauf, daß dieser Schulzweig den gleichen gene-

rellen Bildungsauftrag hat wie die ihm nebengeordneten technischen und wissenschaftlichen Zweige. Dieser Auftrag richtet sich auf eine allgemeine Menschenbildung, der ein anthropologisches Leitbild zugrundeliegt, das – über alle Parteiungen und Weltanschauungsgruppen hinweg – in allen westlichen Demokratien wohl so weit der Zustimmung gewiß sein kann, daß sich ein verbindlicher Erziehungsauftrag darauf gründen läßt. Der Mensch ist in dieser Auffassung ein weltoffenes, nicht festgestelltes Wesen, das sich konstituiert vor allem durch das Bewußtsein der Freiheit und die Fähigkeit, sich selber bestimmen zu können, das ein elementares Bedürfnis nach geistiger Sinngebung hat, wofür der Besitz und Gebrauch der Sprache ein unmißverständliches Zeugnis ist, das nicht ausweichen kann, unter dem Einfluß seines Gewissens zu handeln, also stets und in allem Mitwisser (*conscientia*) seiner selbst, seiner Taten und Gedanken, Verantwortlicher seiner selbst zu sein. Diese essentielle Sonderstellung in der Welt bringt es mit sich, daß menschliches Wesen niemals als vollendet, sondern immer nur als aufgegeben vorgestellt werden kann, und sich demzufolge in Welt- und Lebenssituationen als solches immer neu zu bewähren hat. Deshalb ist das „Geworfensein“ in die drangvollen Weltumstände eines wie immer gearteten Zeitalters nicht ein widriges Akzidenz des Menschseins, sondern recht eigentlich erst die Ermöglichung seiner Selbstverwirklichung. Alle Erziehung ist in diesem Sinne eine Entwicklungs- und Erweckungshilfe, die man sich auf dieses letzte Ziel gerichtet denken muß, und es wäre im menschlichen Sinne unvertretbar, wenn man im Falle einer Praktischen Oberschule und in Ansehung der besonderen Kategorie von Schülern, die sie besucht, auf dieses anthropologische Leitbild zugunsten einer bürgerlichen Brauchbarkeit verzichten wollte. Unvertretbar auch deshalb, weil sich leicht herausstellen könnte, daß bei einer Aushöhlung oder Verkümmern des personalen Kerns auch die berufliche Verwendbarkeit dieser Jugendlichen im gleichen Maße absinken, ihr Leistungspotential im Verhältnis zur menschlichen Desintegration abzunehmen die Tendenz entwickeln würde.

### *Die Selbstentfremdung des modernen Menschen*

Zwei Umstände sind es jedoch, die es nahelegen, sich heute mit Vorrang den sozialkulturellen Bedingungen zuzuwenden, unter denen die Menschheit heute lebt und in der näheren und fernerer Zukunft zu leben gezwungen sein wird. Denn es dürfte aus den anthropologischen Grundüberlegungen deutlich geworden sein, daß der Mensch das in ihm angelegte Sein unter ungünstigen Umständen zutiefst verfehlen kann, indem er vor der Freiheit flieht in die Unverbindlichkeit des „man“, sein Gewissen betäubt und seine geistigen Entwicklungsmöglichkeiten nicht wahrnimmt.

Die unbefangene, naive Betrachtung und die soziologische und kulturwissenschaftliche Forschung entwerfen nämlich von den Bedingungen des heutigen Daseins ein Bild, das befürchten läßt, daß der Mensch in der sich eben formierenden Kultur und Gesellschaft nur unter großen Schwierigkeiten und Bedrängnissen das Ziel seiner „Selbstverwirklichung“ wird erreichen können. Oder ist der Mensch nicht in Gefahr, wenn man ihn unter dem Zwange der Mechanisierung seiner Arbeitswelt als „Lücke in einem weitgehend automatisierten maschinellen System“ zu definieren beginnt? Man redet seit Hegel und Marx viel von einer fortschreitenden „Selbstentfremdung“ des Menschen, die ihren Grund nicht in ihm selbst, sondern unmißverständlich in den ihn umgebenden Zuständen zu haben scheint. Wenn dem so ist, dann wäre die sorgfältigste Analyse dieser Zustände die erste Pflicht einer verantwortungsbewußten Pädagogik, der es nicht aufgegeben sein kann, zeitenthobenen Humanitätsidealen nachzuträumen, sondern im „hic et nunc“ gegebener Zeitsituationen die Möglichkeiten der menschlichen Selbstverwirklichung zu ermitteln. Und im Falle der Praktischen Oberschule hieße das: die Möglichkeit der menschlichen Selbstbehauptung von Jugendlichen bestimmter Struktur unter den Bedingungen der modernen Arbeitswelt, der zeitgenössischen Kultur und einer industriell-bürokratischen Gesellschaft. Wenn es ihnen nämlich nicht gelingen würde, sich unter diesen veränderten Kulturbedingungen als Mensch zu verwirklichen, so würde das nicht auf die Verarmung des persönlichen Seins beschränkt bleiben, sondern sich mit Sicherheit zunehmend auch in einer ungünstigen Entwicklung der allgemeinen Arbeitsproduktivität und in einer Verschlechterung des gesamten Kulturklimas einschließlich der zwischenmenschlichen Beziehungen bemerkbar machen.

Es ist ein zweiter Umstand, der solche Überlegungen dringlich macht. Das eigentümliche Aufteilungsverfahren, das mit dem Berliner Schulsystem verbunden ist, bringt es mit sich, daß sich im Praktischen Zweig durch eine negative Auslese Restgruppen von Schülern sammeln, die im Hinblick auf ihre Schulfähigkeit in erschreckendem Maße als schulmüde bis zur Bildungsunwilligkeit, in jedem Falle als geistig schwer ansprechbar zu bezeichnen sind. Und was unsere anthropologischen Grundüberlegungen betrifft, so wird man fürchten müssen, daß diese Jugendlichen gegenüber den sehr drastischen Daseinsverhältnissen der Gegenwart anfälliger sein werden als andere Schülergruppen, und daß sich die enthumanisierenden Tendenzen der modernen Arbeits- und Kulturwelt bei ihnen aus Gründen ihrer Personal-Struktur besonders zur Geltung bringen werden. Das bedeutet aber, daß die Erhaltung ihrer menschlichen Integrität nur durch die sorgfältige Koordinierung unserer pädagogischen Absichten und Maßnahmen mit der Tatsachenwelt des XX. Jahrhunderts gelingen kann.

Es ist diese Koordinierung allerdings nicht so zu verstehen, daß es sich dabei nur um ein eindeutiges Anpassen an die konkreten Situationen von heute handeln könnte. Hans FREYER hat in seiner „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters“ mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die humane Selbstverwirklichung ebenso sehr aus den Kräften des „Widerstandes“ lebt, allerdings nur in den Fällen, wo sich diese Widerstände in der Begegnung mit den Realitäten konkreter Zeitsituationen bilden können.

### *Bildungsplanung für die OPZ*

Es scheint mir deshalb oberstes Gesetz für die Bildungsarbeit und -planung einer OPZ zu sein, daß sie sich an den sozialen und kulturellen Gegebenheiten unseres Zeitalters und seinen Entwicklungstendenzen orientiert, auch wenn dabei die Erfahrung gemacht werden sollte, daß dieses Leben in der modernen Gesellschaft voller Paradoxien und Widersprüche ist, die eine Abstimmung mit unseren Bildungsabsichten aufs äußerste erschweren, und daß diese Schwierigkeiten für den Praktischen Schulzweig in viel ärgerem Maße bestehen als für die anderen Schultypen. Denn da auch außerpädagogische Führungskreise der Politik, Wirtschaft usw. ein stabiles Verhältnis zur industrialisierten Welt von heute noch nicht gefunden haben und an den auftretenden Aporien in gleicher Weise leiden, ist eine allgemeine Neigung zu erwarten, sich bei der Bildungsplanung trotz der besseren Einsicht an tradierte Formen zu halten.

Es würde jedoch verhängnisvoll sein, wenn man sich bei der Aufstellung konkreter Bildungspläne z. B. an den erprobten Kanon der herkömmlichen Schulwissenschaften und Bildungsgegenstände halten würde, um den oben geschilderten Schwierigkeiten zu entgehen. Dieser Kanon der Schulwissenschaften verdankt sein Entstehen und seine innere Gruppierung den Bedürfnissen und Entwicklungstendenzen zurückliegender Gesellschaftsepochen, die nicht mehr fortbestehen, sondern durch neue, wenn auch nicht mit befriedigender Klarheit erkennbare abgelöst worden sind. Das mindeste, was in dieser Situation von uns gefordert werden muß, ist, darüber nachzudenken, wie durch eine neue Schwerpunktbildung und Akzentuierung sowie durch Hereinnahme schulmäßig noch nicht erfaßter Bildungsgegenstände eine Anpassung an die Bedürfnisse der Gegenwart und der sich anbahnenden Zukunft zu erreichen sein wird.

Richten wir also mit Entschlossenheit unseren Blick auf diese Bedürfniswelt und die Chancen ihrer Befriedigung unter den objektiven Gegebenheiten; vielleicht daß sich daraus wie von selbst die Prinzipien für die Neugestaltung einer Bildung ergeben, wie sie der neugeschaffene Schulzweig erfordert.

Jeder Oberschüler des Praktischen Zweiges scheint mir ein Anrecht darauf zu besitzen, daß ihn seine Schule vorbereitet auf die entscheidenden und spezifischen Lebensbegegnungen, die von schicksalhafter Bedeutung für ihn werden können. Es ist nicht schwer, die Lebensbereiche zu bestimmen, innerhalb deren sich diese Begegnungen vollziehen werden. Sie lassen sich im wesentlichen unter den Kategorien der Arbeit, der geistigen Kultur und der mitmenschlichen Kommunikation erfassen, so daß es darauf ankäme, die Schüler des Praktischen Zweiges so vorzubereiten, daß sie nicht überrascht werden von den stark veränderten Bedingungen der modernen Arbeitswelt, daß sie einen sinnvollen Gebrauch zu machen verstehen von dem sehr zwiespältigen Angebot einer weitgehend industrialisierten Kultur und imstande sind, sich in die sehr komplexe Welt der zwischenmenschlichen Beziehungen von heute ohne Verlust ihrer menschlichen Integrität einzuordnen.

Das für unsere Bildungsarbeit entscheidende Moment aber liegt darin, daß alle diese Lebensbereiche in den letzten Jahrzehnten einen tiefgehenden Strukturwandel durchgemacht haben, daß sich damit die Bedingungen für die menschliche Selbstverwirklichung in diesen Bereichen grundlegend geändert haben und daß sich als Folge davon auch unsere Bildungsarbeit, die im Dienste der gesellschaftlichen Anpassung und der persönlichen Selbstverwirklichung steht, neu zu orientieren hat.

### *Die moderne Arbeitswelt*

Daß dabei mit einer Analyse unserer Arbeitswelt zu beginnen ist, hat für Angehörige des abendländischen Kulturkreises etwas beinahe Selbstverständliches. Arbeit und Menschwerdung sind seit Calvins religiöser Arbeitsaskese für uns nahezu korrelative Begriffe geworden. Der doktrinäre Marxismus hat dann die eigentümliche Dialektik dieser gefährlichen Begriffsverbindung entdeckt, aber noch anfangs des XX. Jahrhunderts hat KERSCHENSTEINER den Entwurf einer modernen Menschenbildung mit seinem pädagogischen Arbeitsbegriff unlösbar verbunden. Hat sich in diesem Betracht durch die totale Revolutionierung unserer Arbeitswelt etwas Grundsätzliches geändert? Ist unser Bildungsdenken durch das, was man die zweite industrielle Revolution zu nennen gewohnt ist, in entscheidender Weise tangiert?

Die OPZ wäre in jedem Falle am stärksten davon betroffen, denn sie ist am auffallendsten dadurch charakterisiert, daß sie ihre Schüler in einem sehr frühen Alter in das Erwerbsleben entläßt, weshalb das Berufs- und Arbeitsmotiv in ihr einen dominierenden Rang besitzt, was sich u. a. in der Einrichtung eines Berufsfindungsjahres ausdrückt. Das Entscheidende

scheint aber darin zu liegen, daß sie diese für ihre Schüler schicksalhafte Arbeitswelt — ihrer Bestimmung entsprechend — unter der Kategorie des „Praktischen“ begreift. Nun hat sich die Oberschule Praktischen Zweiges gerade in einem Augenblick als eine Bildungsinstitution vorwiegend praktischer Bestimmung konstituiert, da das Moment des „Praktischen“ infolge tiefgreifender Veränderungen der Produktionsweisen im Begriff ist, seinen bisherigen Sinn zu verlieren. Die Mechanisierung, d. h. die maschinelle Bearbeitung und Fertigung, ergreift bis auf geringfügige Ausnahmen alle Arbeitsbereiche und löst mit unerbittlicher Konsequenz die handwerklichen Modelle der Produktion ab. Die Folge ist eine Auflösung der klassischen praktischen Berufe von innen her. Die völlige Mechanisierung und in ihrem Gefolge ein neuer Typus von Arbeit sind ein unabwendbares Schicksal geworden. Dieser neue Arbeitstypus aber gibt der menschlichen Aktivität eine völlig andere Richtung. Er löst zunächst einmal die im Handwerk mögliche und intensiv genutzte seelische Verbundenheit von Werk und Mensch im Herstellungsprozeß auf. Insofern ist die Maschine nicht als eine geradlinige Weiterentwicklung des manuellen Werkzeugs zu betrachten. Das Verhältnis von Mensch und Maschine ist eine bisher nicht bekannte Symbiose von Mensch und Arbeit auf einer neuen Ebene. Der moderne Arbeiter hat — sobald die begonnene Entwicklung ihren Höhepunkt erreicht haben wird — nur noch die Wahl, Ingenieur oder Knopfbediener zu werden. Das letztere würde aber die Abdankung des Menschen bedeuten.

Welche bildungspolitischen Konsequenzen sind aus dieser neu geschaffenen Lage zu ziehen? Bereits die allgemeinbildende Schule, in unserem Falle die OPZ, kann der Aufgabe nicht ausweichen, eine neue produktive Beziehung zwischen Mensch und Maschinenarbeit anzubahnen und nach Wegen zu suchen, sie herzustellen. Es dürfte deutlich geworden sein, daß die alte Form der Beseelung des Arbeitsprozesses aus produktionstechnischen Gründen nicht mehr möglich ist. Aber vielleicht hat die viel beklagte moderne „Entseelung“ des Arbeitsprozesses den Weg freigemacht für die Herstellung einer neuen, nicht weniger wertvollen Beziehung. Georges FRIEDMANN deutet diese Möglichkeit in seiner „Zukunft der Arbeit“ mit dem Begriff der „Vergeistigung“ an. Die moderne Arbeitswelt ist ein Produkt ihrer Technisierung, die Technik aber ein Produkt des rationalen Geistes. Zur Technik eine menschliche Beziehung zu gewinnen, ist nicht in erster Linie eine Sache der zfassenden beseelten Hand, sondern des begreifenden Verstandes. Mit der Technik korrespondiert also eine zunehmende Rationalität. Das praktische Tun steht deshalb in der Entscheidung, entweder zur mechanischen geistlosen Knopfbedienerei herabzusinken oder in Denken umzuschlagen.

Mit der Technisierung unseres Lebens gewinnen also die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen als geistiges Korrelat der Technik im Raum unserer Bildungsarbeit eine Bedeutung, die geeignet ist, deren traditionelle innere Ausgewogenheit durch eine neue Schwerpunktbildung zu verändern.

Im Bildungsraum der OPZ stößt diese Verschiebung auf erhebliche Schwierigkeiten, hauptsächlich psychologisch-anthropologischer Art, weil hier eine Menschenart von konstitutiv schwacher Intellektualität in einem geschichtlichen Augenblick paradoxerweise herausgefordert wird zu einer unmißverständlichen „Anstrengung des Begriffes“, d. h. zu einem intellektuellen Welt- und Arbeitsverständnis.

Es erhält andererseits dieser Schulzweig eine einmalige Chance, für eine in der Mehrzahl vorhandene Menschengruppe neuartige methodische Zugänge zu der rationalen Welt der mathematischen Naturwissenschaften zu entwickeln, die sich aufbauen müßten auf der grundsätzlich konkretistischen Einstellung dieser Schüler und auf der Notwendigkeit, die unüberschaubar gewordene Fülle der einschlägigen Erkenntnisse zu einem Kanon exemplarischer Grundbegriffe und Denkmodelle zu reduzieren. Vor allem aber verlangt diese Rücksichtnahme auf die seelischgeistige Struktur der betroffenen Schüler nach einer neuartigen Verbindung von Werkstatt, Labor und Theorie, nicht nur in der Gestalt einer äußeren Koordinierung, die an manchen Stellen schon bestehen mag, sondern in der Form eines methodischen Aus- und Ineinanders, die etwa der Goetheschen Formel von der gegenseitigen Durchdringung von Tun und Denken entspräche. Das zwingt dazu, bei der Neueinrichtung von praktischen Werkstätten sich mehr von dem Modell elementar- bzw. polytechnischer Arbeits- und Übungsmöglichkeiten leiten zu lassen als von dem überholten handwerklichen Typ Kerschensteinerscher Prägung. Ein solches Denken sollte sich auch auf die Neugestaltung unserer Schulküchen und -gärten erstrecken. In welcher Form die praktische Tätigkeit in solchen Werkstätten zu organisieren wäre, ist eine offene Frage. Ob sich die Vielfalt der technischen Vollzüge — ähnlich wie die Vielzahl der Handwerke auf einige manuelle Urfunktionen — auf einen Kanon technischer Modellvorgänge wird reduzieren lassen, das zu ermitteln ist u. a. den Oberschulen Praktischen Zweiges aufgegeben. Sie sollten sich dabei nicht dadurch abschrecken lassen, daß Ähnliches in den östlichen Demokratien seit langem praktiziert und erprobt wird. Diese Tatsache deutet nur darauf hin, daß sich hier ein alle Ideologien übergreifendes Weltproblem darstellt, das auch die westliche Bildungswelt zu lösen hat. Ansätze zu einer praktikablen „technischen Elementarerziehung“ westlicher Observanz sind m. E. in dem Werk M. ENGELBERTS entwickelt worden.

In den praktischen Werk- und Arbeitsstätten müßte außerdem den ganz auf Erfahrung angewiesenen Schülern auch ein erster Begriff von dem Arbeitsklima unserer durchtechnisierten und rationalisierten Fabriken vermittelt werden, die neue Arbeitseinstellungen und Arbeitstugenden im Umgang mit einer weitgehend automatisch funktionierenden Sachwelt verlangen. Eine frühzeitige Entromantisierung der Arbeitsvorstellungen unserer Jugendlichen könnte sich hier wohltuend auswirken bei der Erziehung zu einer Haltung, die sich von vornherein auf die verbliebenen menschlichen Möglichkeiten in diesem Arbeitsbereich realistisch entwirft und alle nicht adäquaten Reaktionen eben aus humanen Gründen abgebaut hat.

Es kann nicht ausbleiben, daß eine so streng rationale Haltung als eine bedrückende Einengung der menschlichen Möglichkeiten und als einseitige Aktivierung der intellektuellen Kräfte empfunden wird. Diese Tatsache aber hängt zusammen mit der extremen Entwicklung unserer Arbeitswelt, deren Korrelat sie ist. Sie leistet aber beim Aufbau eines naturwissenschaftlichen Weltbildes insofern eine zutiefst menschliche Hilfe, weil sie deutlich macht, daß diese völlig durchrationalisierte Welt des technischen Denkens bis in ihre letzten Gründe verstanden und durchschaut werden kann, d. h. daß auch ihre Grenzen zum Bewußtsein gebracht werden können. Dieser mögliche Einblick in die generelle „Machbarkeit der Sachen“ (FREYER) kann die Jugendlichen befreien helfen von einem hier sich leicht einstellenden falschen magischen Glauben an eine geheimnisvolle Struktur der technischen Apparatur. Außerdem gelingt bei klarer Erkenntnis der bestehenden Grenzen das Transzendieren leichter, und es sollte im Bildungsganzen der OPZ gerade an diesen Grenzen der Übergang in das biologisch-organische Denken gesucht werden, um mit der ganz „anderen“ Kategorie des „Lebendigen“ vertraut zu machen. Auf diese Weise erwiese sich ein darauf abgestimmter biologischer Unterricht als das natürliche „Widerlager“ (FREYER) eines zu überdimensionaler Größe angewachsenen mechanistisch-kausalen Weltbildes.

### *Freizeit und Kulturangebot*

Es wird, so hoffe ich, deutlich geworden sein, daß trotz aller in den Schulen geleisteten geistigen Vorbereitung auf die moderne Arbeitswelt und ungeachtet der Funktionen, die einmal von unseren Jugendlichen in diesem komplexen Organismus zu übernehmen sein werden, die menschliche Erfüllung und Entfaltung in ihr aus sachlichen Gründen stets begrenzt sein wird. Ich weiß aber, daß weite pädagogische Kreise den fast zum Axiom erhobenen Gedanken einer strengen Verbindung von Menschenbil-

derung und Arbeitswelt nur schwer aufzugeben bereit und auch wenig geneigt sind, die Hauptchancen für die menschliche Selbstverwirklichung grundsätzlich in einem anderen Lebensbereich zu suchen und sei es auch nur in der Erwartung, daß sich dabei ähnliche Widerstände wie in der Arbeitswelt nicht einstellen würden.

Es mag für viele deshalb überraschend gewesen sein, daß auf dem diesjährigen Kölner Kongreß Alfred WEBER in seinem bedeutenden Referat das „Freizeit-Milieu“ von heute als einen Lebensbereich von höchster menschenformender Potentialität charakterisiert hat. Daß dies so ist, hat einmal seinen Grund darin, daß die Umstrukturierung der Arbeitswelt auch Ausmaß und Funktion der Freizeit geändert hat. Sie ist einmal reichlicher geworden und hat angesichts der drohenden „Automation“ die Tendenz, sich weiter auszudehnen. Andererseits engagiert sich mit fortschreitender „Entseelung“ der Arbeitswelt der moderne Mensch mehr und mehr in Lebensräumen von größerer seelischer Ergiebigkeit.

Die Freizeit wird damit zum bevorzugten „Ort“ einer zweiten Lebensbegegnung schicksalhafter Art: mit dem „Kultur“-Angebot einer fortgeschrittenen Welt-„Zivilisation“. Dieses Kulturangebot ist vor allem dadurch charakterisiert, daß es teilweise in hochtechnisierter und industrialisierter Form und in Verbindung mit einer künstlichen, kommerziell gelenkten Bedürfniserzeugung auftritt, soweit es sich um Film, Zeitung, Magazine, Reisen oder Sportveranstaltungen u. ä. handelt. Die dadurch entstehende Fülle des Angebots und die passive Rezeption, mit der es allgemein hingenommen wird, macht sich psychologisch schon heute als eine unbewältigte „Reizüberflutung“ bemerkbar, wobei erschwerend wirkt, daß in diesem pausenlosen Angebot unvermittelt das kulturell Wertvolle neben dem nivellierten, auf Massengeschmack hin gefertigten Gebrauchsgut erscheint und für das schwach entwickelte „geistige“ Auge des durchschnittlichen Menschen kaum noch Unterschiede zu erkennen sind.

Auf der anderen Seite gibt es eine Kunstübung und literarische Produktion, die die Tendenz haben, esoterisch zu werden und sich in Zirkeln abzuschließen. Ihre soziologische Breitenwirkung ist gering und ihr gelegentliches Erscheinen (in Ausstellungen ungegenständlicher „Malerei“) verwirrt und beunruhigt den durchschnittlichen Menschen eher, als daß es Möglichkeiten schüfe, sich in diesen Produktionen menschlich zu engagieren.

Eine dritte Möglichkeit eröffnet sich dort, wo sich Menschen in kleineren Gruppen zusammenschließen, um in Volkshochschulen, Erwachsenen- und Jugendorganisationen in bereits pädagogisierter Form am Kultur-

leben unserer Zeit teilzunehmen. Das sind Formen des Bildungserwerbs sehr schulnaher Art und wirkliche Helfer bei der Orientierung im geistigen Raum.

Alles in allem sind das Gelegenheiten äußerst unterschiedlichen Wertes. Die Fülle des Angebots aber und der übermäßige Gebrauch, der davon gemacht wird, lassen erkennen, daß das „Freizeit-Milieu“ den Rang einer bevorzugten Stätte menschlicher Selbstverwirklichung längst einnimmt und daß es nur darauf ankäme, ihm den Charakter eines wirklichen „Otiums“ im antiken Wortverstande zu geben, d. h. es mit jener menschlichen und musischen Dignität (otium cum dignitate) auszustatten, die es zu einem echten „Organ der Humanität“ machen würde.

Es käme dabei darauf an, ob es gelingen würde, große Populationen (denn es ist kein Elitenproblem im strengen Sinne) mit jenem Minimum an Wahlfähigkeit und sensiblen Organen für einzelne Kulturbereiche (Sprache, Bild, Film, Funk und Tanz) auszustatten, das hinreicht, um das kulturelle Angebot sinnvoll und im Dienste einer wirklichen Selbstbildung zu verwerten. Ein solches musikalisches Propädeutikum gehört mit Vorrang in den Aufgabenkreis gerade einer OPZ (wo die größte kulturindustrielle Anfälligkeit erwartet werden muß), nicht als Appendix, sondern in den Kernbereich der Bildungsarbeit. D. h. aber, daß sich damit der Bildungskosmos dieser Schulart neu zu zentrieren hätte, was mit jener pädagogischen Entschlossenheit geschehen müßte, die nur dann aufgebracht werden kann, wenn es wirklich um entscheidende Bereiche der menschlichen Selbstverwirklichung geht. Dieses Schwergewicht hat die Schule insgesamt dem musischen Bereich in ihrer Praxis noch nie zugestehen wollen. Es könnte sein, daß der Druck des „Freizeit-Milieus“ und der Verlust an menschenbildender Kraft der Arbeitswelt sie zu dieser ungewöhnlichen Wendung zwingen. Die Ungewöhnlichkeit dieses Vorgangs würde korrespondieren mit den totalen Umwertungen, die sich zur Zeit im Raum der Arbeitswelt vollziehen.

Die Schule von heute steht einer solchen Aufgabe nicht unvorbereitet gegenüber. Sie besitzt eine genialische Theorie der Kunsterziehung und eine beträchtliche praktische Erfahrung in der kindgemäßen Kunstübung, so daß es nur darauf ankäme, die vielen Teilbereiche musischer Aktivität unter diese zusammenschließende Aufgabe zu stellen und bewußt mit der erforderlichen Bedeutsamkeit auszustatten.

Da das kulturelle Massenangebot so erdrückend negativ ist, müßten die musisch zu entwickelnden geistigen Widerstandskräfte eine ähnliche Größe annehmen, was nur gelingen kann, wenn das musische Leben einer OPZ über die übliche Zahmheit des „schulischen“ Kunstbetriebes hinaus etwas

von der dionysisch-apolinischen Grundnatur (NIETZSCHE) des homo ludens zur Wirksamkeit bringen würde. Allerdings würden bei derart ernst genommenen Anstrengungen alle Spannungen und Widersprüche moderner Kultur, die mindestens unter einem tiefgehenden Dualismus leidet, sich auch auf die Schule übertragen.

Sprachliche Ausdruckspflege nämlich, Bildgestaltung, Musizieren und die gymnastischen Formen musischer Betätigung sind unmittelbares praktisches Tun, das auf der großen Kunsttradition von Jahrhunderten ruht. Im Gegensatz dazu hat die moderne Kulturindustrie jedoch Formen des „künstlerischen Konsums“ entwickelt (Film, Funk), die neue Auffassungskategorien erfordern, weil sie auf dem Prinzip der reinen Rezeption beruhen. Wegen der überragenden Bedeutung dieses Konsums für den werdenden Menschen müßte die OPZ zu einer bevorzugten Stätte der Erziehung für diese großen Massen-Medien werden. Denn es käme hier alles darauf an, bei dieser notgedrungen rezeptiven Grundverfassung Formen einer neuartigen Aktivität zu entwickeln, etwa in der Richtung eines auslesenden Geschmacks, der Fähigkeit zu bewußter und kritischer Verarbeitung, der Schaffung eines neuen Anspruchsniveaus.

Alles in allem müßten diese Bemühungen darauf hinausgehen, das Kulturangebot des „Freizeit-Milieus“ durch Entwicklung spezifischer Weisen der Selbstbetätigung und der produktiven Rezeption zu einem echten Organ der Humanisierung und Menschenbildung zu machen. Es geht hier nicht um Ästhetizismen, sondern um sehr gefährdete Gelegenheiten für die geistige Selbstverwirklichung großer Menschengruppen.

#### *Das Problem der Kommunikation in der industriell-bürokratischen Gesellschaft*

Die These von der „Zivilisierbarkeit des Menschen“ (FREYER) weist auf ein Phänomen hin, das Politiker, Theologen und Pädagogen seit Jahrzehnten aufs tiefste beunruhigt. Es handelt sich dabei um die unleugbare Tatsache, daß durch die Entwicklung der „industriell-bürokratischen Gesellschaft“ (SCHELSKY) neue Formen der zwischenmenschlichen Beziehungen möglich und üblich sind, die befürchten lassen, daß die vielzitierte „Selbstentfremdung“ des Menschen nun auch auf ein Gebiet übergreifen hat, das als der natürlichste „Ort“ menschlicher Selbstverwirklichung angesehen zu werden verdient: die mitmenschliche Kommunikation. Ich würde diesen Begriff am liebsten in dem strengen Sinne der Existenzphilosophie (JASPERS) verwenden, um anzudeuten, worum es hier in letzter Observanz geht. Verglichen mit den menschlichen Möglichkeiten, die sich da eröffnen, sinken Arbeitsaktivität und künstlerischer Umgang zu sekundä-

ren Gelegenheiten herab, weil Menschsein sich ganz erst realisieren kann von der Anstehung des „Du“ her, also in der „Kommunikation“. Nicht der Umgang mit den „Sachen“ (Arbeit) oder mit symbolischen Bildern (Künste), sondern der Umgang mit seinesgleichen führt den Menschen in seine letzte Verantwortung hinein.

Die Analyse der heutigen Kommunikationsmöglichkeiten aber ergibt, daß Kontakte dieser Art immer spärlicher werden, weil die menschlichen Beziehungen unter dem Zwang stehen, sich im Zeitalter der Vermassung, Industrialisierung und Bürokratisierung auf einem Niveau zu organisieren, wo es die Möglichkeit der Kommunikation nicht mehr gibt. Der Mensch von heute „lebt“ in gesellschaftlichen Großgebilden vom Typus des Betriebs, der Partei, der Kirche, des Staates, in Gewerkschaften, Verbänden, Vereinen. Sie haben alle das Gemeinsame, daß sie ihn mit Ausnahme vielleicht der religiösen Gemeinschaften nur partiell beanspruchen, ihn im wesentlichen verwalten, in Extremfällen zum Objekt, zur Sache degradieren und die „Selbstentfremdung“ geradezu institutionell hervorrufen. Der Spielraum für die menschliche Freiheit ist immer geringer geworden.

Diese Dialektik des modernen Daseins tritt selbstverständlich auch in unseren Schulen auf, verstärkt wieder in denen des praktischen Zweiges, weil ja aus den bekannten anthropologischen Gründen hier eine besondere Anfälligkeit dafür bestehen muß, sich durch die „Apparaturen“ des gesellschaftlichen Lebens überwältigen zu lassen.

Die Spannung ihrer Aufgaben reicht also von der echten Kommunikation bis zur verzichtleistenden, rationalen Eingliederung in die „Superstrukturen“ unserer Gesellschaft. Nun kommt der übliche Klassenverband dieser zwiespältigen Aufgabe etwa entgegen; er ist klein genug für die Herstellung der Intim-Kontakte als Basis echter Kommunikation; er ist groß genug, um als Modell für die gesellschaftlichen Großstrukturen zu dienen. Um den Stil eines sittlichen Wohlverhaltens zu entwickeln, sind wir auf die Intim-Kontakte angewiesen, weil wir wissen, daß „unsere zuverlässigen moralischen Integrationen nicht viel weiter reichen als unsere Sinne“ (GEHLEN). Um unsere Schüler vorzubereiten auf das „ganz andere Leben“ in den Großgebilden, sind diese intimen „Face to face-Kontakte“ zu transzendieren; sie fordern – ähnlich wie die technische Produktionspraxis von heute – eine rationale Erkenntnis ihrer Seinsordnung, denn sie sind „sekundäre Systeme“ (FREYER) und erschließen sich am ehesten dem psychologischen und soziologischen Verständnis. Ja, erst dieses auf der „Anstrengung des Begriffes“ beruhende Verständnis schafft den Hintergrund, auf dem die Entwicklung angemessener Verhaltensweisen und der Abbau unangebrachter Erwartungen hinsichtlich der menschlichen

Möglichkeiten in „Superstrukturen“ erfolgreich ist. Das gilt mit Vorbedacht für alles, was in unseren Praktischen Oberschulen heute als politische Erziehung betrieben werden kann. Es sollte ein oberstes Ziel unserer Bildungsplanung sein, die PZ-Schüler auf das Gemeinschaftsleben so vorzubereiten, daß sie diese dialektische Spannung in der modernen Gesellschaft ertragen und auch im Handeln einigermaßen zu bewältigen imstande sind.

Welche Neugruppierung unserer Bildungsgegenstände sich daraus ergeben müßte, liegt auf der Hand. Menschliche Kommunikation bedarf keiner Vermittlung durch Schulwissenschaften, um so mehr die rationale Erkenntnis der sozialen Strukturen. Hier ist ein Verständnis aus der Tiefe des geschichtlichen Seins notwendig, und es hat den Anschein, als ob geschichtliche, geographisch-ökonomische, psychologisch-soziologische Betrachtungsweisen sich zu einem Komplex von Bildungsgegenständen zusammenschließen müßten, die der angelsächsische Gebrauch längst unter dem Begriff der „social studies“ zusammengefaßt hat, wobei unsere Lehrer die Scheu überwinden müßten, schulunübliche Gegenstände, wie die Psychologie, für das Bildungsleben fruchtbar zu machen.

### *Die Alternative*

Es war die Absicht dieser Ausführungen, deutlich zu machen, daß sich eine aussichtsreiche Bildungsarbeit in den Oberschulen Praktischen Zweiges nicht an einem konventionellen Schema der Bildungsgegenstände und -absichten orientieren dürfte. Ihr Bildungskosmos sollte sich nach den Anforderungen gliedern, die sich aus der Bedrohung des „Menschseins“ in den entscheidenden Lebensbereichen unserer Jugendlichen, in Arbeit, Kultur und Gesellschaft ergeben. Deshalb wurde das Phänomen der „Selbstentfremdung“ mit solchem Nachdruck in den Mittelpunkt der kultursoziologischen Analyse gestellt. Es ergab sich daraus eine Neubewertung des Arbeitsproblems, des Musischen und der menschlichen Lebensgemeinschaften und damit der ihnen zuzuordnenden Bildungsgegenstände.

Es ist bekannt, daß die Praktische Oberschule um ihren inneren Status schwer zu ringen hat, weil sie an einer schweren Paradoxie leidet, die darin besteht, daß sie sich nirgends in den Zirkel des „Nur-Praktischen“ einschließen kann, sondern ihn dauernd in der Richtung der rationalen Theorie und geistigen Besinnung transzendieren muß, daß sie über eine Schülerauslese verfügt, die wegen ihrer seelisch-geistigen Struktur dieser Bemühung einen dauernden und konstitutiven Widerstand entgegensetzen muß, weswegen es eines totalen Umdenkens in der Methodik dieser Schule bedarf.

Es könnte deshalb der Fall eintreten, daß alle diese Bemühungen scheitern, daß hier ein unübersteigbarer „limes educationis“ sichtbar würde, daß sich die Herausforderung des gegenwärtigen Zeitalters, die nicht so sehr den Eliten als gerade den Massen gilt, als zu diffizil erweist; dann wäre es nötig, den Aufbau unseres ganzen Bildungssystems noch einmal zu durchdenken und nach einem Modell neu zu errichten, das dann allerdings die Züge einer tiefen Resignation tragen würde, gegen die sich das pädagogische Denken seinem Wesen nach sträuben muß, solange noch eine nicht genutzte Möglichkeit besteht. *Die Praktische Oberschule stellt eine solche Möglichkeit dar.* „Was geschehen wird, sagt keine zwingende Antwort, sondern das wird der Mensch, der lebt, durch sein Sein sagen. Die erweckende Prognose des Möglichen kann nur die Aufgabe haben, *den Menschen an sich selbst zu erinnern.*“ (JASPERS)

Literatur:

- Hans FREYER: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. 1955  
Arnold GEHLEN: Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. 1949  
Heinrich WEINSTOCK: Arbeit und Bildung. 1954  
Georges FRIEDMANN Zukunft der Arbeit. 1953  
John DIEBOLD: Die automatische Fabrik. 1954  
Ernst MICHEL: Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt. 1953  
Martha ENGELBERT: Stoff und Form. 1954  
Adolf SCHWARZLOSE: Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft. 1954  
Norbert WIENER: Mensch und Menschmaschine. 1952  
Max BENSE: Technische Existenz. 1949  
Romano GUARDINI: Das Ende der Neuzeit. 1951

### 3. Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart (1957d)

#### *Die Bildungssituation*

Die deutsche Volksschule als in mehrfacher Hinsicht bedeutsamer Bestandteil unseres nationalen Bildungswesens erfreut sich heute eines aus den verschiedensten Motiven zunehmenden Interesses. Nicht nur die unmittelbar an ihrem Erziehungsgeschäft Beteiligten melden sich mit einer Flut von Publikationen zu Wort, auch außerschulische Instanzen, insbesondere die Wirtschaft, erheben ihre meist kritische Stimme. Es ist auch sicher kein Zufall, daß zwei unserer bedeutendsten Theoretiker der Pädagogik, E. SPRANGER<sup>1</sup> und W. FLITNER<sup>2</sup>, in allerjüngster Zeit mit eigenen konstruktiven Beiträgen zur Problematik dieser Schule hervorgetreten sind. Es ist vor allem ihre Oberstufe, die dieses neue Interesse weckt und verdient, weil sie im Unterschied zu der eigenständig gewordenen Grundschule immer noch in einem prinzipiellen Ringen um ihre Bildungsgehalte und -verfahren steht. Die Gründe für diese innere Unruhe liegen zum Teil in dem organisatorischen Aufbau unseres Schulwesens, zum Teil in der Umschichtung unserer Gesellschaft und ihrer augenblicklichen Verfassung. Im einzelnen ist dazu zu sagen:

#### 1

Die Einrichtung einer Mehrzahl von weiterführenden Ausleseschulen und eine sozial (gegen früher) äußerst begünstigte Auslesepraxis haben die Volksschuloberstufe zu einer Art „Restschule“ gemacht<sup>3</sup>, die gekennzeichnet ist durch die Zusammenfassung von Jugendlichen-Gruppen bestimmter Prägung, von denen in einer Art ideologischer Kurzsichtigkeit unter anderem angenommen wird, daß es sich hierbei um theoretisch zwar weniger begabte, aber *praktisch* gestimmte und befähigte Jugendliche handelt. Daß es sich bei dieser Auffassung, die maßgeblich die augenblickliche Bildungsideologie der Volksschuloberstufe bestimmt, um eine irriige Auffassung handelt, konnte kürzlich erst durch eine empirische Untersuchung<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Eduard SPRANGER: Der Eigengeist der Volksschule. 1955, Seite 47.

<sup>2</sup> W. FLITNER: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. 1949, Seite 7.

<sup>3</sup> Das gilt besonders für die Großstädte, wo zum Teil über 50% der Kinder in die Mittel- und Oberschulen übertreten, während auf dem Lande oft noch bis zu 100% in der Volksschule bleiben.

<sup>4</sup> W. PLEGER: Die Verteilung der praktisch begabten Schüler auf verschiedene Schulzweige. Berlin 1954, S. 55.

nachgewiesen werden, die zu dem Schluß kommt, daß „keine Zuordnung zwischen der praktischen Begabung und einem der Schulzweige besteht“. Trotzdem sind die Bildungsziele der Volksschuloberstufe, soweit sie in amtlichen Richtlinien und offiziösen Formulierungen einen Niederschlag gefunden haben, noch weitgehend von einer solchen Auffassung bestimmt. In den Berliner Richtlinien für den Übergang aus der Grundschule in die drei Oberschulzweige heißt es z. B.: „Für den praktischen Zweig der Oberschule kommen vorwiegend die Kinder in Frage, die praktisch manuell begabt sind und das Bestreben zeigen, bald zu praktischer Berufstätigkeit zu kommen.“

Es dürfte viel zweckmäßiger sein, den hervorstechenden Charakter dieser in der Volksschuloberstufe versammelten Schülergruppen nicht in solchen hypothetischen Begabungsformen zu suchen, sondern in den typischen Ausfallerscheinungen, die für diese Gruppen erwiesen und bezeichnend sind. Es ist im Grunde die mangelnde Fähigkeit und Willigkeit zu *abstrahierenden Denktätigkeiten*, die für die Einweisung in die Volksschuloberstufe (Praktische Oberschule) ausschlaggebend geworden ist. Diese mangelnde Intellektualität (nicht Intelligenz) und Geistigkeit, die im Denken die „Anstrengung des Begriffes“ und im gesellschaftlichen und kulturellen Bereich die geistige Ansprechbarkeit vermissen läßt, führt bei den traditionellen Lehrstoffen unserer Volksschule zu jenen Formen ausgesprochener Schulmüdigkeit, die die Bildungsarbeit der heutigen Volksschuloberstufe so außerordentlich belasten. Diese geringe intellektuelle und geistige Ansprechbarkeit bedeutet jedoch selbst bei einem zusätzlichen Ausfall praktisch-manueller Begabung noch keineswegs eine Unfähigkeit zu aktiver Lebensanpassung. *Es handelt sich nämlich bei diesen Gruppen um eine spezifische Weise des „In-der-Welt-Stehens“ und „Sich-in-ih-Beauptens“, deren offensichtliche Erfolge auf einer ganz und gar konkreten Lebenszugewandtheit beruhen.* Diese Form der Lebensbewältigung zeigt, aufs Ganze der Menschheit gesehen, bisher eine auffällige Konstanz, wenn auch der Unterschied in der Meisterung moderner, insbesondere technischer Lebensaufgaben zwischen den Bevölkerungsschichten, die beschult werden, und denen, die nicht beschult werden, erheblich im Zunehmen begriffen ist.

In bestimmten historischen Epochen und Gesellschaften erfolgte die Lebensvorbereitung dieser Massen außerhalb von Schulen durch die Teilnahme am Leben selbst. Innerhalb der europäischen Zivilisation ist die Frage ihrer geeigneten Beschulung seit der Renaissance jedoch zu einem entscheidenden Problem geworden. COMENIUS nahm es mit einer großangelegten Konzeption in seiner *Didactica Magna* in Angriff, PESTALOZZI glaubte seine Lösung gefunden zu haben, die Erfahrungen der Pädagogi-

schen Reformbewegung dieses Jahrhunderts haben uns darüber belehrt, daß dieses Problem jetzt überhaupt erst beginnt, in sein entscheidendes Stadium zu treten. Es ist also auch noch gar nicht ausgemacht, ob nicht eine andere schulische Art, diese Menschen anzusprechen, mehr und mehr ihre Leistungsfähigkeit steigert. Karl STIEGER hat z. B. gezeigt, daß die geringe Ansprechbarkeit umschlagen kann in aktives Forschen, wenn ein Thema *nicht verbal-diskursiv*, sondern als *Realbegegnung* aufgearbeitet wird<sup>5</sup>.

Es sind fünf Tatsachen, die die Volksschuloberstufe von heute zum Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung machen und die *spezifischen Schwierigkeiten* hervorrufen, unter denen sie zugegebenermaßen leidet:

a) Sie ist der erste Schulzweig, in dem die soeben charakterisierte Menschenart mehr und mehr, mindestens in manchen Schulen der Großstädte, *massiert* und *rein* ohne entscheidendes Begabungsgefälle auftritt, was in der früheren Volksschule niemals der Fall war. Aber auch dort, wo noch Begabungsgefälle vorhanden ist, befinden sich die Begabten so in der Minderheit, daß die Masse den Klassengeist bestimmt.

b) Die von ihr „unterrichtlich und erzieherisch betreuten Massen“ machen das Hauptkontingent unserer Bevölkerung aus (60 bis 80%). Es ist deshalb untragbar und unsinnig, hier einfach von Unbegabten zu sprechen.

c) Eben diese Massen sind durch die immer schneller sich vollziehende Veränderung unserer Lebensgrundlagen („zweite industrielle Revolution“) in höherem Maße als andere Bevölkerungsgruppen herausgefordert, sich gesteigert zu intellektualisieren und nach oben anzupassen.

d) Bisher Objekt einzelner Führungseliten, wurden diese Massen nach der Erlangung der *politischen Selbstbestimmung* mehr und mehr zum *Subjekt der gesellschaftlichen Fortentwicklung* mit der Verpflichtung, ihre Verantwortung sehen und tragen zu lernen.

e) In einem Augenblick, da ihnen die weitgehenden Bildungsansprüche de facto zugebilligt werden, befindet sich das Bildungsdenken selbst in einer generellen Krise, die die überkommenen *Bildungsmodelle* zunehmend entwertet und den betroffenen Schulzweig einer bildungstheoretischen Problematik ausliefert, die sofort und radikal zu beheben sich niemand imstande sieht.

In einer solchen Lage werden von einer Schule Lebens- und Erziehungshilfen erwartet, die nicht mehr auf der Ebene eines nur pädagogisch-methodischen Denkens zu diskutieren sind; denn es sind *nicht schulimmanente Schwierigkeiten*, die hier auftreten, sondern *folgenreiche Veränderungen arbeitstechnischer, sozialer, kultureller Art*, die sich aus dem augenblicklichen Zustand unseres Gesamtdaseins ergeben.

<sup>5</sup> S. Karl STIEGER: Unterricht auf werktätiger Grundlage.

Deshalb hat die soziologische Analyse hier einen unbestrittenen Vorrang vor dem konstruktiv methodischen Denken pädagogischer Observanz.

2

Es ist nicht von entscheidender Bedeutung, welches Begriffssystem wir für die Beschreibung unserer *kulturellen Gesamtlage* mit ihren Engpässen in Anspruch nehmen. Im Grunde genommen treffen sich die zahlreichen Kulturprognostiker und -diagnostiker unserer Epoche (SPENGLER, TOYNBEE, WEBER, JASPERS, SOROKIN, GEBSER, BARNES, FREYER) in sehr wesentlichen faktischen Feststellungen, die sich als Beschreibungsbegriffe für unsere Lage durchaus eignen, wenn man sie losgelöst von ihren ideologischen Voraussetzungen und außerhalb ihrer axiomatischen Systeme gebraucht. Es ist z. B. nicht nötig, sich die Untergangsideologie Spenglers zu eigen zu machen, wenn man von seiner sehr konkreten und detaillierten Schilderung der modernen „Zivilisations“-Zustände oder der typisch „zivilisatorischen“ Seelenverfassung profitieren will. Es ist nicht nötig, die Kulturtypologie SOROKINS (idealistisch, ideationell, sensualistisch, eklektizistisch) zu übernehmen, wenn man die „sensualistische“ Überbetontheit der modernen Kultur anerkennt und als Beschreibungsbegriff verwendet. Auch ohne die Theorie einer „Achsenzeit“ sind die existentialistischen Analysen des modernen Massenverhaltens bei JASPERS eminent aufschlußreich, wie es die Freyerschen Begriffe von der „Machbarkeit der Sachen“, der „Organisierbarkeit der Arbeit“ und den „sekundären Systemen“, in denen sich das moderne Leben verfangen hat, sind. Wenn deshalb hier die Grundbegriffe der soziologischen Konstellationsanalyse aus der Heidelberger Schule Alfred WEBERS zur Charakteristik unserer Gesamtsituation benutzt werden, dann nur aus dem Grunde, weil sie eine Situationserhellung gestatten, die die Voraussetzungen der Bildungsarbeit in der Volksschuloberstufe am deutlichsten erkennen läßt.

Bekanntlich gliedert sich für die Heidelberger Schule<sup>6</sup> der gesamte Daseinsstrom in drei begrifflich (wenn auch nicht wirklich) zu trennende Sphären oder Prozesse, den *Zivilisationsprozeß*, der in einem ununterbrochenen Fortschritt durch zunehmende Bewußtseinserhellung und Werkzeugverbesserung den zivilisatorischen Lebensapparat schafft, den *Gesellschaftsprozeß*, der durch die Entstehung immer neuer, sich wandelnder Sozialstrukturen im Zusammenhang mit der jeweils erreichten Zivilisationsapparatur zu komplizierten Formen der „Lebensaggregation“ führt, welche ihrerseits von einem in seinen Ursprüngen transzendent bleibenden Kulturwollen ergriffen werden können und dann im *Kulturprozeß* jene

<sup>6</sup> Alfred WEBER: Einführung in die Soziologie. 1955.

geistig-seelischen Objektivationen (Religionen, Künste) hervorbringen, die wir beispielsweise als griechische oder Renaissance-Kultur zu bezeichnen gewohnt sind.

Das Besondere unserer Lage im XX. Jahrhundert kann bei der Anwendung dieser soziologischen Schematik so verstanden werden, daß eine der drei Sphären, der *Zivilisationssektor*, in einem weltgeschichtlich bisher nicht beobachteten Ausmaß *dynamisch-progressiv* geworden ist. Wir stehen heute in der Auseinandersetzung mit einer Veränderung unseres Gesamtdaseins, die bestimmt ist durch die Anwendungsformen der modernen Wissenschaft und die von ihnen dirigierte Technik und die längst übernationalen, globalen Charakter angenommen hat. *Betroffen davon ist in erster Linie die Güterproduktion und damit die Arbeitswelt des modernen Menschen.* Wir sind dabei, die „Erde insgesamt aus dem Geiste der Maschine zu organisieren“<sup>7</sup>. Es ist hier nicht der Ort, auf die Einzelheiten dieser „zweiten industriellen Revolution“ einzugehen, die von FRIEDMANN<sup>8</sup>, FOURASTIÉ<sup>9</sup>, FREYER<sup>10</sup> und anderen ausführlich beschrieben worden sind. Eines ist jedenfalls klar: sie fordert mit der Schaffung neuer materieller Daseinsbedingungen eine Revolution auch der überlieferten Gesellschafts- und Kulturzustände heraus. Es ist durch das Vorschnellen des Zivilisationsprozesses etwas entstanden, was einem gefährlichen Asynchronismus gleichkommt, eine Erscheinung, die der amerikanischen Soziologie (OGBURN, BARNES) lange schon unter dem Begriff des „cultural lag“ bekannt war. „Wir haben eine auf das äußerste hochentwickelte und moderne Naturwissenschaft und materielle Kultur. — Trotzdem sind die Einrichtungen und das soziale Denken, durch welches wir die materielle Kultur zu kontrollieren und auszubeuten suchen, ein antiquiertes Mosaik, ein Sammelsurium aus Relikten von der Steinzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts“<sup>11</sup>. Das trifft auf die letzten Phasen unserer eigenen Entwicklung allerdings nur noch bedingt zu. Denn schon sind die sozialen Formen unseres Zusammenlebens (politisch, wirtschaftlich, organisatorisch) und die Ausdrucksformen unserer Kultur (in den Künsten) mächtig in Bewegung geraten. Wenn man die neuen Manifestationen in den sozialen und kulturellen Bereichen mit der technisch-industriellen Revolutionierung unseres Daseins in Zusammenhang bringt, verstärkt sich der Eindruck, daß es sich hier nicht nur um eine einseitige, isolierte Progression *einer* Daseins-sphäre (der zivilisatorischen) allein handelt, sondern daß diese Progres-

<sup>7</sup> Hans FREYER: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. 1955, S. 11.

<sup>8</sup> Georges FRIEDMANN: Zukunft der Arbeit. 1953.

<sup>9</sup> Jean FOURASTIÉ: Die große Hoffnung des XX. Jahrhunderts. 1949.

<sup>10</sup> Hans FREYER: a. a. O.

<sup>11</sup> H. E. BARNES: Soziologie der Geschichte. 1951, S. 164.

sion nur die erste und sichtbarste Äußerung eines generellen Umwandlungsprozesses ist, Ausdruck einer allgemeinen Menschheitskrise, die möglicherweise nur durch die „Mutation in eine neue Bewußtseinsebene“ zu überwinden ist, wie es Jean GEBSER in seinen „Fundamenten und Manifestationen der aperspektivistischen Welt“ dargestellt hat.<sup>12</sup>

### 3

In den Sog dieser neuen Welt- und Lebensverhältnisse ist aber nun auch jene Menschengruppe geraten, die in dem gleichen geschichtlichen Augenblick den Status ihrer politischen und geistigen Mündigkeit zugesprochen bekam und die in der Volksschuloberstufe ihre grundlegende Bildungsstätte besitzt. Es käme nun darauf an, *für die breiten Massen neue Formen und Möglichkeiten zur tatsächlichen Realisierung dieser geforderten Mündigkeit zu schaffen*, nachdem sie durch die letzten Entwicklungen aus der Geborgenheit der alten volksgebundenen Ordnungen herausgelöst worden sind und in einen Raum der Mitverantwortung eintreten sollen, die sie erst noch verwirklichen lernen müssen. Bedenkt man, daß nach der vorherrschenden Ansicht von Soziologen aller Schulen die Bedingungen für eine humane Selbstverwirklichung und produktive Mitgestaltung und Mitverantwortung unter den arbeitstechnischen und sozialkulturellen Verhältnissen der Gegenwart generell äußerst kompliziert geworden sind, so können sich die Schwierigkeiten für diese neuen Bildungsschichten infolge ihrer seelischen und geistigen Grundverfassung, die eingangs geschildert wurde, noch erhöhen, obwohl natürlich noch nicht ausgemacht ist, in welcher Weise die Menschen dieser Epoche der neuen Berufs- und Lebenssituation ihren Lebenssinn abringen werden. Man täte aber der Volksschuloberstufe unrecht, wenn man ihre Bildungsarbeit unter geringeren Perspektiven als diesen durch die realen Weltverhältnisse gebotenen betrachten würde.

Ihre Arbeit steht heute grundsätzlich unter zwei unaufhebbaren *Spannungen*:

a) Es bleibt ungewiß, wie die ihr anvertrauten Massen den an sie heute bildungsmäßig gestellten Anforderungen gewachsen sein werden. Andererseits ist klar, daß eine Gesellschaft und Kultur nie ohne diese „Massen“ existieren kann.

b) Die Volksschuloberstufe darf am wenigsten mit einer Bildungstheorie arbeiten, die in immer stärkeren Widerspruch zu den aktuellen Bildungsanforderungen der in rapider Umwandlung begriffenen Gegenwartskultur gerät, was sie faktisch heute tut.

<sup>12</sup> Jean GEBSER: Ursprung und Gegenwart. 1949/53.

In einem kürzlich erschienenen Aufsatz „Über die gegenwärtigen Kulturverhältnisse“ hat Arnold GEHLEN<sup>13</sup> darauf hingewiesen, daß *der hervorstechendste Zug der modernen Kultur* die immer stärker zunehmende *Abstraktheit, Gedanklichkeit und Unsinnlichkeit* sei, die sich in voller Breite durch alle Wissenschaften und Künste erstreckt, und daß dieser Entsinlichung und intellektuellen Vergeistigung auf dem untersten Niveau der Kultur eine kompensatorische Hinwendung zu den Bildern und brutalen Anschaulichkeiten des modernen Reklame-, Presse-, Film- und Televisionsbetriebes mit seinen primitiven Klischees und einfachen Formeln entspreche. Es könnte hinzugefügt werden, daß sich diese gleiche Spannung zwischen rationaler „Abstraktheit“ und primitiver Sinnlichkeit auch in den sozialen Bereichen und in der modernen Arbeitswelt wiederholt.

Die sinnvolle Eingliederung der großen Massen in eine solcher Art polarisierte Gesamtkultur begegnet einer doppelten Bedrohung. Es besteht immer die Gefahr, daß das Organ für die abstrakten Leistungen dieser Kultur nicht in dem erforderlichen Ausmaß entwickelt werden kann, so daß ein großer Teil unserer heutigen Lebenswelt mit ihrem zivilisatorischen Instrumentar schlechterdings unverstanden bleibt. Es besteht die weitere, daß die willige Hinwendung zu den brutalen optischen Reizen die Massen unter das in den einfachen Ordnungen der früheren Volkskultur bereits erreichte Niveau der Humanisierung herabsinken läßt. Dabei ist allerdings zu fragen, ob uns überhaupt ein Maß für Tiefe und Echtheitsgrad einer Humanisierung in verschiedenen Zeitepochen zur Verfügung steht.

Sicher scheint aber, daß jede Zeit *die Kultivierung zusätzlicher neuer Tugenden, Fähigkeiten und Einstellungen* nötig macht, um der jeweiligen „Herausforderung“ gewachsen zu sein. Was heute auch von dem „einfachen schlichten Manne des Volkes“ in zunehmendem Maße gefordert wird, ist unter anderem intellektuelle Wachheit, das Durchschauen abstrakter, weitläufiger und oft verborgener Zusammenhänge politischer, sozialer und arbeitstechnischer Art, Fähigkeit zur Reflexion, Wendigkeit, Selbstdistanzierung und Affektbeherrschung. Hier werden Bildungsansprüche erhoben, die bislang nur bei *der Erziehung von Eliten und ausgelesenen Menschengruppen* eine Rolle gespielt haben. Sie repräsentieren aber heute einen Bestand von Fähigkeiten, über den eigentlich jeder moderne Mensch verfügen müßte, wenn er einerseits den Abstraktionsansprüchen eines zeitgemäßen Daseinsverständnisses, andererseits dem Andrang einer inflatorischen Reizüberflutung gewachsen sein sollte. Wir übersehen dabei

<sup>13</sup> Merkur 1956, Heft 6, S. 520.

nicht, daß auch in den kommenden Zeiten voraussichtlich ein großes Quantum einfacher Arbeit geleistet werden muß, für das bislang immer noch die nicht nur geduldige, sondern auch daran interessierte, Arbeiterschicht gefunden werden konnte. Die Steigerung der Ansprüche im allgemeinen aber scheint unaufhaltbar zu sein, wenn man nur die Entwicklung der letzten Jahrzehnte in Betracht zieht.

Selbst wenn man die Frage offen läßt, ob diese Ansprüche überhaupt je erfüllbar sind, so ist die Volksschuloberstufe in ihrer heutigen Gestalt und Organisation nicht zu einer Grundlegung der Erziehung in diesem Sinne in der Lage, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil ihr die eigene Bildungstheorie im Wege steht. Diese Theorie ist im Laufe einer jahrhundertelangen Entwicklung entstanden und paradoxerweise in unseren erregten Zeiten auf einen gewissen Höhepunkt ihrer begrifflichen Formulierung gelangt. Sie hat unter dem Begriff der „*volkstümlichen Bildung*“ einen weithin wirksamen Modellcharakter angenommen und wird in dieser Form von den namhaftesten Bildungstheoretikern der Volksschule (FLITNER, SPRANGER, SCHIETZEL<sup>14</sup>) in geistvollen Begründungen vertreten. Amtliche Richtlinien und Lehrplankommissionen haben sich ihre Grundsätze zu eigen gemacht. In den neuesten Richtlinien für das 5. bis 9. Schuljahr der Volksschulen Schleswig-Holsteins heißt es z. B.: „Der Unterricht in der Volksschule wurzelt in der Heimat und bevorzugt Formen einer volkstümlichen Bildung“.

Nun steht außer Frage, daß diese Theorie das Bildungsgeschehen und die Bildungsaufgabe im Hinblick auf einen bestimmten anthropologischen Typus in einer geschichtlich gegebenen gesellschaftlichen Situation in klassischer Weise formuliert hat. Die entscheidende Frage aber ist, ob diese Situation noch weiter besteht und ob nicht auch das „menschliche Elementarverhalten“ in veränderten Situationen unter Anforderungen gestellt werden kann, die es weitgehend modifizieren und zu Leistungen befähigen können, die in anderen geschichtlichen Lagen nur deshalb nicht aktuell geworden sind, weil sie nicht herausgefordert worden sind. Vieles spricht dafür, daß eine solche Situation heute eingetreten ist. Karl JASPERS geht in seinen Forderungen sogar so weit, daß „die gesamte Bevölkerung in einem sich ständig steigernden Bildungsprozeß auf eine höhere Stufe zu heben, vom halben Wissen zum ganzen Wissen, vom Zufallsdenken des Augenblicks zum methodischen Denken zu bringen sei, damit ein jeder sich aufschwingt aus der Dogmatik zur Freiheit“<sup>15</sup>. Damit aber wären bereits die Grenzen, die sich eine „volkstümliche Bildung“ selbst setzt, bei

<sup>14</sup> Eduard SPRANGER und FLITNER: a. a. O. Carl SCHIETZEL: Das volkstümliche Denken und der sachkundliche Unterricht in der Volksschule. 1948.

<sup>15</sup> Karl JASPERS: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. 1949, S. 212.

weitem überschritten. Alle bekannt gewordenen Begriffsbestimmungen des volkstümlichen Denkens weisen darauf hin, daß der Erkennende und Erlebende in meist *vorrationalen Formen* der Weltbetrachtung und -bewältigung festgehalten wird, die heute zur adäquaten Erfassung auch nur der „zuhandenen“ Umwelt nicht mehr hinreichen würden, ob man dieses Denken nun als „sinnhaft, lebensnah, ökonomisch, schlicht, natürlich“ (SEYFERT) oder als „praktisch, konkret, situationsgebunden“ (SCHIETZEL), ob man es als „Sichtart des einfachen, praktisch tätigen Menschen“ (STÖCKER) oder als „schweigendes Werkzeugdenken, bildhaftes Denken, traditionsgebundene sprachliche Äußerung“ (ZIEGLER) definiert. Auf Interpretationen neueren Datums, daß es sich bei „volkstümlicher Art“ nicht um eine sozial gebundene Sonderform menschlichen Seins, sondern um einen „grundschichtigen“ seelischen Bereich handele, der in jedem Menschen anzutreffen ist, kann nicht eingegangen werden. Hier deuten sich bereits Tendenzen an, die aus dem zu engen Bereich nur volkstümlicher Weltdeutung herauszuführen vermögen; denn zu einem Anknüpfen an gewisse vorrationale Schichten im menschlichen, vor allem im kindlichen Wesen wird gerade die Volksschuloberstufe immer verpflichtet sein<sup>16</sup>.

*Die Volksschuloberstufe wird aber ihre neuartigen Aufgaben nur lösen können, wenn es ihr gelingt, gerade diesen selbstgenügsamen Rahmen, besonders wenn er auch noch romantisiert und falsch verstanden wird, zu sprengen.* Was nicht heißen soll, daß sie sie gänzlich aufgibt, da viele methodische Ansätze aus dieser Schau auch auf einer neuen didaktischen Ebene unentbehrlich sind. Im übrigen mag dieser notwendige Umwandlungsprozeß sich auch ohne ausdrückliche Reform vollziehen, nämlich als allmählicher, oft schmerzlicher Anpassungsvorgang an längst geschaffene Realitäten. Unsere Aufgabe ist es aber, sich diesem Vorgang nicht blind anzuliefern, sondern ihn von der Pädagogik her sinnvoll zu steuern. Für eine Magna Charta dieser Art von Volksschule ist es allerdings noch zu früh. Es können lediglich einige Bedingungen aufgezeigt werden, die ein künftiges Modell moderner Massenbildung weitgehend mitbestimmen werden. Auf die langsame Änderung gewisser Grundeinstellungen zum Bildungsauftrag der Volksschuloberstufe kommt es zur Zeit mehr an als auf Einzelheiten im Faktischen.

#### 4

Einen gewissen elliptischen Charakter, wobei das *Berufsmotiv* den einen, die *Menschenbildung* den anderen Brennpunkt darstellt, wird dieses Bildungsmodell solange behalten müssen, als die Volksschule ihre Jugend-

<sup>16</sup> Vgl. ZIEGLER in dieser Zeitschrift, Heft 2/1956.

lichen übergangslos und vorzeitig ins Berufsleben entlassen muß. Die Entwicklungshilfe, die ihnen dabei gewährt werden muß, kann vorläufig nur die Schule übernehmen. Ob das in Gestalt eines Berufsfindungsjahres geschehen sollte, wird immer mehr angezweifelt. Weit gravierender ist das *Problem der Berufschancen*, die sich um diesen Schulzweig gruppieren und nicht nur seine Geltung, sondern auch seine Bildungsstruktur mitbestimmen werden. Bisher hat man sich damit begnügt, diese Berufe weitgehend durch die Kategorie des „Praktischen“ zu charakterisieren, und ist dazu übergegangen, in einigen Ländern (Berlin, Hamburg) einen so benannten Oberschulzweig (Praktische Oberschule) zu schaffen. Diese Bindung an die Kategorie des „Praktischen“ schafft wegen der starken Strukturveränderung der sogenannten praktischen Berufe eine schwere Problematik auch für den auf sie bezogenen Schulzweig.

Die *Menschenbildung* in dieser Schule kann sich hinsichtlich Niveau, Tiefe und Umfang nur an der Tatsache orientieren, daß die modernen Massen in einer Demokratie politisch (und potentiell auch geistig) mündig gesprochen worden sind, so daß für ihre Bildungsarbeit auch das *anthropologische Leitbild der Ausleseschulen* Geltung erlangen muß, das den Menschen bestimmt durch: Bewußtsein der Freiheit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Bedürfnis nach geistiger Sinnggebung, Bereitschaft zur Mitverantwortung. Solche Leitbilder sind unumgänglich notwendig, aber wie sind die Voraussetzungen und Grundlagen für ihre Realisierung in der Volksschule anzubahnen?

### *Die neuen Bildungsaufgaben*

Das Durchdenken der neuen Bildungsnotwendigkeiten kann nicht den Weg unserer Lehrplan-Kommissionen gehen, die gezwungen sind, sich an den herkömmlichen Schulwissenschaften und Bildungsgegenständen zu orientieren. *Von der didaktischen Reform einzelner Fächer ist nichts zu erwarten.*

*Man muß schon übergeordnete Gesichtspunkte wählen, um zu neuen Schwerpunktbildungen und Akzentuierungen des Unterrichtslebens zu kommen, die es gestatten, auch schulmäßig bisher nicht legitime Bildungsgegenstände in dieser Schule zu beheimaten.*

Schon die Frage, auf welche entscheidenden, schicksalhaften *Lebensbegegnungen* die Schule ihre Schüler vorzubereiten habe, gestattet eine zeitgerechtere Aufgliederung der Bildungsaufgaben. Es ist nicht schwer, die Lebensbereiche zu bestimmen, wo sich diese Begegnungen vollziehen werden, und es ist kein Zufall, daß sie sich im wesentlichen decken mit den uns bekannten „Daseinssphären“ der Weberschen Kultursoziologie, d. h. mit der Zivilisations-, Kultur- und Gesellschaftssphäre. Für unsere Zwecke

lassen sie sich am besten unter den Kategorien der *Arbeit*, der *geistigen Kultur* und der *sozialen Umwelt* erfassen, so daß es darauf ankäme, die Schüler der Oberstufe so vorzubereiten, daß sie nicht überrascht werden von den stark veränderten Bedingungen der modernen Arbeitswelt, daß sie einen sinnvollen Gebrauch zu machen verstehen von dem zwiespältigen Angebot einer industrialisierten „Kultur“ und imstande sind, sich in die sehr komplexe Welt der zwischenmenschlichen Beziehungen von heute ohne Verlust ihrer menschlichen Integrität einzuordnen, auf eine Formel gebracht: Erziehung zu  
einem angepaßten Arbeitsverhalten,  
einem humanen Sozialverhalten  
und einem sinnvollen Kulturverhalten.

### 1. Erziehung zu einem angepaßten Arbeitsverhalten

Daß eine solche Besinnung zu beginnen hat mit einer Analyse unserer *Arbeitswelt*, ist für Angehörige des abendländischen Kulturkreises fast etwas Selbstverständliches. Arbeit und Menschwerdung sind seit den Tagen Calvins für uns nahezu korrelative Begriffe geworden. Aber bereits diese gefährliche Begriffsverbindung enthält einen unmißverständlichen Hinweis auf ein Kardinalproblem des industriellen Zeitalters: wieweit es nach der totalen Revolutionierung der Arbeitswelt noch möglich sein wird, Arbeit und Beruf als Stätten persönlicher Selbstverwirklichung zu erleben und zu gestalten.

Es muß vorausgeschickt werden, daß wir uns augenblicklich in einer ausgesprochenen *Übergangsphase* zwischen zwei arbeitstechnischen Gleichgewichtszuständen befinden, von denen der eine durch die handwerkliche *Produktion*, bis hin zur handwerklichen „Kleinfabrik“, der andere durch die Technisierung und Industrialisierung bis hin zur *Vollautomation* (bis zu etwa 10% der Industrie) bezeichnet werden kann. Die Tatsache, daß wir Pädagogen unsere Urteile über die Arbeitswelt heute vorwiegend in einer Übergangsphase gewinnen müssen, erschwert die pädagogische Urteilsbildung in diesem Sektor außerordentlich.

Sie verhindert vor allem noch die klare Erkenntnis, daß der Begriff des „Praktischen“, der gleichzeitig ein Zentralbegriff der Volksschuloberstufe geworden ist, einen völlig neuen Inhalt bekommen hat, seit die Fertigungsprozesse mechanisiert sind und teilweise immer energischer der Automation zustreben. Daß die Ablösung der handwerklichen Produktionsmethoden durch voll-mechanisierte eine langsame Auflösung und Umschichtung der klassischen praktischen Berufe bewirkt hat, wird heute niemand mehr bestreiten wollen, ebenso daß bereits in diesem Stadium die im

Handwerk so intensiv genutzte seelische Verbundenheit von Werk und Mensch aufgehört hat. Daß aber auch die teilhafte Automation das alte „Praxismodell“ noch mehr auflösen wird, muß pädagogisch rechtzeitig bedacht werden. Wenn die eben begonnene Entwicklung ihren Höhepunkt erreicht haben wird, hat der moderne Arbeiter vielleicht nur noch die Wahl, Ingenieur oder Knopfbediener zu werden, wenn er nicht in die „tertiären“ Berufe ausweichen kann. Wir wissen allerdings heute noch keineswegs, was das menschlich und beruflich bedeuten würde, „Knopfbediener“ zu sein, wieviel Wachsamkeit das erfordert, wieviel Freizeit der Beruf erlaubt usw., und natürlich werden noch genug andere „Dienste“ zu bewältigen sein, die sich weniger verändern, aber auch sie werden technisiert werden und entweder *mehr* oder *weniger* geistige Ansprüche zu ihrer Erfüllung fordern als heute.

Auf alle Fälle eröffnet die neue Zeit Berufsumschichtungen von höchster bildungspolitischer Bedeutung; die Volksschuloberstufe wird es als eine ihrer wesentlichen Aufgaben betrachten müssen, auf dieser Basis eine *neue produktive Beziehung zwischen Mensch und Maschinenwelt* anzubahnen mit einer bisher vielleicht unbekanntenen Chance humaner Entfaltungsmöglichkeit. Es dürfte deutlich sein, daß die alte Form der Beseelung des Arbeitsprozesses aus produktionstechnischen Gründen nicht mehr möglich ist. Hier werden auch die Grenzen einer „volkstümlichen“ Lösung dieses Problems offenbar. Eine volkstümliche Beziehung zu technischen Produktionsverfahren ist günstigenfalls noch möglich im Bereich von Maschinen mit durchschaubarer Mechanik, wo es Analogien zu menschlichen Gliederfunktionen gibt, wie beim Rad- und Autofahren. Aber Chemo- und Elektrotechnik, vollends die technische Ausbeutung atomarer Vorgänge liegen bereits völlig in einem Jenseits „volkstümlicher“ Begreifbarkeit. Wenn wir bereits eine ausgebildete Phänomenologie der technischen Handgriffe und Vorgänge besäßen, würden sich auch die bildungspolitischen Konsequenzen der technischen Revolution schon deutlicher gezeigt haben.

Es ist zwecklos, die unwiderrufliche *Entseelung des modernen Arbeitsprozesses* zu beklagen. Vielleicht hat sie den Weg freigemacht für die Herstellung einer neuen, nicht weniger wertvollen Beziehung. Georges FRIEDMANN deutet diese Möglichkeit in seiner „Zukunft der Arbeit“ mit dem Begriff der „*Vergeistigung*“ an. Die moderne Arbeitswelt ist eine Folge der Technisierung, die Technik aber ist ein Produkt des rationalen Geistes. Zur Technik eine humane Beziehung zu gewinnen, ist nicht eine Sache der zugreifenden beseelten Hand, sondern eine des *begreifenden Verstandes*. Mit der Technik korrespondiert eine zunehmende Rationalität. Sie ist ein „Sein aus Ideen“ (DESSAUER). An dieser technischen „Ideenwelt“ wird

der zukünftige „Praktiker“ *in einer Form teilhaben müssen*, die er bewältigen kann und die ihn verantwortlich, nehmend und gebend mit einbezieht in den Kulturprozeß unserer Zeit, gerade wenn er sich als Praktiker und als Mensch behaupten will. Das praktische Tun steht heute in der Entscheidung, entweder zur geistlosen Mechanik abzusinken oder *in Denken umzuschlagen*. In diesem dramatischen Umschlag aber steckt alle Kraft einer Humanisierung des technischen Umganges. Diesen Umschlag schon für den Volksschüler vorzubereiten, ist die schwierige, aber auch unausweichliche Aufgabe. Der einzelne Volksschüler steht vor der Aufgabe, in diese Kultur- und Weltlage hineinzuwachsen, ohne sein Mensch- und Personsein zu verlieren. Dazu erwartet er unsere Hilfe; umgekehrt steht aber auch die Arbeits-, Sozial- und Kulturwelt vor der Aufgabe, ihm den Anschluß zu ermöglichen, weil sie selbst sonst auf keinen dauerhaften Grund für sich selbst gebaut hätte.

Das gilt übrigens nicht nur für den arbeitsmäßig Engagierten. Es gilt für uns alle, Massen und Eliten, weil uns das Technische nicht nur im Arbeitsvollzug, sondern im Umgang mit unserer „Lebenswelt“ unablässig begegnet. Selbst wer in beruflicher Hinsicht auf ein technisches Verständnis verzichten könnte, würde als Mensch sich in einer Welt bewegen müssen, die er nicht begreifen, nicht in einer menschenwürdigen Weise durchschauen würde. „In der technischen Welt kann man nicht ohne Intellekt, ohne äußerste Rationalität beheimatet sein“ (BENSE). In diesem Zusammenhange erscheint der legitime volkstümliche „Heimat“-Begriff ohne Substanzverlust in eine neue Denk- und Erlebnisebene transponiert. Jugend und Volk zeigen im übrigen schon Ansätze der Bewältigung dieser Probleme, oft überraschend treffsicherer und unbelasteter als die sogenannten Gebildeten. Mitunter brauchen wir nur an diesen Anpassungs- und Bewältigungsprozeß anzuknüpfen.

Auf alle Fälle gewinnen mit dieser „Alltechnisierung“ (WEBER) unseres Lebens die *mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen* im Bildungsraum unserer Schule eine Bedeutung, die bald zu einer ernsthaften Schwerpunktverschiebung in der gesamten Bildungsplanung führen wird und deren Einbau in das humane Leitbild uns aufgetragen ist. Zwar stößt gerade der naturwissenschaftliche Unterrichtsbetrieb auf spezifische Schwierigkeiten, vorwiegend psychologisch-anthropologischer Art, weil hier eine Menschenart von konstitutiv schwacher Intellektualität herausgefordert wird zu einer unausweichlichen „Anstrengung des Begriffes“, d. h. zu einem intellektuellen Welt- und Arbeitsverständnis, aber wir dürfen weder vergessen, daß auch das Dividieren und Multiplizieren einmal als zu schwierig für Volksschüler beurteilt wurde, noch daß diese „Lehrstoffe“, wenn sie zur Daseinsbewältigung unumgänglich sind, auch im Volksschü-

ler Kräfte mobilisieren, die, wenn sie methodisch richtig aufgefangen und geleitet werden, Entwicklungsmöglichkeiten in sich bergen, die wir noch nicht kennen.

Die Volksschuloberstufe erhält auf alle Fälle eine einmalige Chance, neuartige methodische Zugänge zu der rationalen Welt der Naturwissenschaften zu entwickeln, die ausgehen müßten von der ganz *konkreten Einstellung* dieser Schüler und von einer Auswahl wirklich exemplarischer technischer Fälle. Daß gerade von den aufgeschlossensten Theoretikern der „volkstümlichen Bildung“ in dieser Richtung sehr vielversprechende Versuche unternommen werden, deuten zwei kürzlich erschienene Arbeiten von C. SCHIETZEL und F. STÜCKRATH<sup>17</sup> an. Hier stellt sich auch die Notwendigkeit einer neuartigen Verbindung von *Werkstatt, Labor und Theorie* ein, nicht in Gestalt einer nur äußeren Koordinierung, sondern in der Form eines methodischen Aus- und Ineinanders, die etwa der Goetheschen Formel von der gegenseitigen Durchdringung von Tun und Denken entspreche. Das *Elementarisch-Exemplarische*, das hier im Mittelpunkt der methodischen Besinnung steht und von Männern wie STIEGER und WAGENSCHNEIDER bereits zu einer brauchbaren Theorie entwickelt worden ist, sollte jedoch nicht verwechselt werden mit ähnlichen genuin volkstümlichen Denkmodellen, denn dieses Begriffspaar steht bereits im Dienste jener reflektierend-abstrahierenden Grundhaltung, die zur Signatur unseres technischen Zeitalters gehört. Wie überhaupt alle manuell-handwerklich-technischen Fähigkeiten, die artes illiberales, die „strengen Künste“ Goethes in Werkstatt, Haus, Küche und Garten, die einen Hauptbestandteil der Bildungsarbeit unseres Schulzweiges auch fernerhin ausmachen werden, niemals zu pflegen wären im alten pragmatisch-utilitaristischen Sinne, sondern als *Grundlage für die Erkenntnisbildung*, als Tätigkeiten, durch die die Schüler dieses Zweiges einen für sie spezifischen Weg zu Abstraktion und rationaler Einsicht finden. In welchem Ausmaß die technischen Gegenstände selbst im Sinne einer *elementaren Technologie* zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden sollten, entscheidet sich in unseren Bereichen erst zögernd. USA und UdSSR sind hierin unvoreingenommen zu neuen Konzeptionen gelangt. Der *polytechnische Unterricht* in den sowjetischen Schulen schickt sich an, zum Kernstück der gesamten Allgemeinbildung zu werden. Hier wirkt nicht nur eine politische Ideologie als Motor, hier drückt sich ein neues Verhältnis zur Welt naiv und extrem aus. Ansätze zu einer systematischen „*technischen Elementarerziehung*“ in Deutschland liegen in dem Werk M. ENGELBERT<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Westermanns Pädagogische Beiträge, 6, 1956, S. 281.

<sup>18</sup> M. ENGELBERT: Stoff und Form 1954.

Solche Tendenzen, wenn sie sich im Schulleben durchsetzen wollten, müssen natürlich empfunden werden als eine sehr einseitige und daher unerwünschte Aktivierung der rein intellektuellen Kräfte. Diese unvermeidbare Tatsache hängt zusammen mit der extremen Entwicklung unserer Arbeits- und Lebenswelt, deren Korrelat sie ist. Sie leistet aber beim Aufbau eines humanen Weltbildes eine unentbehrliche Hilfe, weil sie zur Erfahrung bringt, daß diese völlig durchrationalisierte Welt des technisch-naturwissenschaftlichen Denkens tatsächlich durchschaut und verstanden werden kann, d. h. daß auch ihre *Grenzen* zum Bewußtsein kommen. Dieser mögliche Einblick in die generelle „Machbarkeit der Sachen“ (Freyer) befreit am schnellsten von einem sich hier leicht einstellenden magischen Glauben. Das Bewußtsein der „Grenze“ begünstigt das Transzendieren. Und es sollte in der Volksschuloberstufe gerade an dieser Stelle der *Übergang zu biologisch-organischen* Denkweisen bewußt gesucht werden. Das dürfte dann aber nicht ein Schritt zurück zu vorrational-volkstümlichen sein, sondern hinauf zu überrationalen Kategorien der Welterfassung, wie sie der entstehenden modernen Mentalität angemessen sind. So aufgefaßt, erwies sich schon ein einfacher biologischer Unterricht als das natürliche „Widerlager“ (FREYER) eines mechanistisch-kausalen Weltbildes und in bescheidenem Umfang als Beitrag zur Erhellung der viel-dimensionalen „Wirklichkeitsstruktur“ unserer Welt, von der umgeben auch der „schlichte“ Mensch zu leben und zu wirken hat. Nicht weniger gilt das von allen sozial- und geisteswissenschaftlichen Gegenständen, die in dieser Sicht nicht „veralten“, sondern gerade neue, unerhörte Beiträge zur Lebensmeisterung zu stellen haben werden, worauf wir später zurückkommen.

## 2. *Erziehung zu einem humanen Sozialverhalten*

In den Werk- und Arbeitsstätten müßte den ganz auf Erfahrung angewiesenen Jugendlichen auch ein erster Begriff von dem *Arbeitsklima* unserer durchtechnisierten und rationalisierten Fabriken vermittelt werden, eine Ahnung davon, daß die gleichen Organisationsprinzipien, auf denen die heutige Struktur unserer Arbeitswelt beruht, auch wirksam sind bei der Umgestaltung unserer *sozialen Beziehungen* in Betrieb, Staat, Partei und anderen Organisationen, an denen jeder heute schicksalhaft teilnimmt. Die notwendige frühzeitige *Entromantisierung* der Arbeitsvorstellungen unserer Jugendlichen sollte sich fortsetzen in einer ähnlich realistischen Betrachtung der heute möglichen mitmenschlichen Beziehungen. Die lebensmäßige Eingliederung in die Sozialapparatur unserer Zeit ist heute nicht nur eine Frage der seelischen Bereitschaft, sondern mindestens ebenso

sehr eine Sache der *intellektuellen Einsicht*. Hier liegt eine interessante Entsprechung zu der Behandlung des technischen Phänomens vor. Dem geistigen Begreifen technischer Prozesse, die mit der zugreifenden Hand nicht auszuschöpfen sind, entspricht auf sozialem Gebiet das intelligente Durchschauen der überpersönlichen Sozialstrukturen, in denen Verhaltensweisen angemessen sind, die gerade nicht von starken emotionalen Antrieben, sondern mehr durch den geistig geklärten Willen gesteuert werden. Das Leben in solchen überdimensionalen sozialen Gebilden wird weitgehend davon abhängen, ob es möglich sein wird, die Massen zu einer solchen modernen Form der „Askese“ zu erziehen.

Die „industriell-bürokratische Gesellschaft“ (SCHELSKY) hat nämlich Formen zwischenmenschlicher Beziehungen entwickelt, in denen das schlichte, spontan-emotionale, *menschliche Verhalten* wie ein *Fremdkörper* wirken muß. Deshalb richtet sich ein großer Teil der modernen Kulturkritik mit affektiver Vehemenz gegen diese enthumanisierenden Tendenzen der industriellen Großgesellschaft, weil hier stark empfunden wird, daß die vielberufene „Selbstentfremdung“ – ursprünglich ein intensives Spaltungserlebnis, das sich im Verhältnis des Menschen zur mechanisierten Arbeit eingestellt hat – nun auch auf ein Gebiet übergreift, das als der natürliche Ort menschlicher Selbstverwirklichung angesehen zu werden verdient: die mitmenschliche *Kommunikation*, dieser Begriff im strengen Sinne der Existenzphilosophie (JASPERS) verwendet. Verglichen mit den humanen Möglichkeiten im Umgang des Menschen mit seinesgleichen sinken alle anderen Umgangsformen mit der Ding- und Arbeitswelt zu sekundären Gelegenheiten der Selbstverwirklichung herab. Menschsein kann sich erst ganz realisieren von der Antworthaltung des „Du“ her, also in der Kommunikation, die den Menschen in seine letzte Verantwortung führt.

Die Analyse der heutigen Kommunikationsmöglichkeiten ergibt, daß Kontakte dieser Art immer spärlicher werden, weil menschliche Beziehungen im Zeitalter der Vermassung, Industrialisierung und Bürokratisierung unter dem Zwang stehen, sich auf einem Niveau zu organisieren, auf dem der menschliche Spontankontakt einen ernststen Störungsfaktor darstellen würde.

Diese *Dialektik des modernen Daseins* hat die Schule von heute in ihr Leben bewußt aufzunehmen. Ihr anthropologisches Leitbild ist orientiert am Modell der echten Kommunikation, die der Intimkontakte und kleinen Gruppen bedarf und ein streng selektives Motiv besitzt. Sie muß aber mit derselben Gewichtigkeit der Tatsache gerecht werden, daß in einer so beziehungsreich gewordenen Zeit wie der unseren jeder eine Fülle von Kontakten unterhalten muß, die sich von dem Kommunikationsmodell

weit entfernen. Das Funktionieren unseres politischen und gesellschaftlichen Lebens ist davon abhängig. Das Organ für diese Zwiespältigkeit unserer moralischen und sozialen Existenz, die im menschlichen Sein grundsätzlich angelegt, unter den heutigen Bedingungen aber lebensbedrohend angewachsen ist, in der Schule zu entwickeln, ist eine spezielle Aufgabe der Volksschuloberstufe, die dieses differenzierte *soziale Bewußtsein* in den breiten Massen zu wecken hat.

Unsere üblichen Klassenverbände kommen dieser zwiespältigen Aufgabe in etwa entgegen. Sie sind klein genug für die Herstellung der Intimkontakte als Basis echter Kommunikation; sie sind groß genug, um als gesellschaftliches Modell für die Pflege der übrigen sekundären Kontakte zu dienen, die in dem ideologisch belasteten Begriff der Gemeinschaftspflege nur schlecht unterzubringen sind. Es handelt sich dabei ja nicht um echte Gemeinschaften mit der konformistischen Tendenz der Gesinnungsgleichheit, sondern um einen miniaturhaften Gesellschaftsverband, in dem personhaft zentriertes, auf Freiheit und Kommunikation gestelltes Leben ermöglicht, aber auch jene gutwillig-nüchterne Form der Kooperation für sachliche Ziele und die Tugend der Toleranz geübt werden können.

Um unsere Schüler vorzubereiten auf das „ganz andere Leben“ in den Großgebilden, hat die Schule in bewußtem Vorhaben ihren eng gewählten Kreis zu überschreiten und muß das psychologische und soziologische Verständnis herbeirufen, um die Seinsordnung unserer gesellschaftlichen Systeme auch für das intellektuell schwache Auge der Begriffsungewohnten in elementarer Form sichtbar zu machen. Denn es handelt sich bei allen diesen Ordnungen (Staat, Partei, Verwaltung, Gewerkschaft, Verband) um „*sekundäre Systeme*“, die ohne rationale Bemühung nicht verständlich werden. Es liegt eine gewisse Tragik im Aufstieg der modernen Massen darin, daß gerade die Bereiche (Arbeit, Politik, Gesellschaft), in denen sie bestimmend mitzuwirken berufen sind, sich nur dem *reflektierenden und abstrahierenden Verstand* ganz erschließen. Wenn man bedenkt, daß das endgültige Schicksal der bedrohlichen ideologischen *Ost-West-Spannung*, daß die Entscheidung für eine der großen „Sozialreligionen“ der Gegenwart letztlich der Selbstbestimmung der Massen überliefert sein wird, rechtfertigen sich alle Anstrengungen der Schule, diese Dialektik unseres sozialen Daseins mit allen ihr gemäßen Mitteln aufzugreifen und zum Bewußtsein der Massen zu bringen. Hier müssen auch alle Bemühungen vorrational-volkstümlicher Art oder eine blicknahe Sozialpraxis versagen, denn es handelt sich um Zusammenhänge und Spannungen, zum Teil auf globaler Ebene und von einer Abstraktheit, für die *adäquate Erkenntniszugänge*, elementare und fundamentale, zu schaffen eine Hauptsorge der Volksschuloberstufe sein müßte.

Welche Neugruppierung der Bildungsgegenstände sich daraus ergeben müßte, liegt auf der Hand. Menschliche Kommunikation, personale Begegnung bedarf keiner Vermittlung durch die Schulwissenschaften, sondern ergibt sich aus dem *Lebensklime einer Schule*, für das sie also die Verantwortung trägt. Das Verständnis unserer Gesellschaftsprobleme bedarf des Rückgriffs auf den geschichtlichen Charakter des menschlichen Seins. Es sieht so aus, als ob in einer *fächerübergreifenden Weise geschichtlich-politische, geographisch-ökonomische und soziologisch-psychologische Betrachtungsweisen sich zu einem System zusammenschließen müßten*, das in den „social studies“ bereits angelsächsischer Gebrauch geworden ist, wobei die Lehrer der Volksschuloberstufe, ungeachtet der Ungewöhnlichkeit eines solchen Vorgehens, die Scheu überwinden müßten, auch schulunübliche Disziplinen wie die Soziologie und Psychologie für das Bildungsleben der Schule fruchtbar zu machen.

### 3. Erziehung zu einem sinnvollen Kulturverhalten

Von den drei Daseinssphären scheint für einen oberflächlichen Blick der *geistig-kulturelle Bereich* (im Sinne der Weberschen Definition) durch die Umwälzung, die die technisch-industrielle Revolution ausgelöst hat, zunächst am wenigsten betroffen zu sein. Allenfalls ließe sich das allgemein anerkannte Absinken der schöpferisch-originiären Kräfte mit der „Alltechnisierung“ unseres Daseins in Verbindung bringen. Doch wäre ein solcher Zusammenhang nicht gut rational begründbar. Es sind vielmehr zwei andere Tatsachen, die in der technisch-industriellen Revolution ihren Ursprung haben und die kulturellen Manifestationen unserer Epoche grundlegend zu verändern im Begriffe sind. Die eine betrifft stärker die kulturelle Produktion, die andere den Konsum.

Es konnte z. B. zunächst den Anschein haben, als ob die *technisierten Massenkommunikationsmittel* (Film, Funk, Fernsehen) eben nur ingeniose Verbreitungs- und Vervielfältigungsorgane für vorhandene und überlieferte Kulturinhalte seien. Eine solche Theorie ist nicht haltbar. Die technischen Instrumente sind längst *eigenproduktiv* geworden und leisten höchst originäre Beiträge zu einer modernen Daseinsinterpretation, wie der Film. Sie haben sich nicht nur zum Rang lyrisch-episch-dramatischer oder bildnerischer Kunstformen erhoben, sie übertreffen um ein Vielfaches die soziologische Breitenwirkung dieser überlieferten Darstellungsmodi. Wenn in der Soziologie immer häufiger der Begriff des „Filmzeitalters“ auftritt, so ist das ein Anzeichen dafür, daß der Film so etwas wie das kulturelle Leitfossil unserer Epoche geworden ist.

Die andere Tatsache ist die durch die technische Revolution und die damit verknüpfte Verkürzung der Arbeitszeiten geschaffene Möglichkeit und

menschliche Verpflichtung der Massen, in ihrer *Freizeit* an dem kulturellen Leben in einer Weise teilzunehmen, wie es bislang nur den Eliten gestattet war. Das schafft vollkommen neue Probleme anthropologischer, kulturpolitischer, ästhetischer und pädagogischer Art. Das Entscheidende ist aber wohl, daß neben den „Arbeitsraum“ der Massen ein gleichgewichtiger „Lebensraum“ (HISCHE)<sup>19</sup> getreten ist, der nicht nur die Funktion einer beruhigenden Kompensation zu erfüllen hat, sondern sich als ein Feld von höchster menschenformender Potentialität erweist, was soviel bedeutet, daß sich möglicherweise der Schwerpunkt menschlicher Selbstverwirklichung von der Arbeit auf die „Freizeit“ verlagern könnte. Ich weiß zwar, daß weite pädagogische Kreise einen solchen Gedanken in Erinnerung an Kerschensteiners Arbeitsschultheorie nur mit großer Skepsis aufzunehmen gewillt sind. Nichtsdestoweniger stellt er bereits etwas *faktisch* Gewordenes dar.

Eine Schule, die diese neugeschaffene Wirklichkeit bewußt in ihr Bildungsdenken aufnimmt, steht vor der Frage, wie sie dieser ihrer dritten bedeutungsvollen Aufgabe gerecht zu werden vermöchte, ohne in einen leichtfertigen Optimismus zu verfallen. Denn dazu besteht aus zweierlei Gründen kein Anlaß:

Erstens sind die Schwierigkeiten anthropologischer Art ungewöhnlich. Die von ihr betreuten Massen sind ihrer Struktur nach zunächst für diese selbsttätige Ergreifung der plötzlich auftauchenden kulturellen Chancen wenig disponiert. Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte sprechen dafür, daß hier sofort ein Sog nach dem tiefsten Niveau kultureller Selbstbetätigung einsetzt. Freizeit ist für die Betroffenen vorerst noch ein rein Quantitatives; sie in qualitative Zeit zu verwandeln, ist ein Ziel, bei dem in geeigneter Weise mitzuwirken, die Schule am berufensten ist.

Zweitens befindet sich auch die intelligent und kulturbewußt geleitete Schule dem heutigen Kulturangebot gegenüber in einer hilflosen Lage, und es treten hier von der Sache her ungleich größere Schwierigkeiten auf als bei der Vermittlung natur- oder sozialwissenschaftlicher Bildungsgegenstände.

Dieses *Kulturangebot* gliedert sich für das unbefangene Auge mindestens in folgende drei sehr unterschiedliche Kategorien:

a) Es gibt den Rückgriff auf das bewährte, *traditionelle*, in der Schule längst beheimatete Kulturgut, das sich in Lied, Sage, Erzählung, Bild, Tanz und Spiel niedergeschlagen hat und insbesondere für eine volkstümliche Verwendung in der Schule äußerst geeignet erscheint, weil es der kunstschöpferischen Selbsttätigkeit und Nachgestaltung durch die Jugend-

<sup>19</sup> W. HISCHE: Spannungsfelder zwischen Mensch und rationalisierter Arbeit. 1953, S. 22.

lichen ungewöhnliche Chancen bietet. Die moderne Kunsterziehungspraxis, hervorgegangen aus der volkstümlichen Kunstübung der Jugendbewegung, stützt sich fast ausschließlich auf diese tradierten Formen.

b) Daneben existiert eine *abstrakte*, ungegenständliche, revolutionäre Kunstübung, die die Bahnen der traditionellen Kunst weitgehend verlassen hat und das schlechthin *Neue*, von der Zeitgenossenschaft noch nicht assimilierte Kulturgut dieser Epoche repräsentiert.

c) Es gibt drittens die *technisch-künstlerische Massenproduktion* im Reich von Film, Presse, Funk, Television, bei der es sich teils um reine Wiedergabeformen, teils aber um originäre Schöpfungen eigengesetzlicher Art handelt. Diese dritte Kategorie befriedigt im wesentlichen die heute auftretenden Massenbedürfnisse, aber auf äußerst unterschiedlichem Niveau.

Dieses sehr auseinanderstrebende Kulturangebot in einer Bildungsplanung für die Volksschule zu integrieren, scheint eine unlösbare Aufgabe zu sein. Alle drei haben sehr verschiedene Funktionen im zeitgenössischen Kultur-„Betrieb“ und ungleiche Bildungskoeffizienten.

Das volkstümliche und tradierte Lied-, Bild- und Sprachgut hat den Vorzug kultureller Dignität, aber seine Weiterwirkung über die Schule hinaus ins Erwachsenenleben ist sehr fragwürdig geworden. Möglicherweise bewahrt die Schule dieses Gut nur vor dem drohenden Verfall und Aussterben und dient damit einer romantischen Kulturidee; aber es ist schwierig, hier richtig zu sehen, es ist ebenso wahr, daß sich Vieles als unvergängliches Gut erweisen kann, weil gewisse Wende- und Höhepunkte der Menschheit, die sich in diesen Kulturgütern niedergeschlagen haben, dem Blick des Menschen nie verloren gehen dürfen.

Abstrakte Malerei und atonale Musik wirken auf die Massen mehr in indirekter Weise, indem sie die Form unserer Gebrauchsgegenstände und Wohnungseinrichtungen, der Reklame und Film-Musik stark beeinflussen, auf welchem Weg sie auch in das Blickfeld der Erziehung zu geraten vermögen.

Film und Funk gehören zum täglichen Konsum der Massen, aber ihre kulturelle Substanz ist in den meisten Fällen fragwürdig, ihre Form noch ohne die Sicherheit der überlieferten Künste. Es ist eine allgemein erhobene Forderung, daß die Schule sich dieser Medien in Gestalt einer speziellen Erziehung zu aktivem Sehen und Hören annehme. Aber es geschieht in der Praxis erst noch sehr unzureichend.

Die Erziehungshilfen, die die Schule für eine menschenwürdige Erfüllung des frei gewordenen „Lebensraumes“ der Massen zu geben vermag, können nur ihren Zweck erreichen, wenn es gelingt, auf dem Bildungsniveau der Volksschuloberstufe folgende Probleme zu lösen:

1. Da die negativen Kultureinflüsse und Reizangebote heute so erdrückend massiv, die Arbeits- und Sozialwelt so arm sind, müßte das „musische Leben“ einer Schule heute *Widerstandskräfte* von angemessener Größe entwickeln. Die übliche Zahmheit unseres „schulischen“ Kunstbetriebes reicht für eine solche Weiterentwicklung ins Erwachsenenleben nicht aus. Vielleicht liegt es an einer echten inneren Unzeitgemäßheit der gewählten Gegenstände und Verfahren. Warum hören unsere Jugendlichen jenseits der Pubertät auf, zu malen, zu singen, zu tanzen, zu spielen, wie es die Schule sie lehrte? Wenn man einen solchen Zweifel erhebt, fühlt man, wie man eine ganze große schöne Welt innerhalb der Schule in Frage stellt.

2. Das musische Leben unserer Schule beruht zu Recht auf der unmittelbaren künstlerischen *Selbstbetätigung*, auf jugendgemäßen Formen des Schaffens, Gestaltens und Bewegens. Die betrachtenden Formen (Musik-Hören, Bildbetrachtung) haben daneben nur sekundäre Bedeutung. Im Gegensatz dazu hat die moderne Kulturindustrie jedoch Formen des „künstlerischen Konsums“ (Film, Funk) entwickelt, die anscheinend ganz auf dem *Prinzip der reinen Rezeption* beruhen. Das ist einer der Hauptgründe, warum ihnen die Pädagogik so mißtrauisch gegenübersteht. Aber handelt es sich hier nicht um das gleiche Phänomen, dem wir schon bei dem neuen Verhältnis des Menschen zur technisierten Arbeit begegneten? Die Technik verurteilt den Arbeiter manuell zur Passivität. Aber dieses verwandelt sich im geistigen Ergreifen der technischen Prozesse in eine neue Form humaner Aktivität. Der gleiche Vorgang wiederholt sich nun auf der Ebene des Musischen. Wir werden so lange das Anschauen auch guter Filme als einen phantasielähmenden Zeitvertreib ansehen müssen, als es uns nicht gelingt, diese rezeptive Grundverfassung mit Formen einer *neuartigen Aktivität* zu durchdringen. Über die Möglichkeit des produktiven geistigen Nachvollzugs von Filmen ist pädagogisch noch kaum ernsthaft nachgedacht worden. Auslesender Geschmack, Fähigkeit zu bewußter und kritischer Verarbeitung, Schaffung eines neuen Anspruchsniveaus könnten das Produkt solcher Bemühungen sein, ganz zu schweigen von den glücklichen Wirkungen, die von einer ernsthaften Beschäftigung der Schule mit der Fotografie als echter geistiger Leistung ausgehen könnten. Statt dessen überlassen wir in einer kuriosen Verkennung des spezifischen Leistungsvermögens dieser technischen Apparate die mächtigsten Instrumente unserer Zivilisation der geistigen Verwahrlosung und dem sinnlosen Mißbrauch.

3. Das Nebeneinanderbestehen so ausgesprochen vergangenheitsbezogener, traditionsgesättigter Kunstpraktiken mit ausgesprochen neoterischen, revolutionären wird die Schule zwingen, ihr Verhältnis zur *Überlieferung*

(besonders im Hinblick auf Geschichte, Philosophie, Religion) zu klären. Das ist eine Auseinandersetzung, die die gesamte gebildete Welt angeht und sich auch tatsächlich heute vollzieht. Da aber die Schule als Hauptbewahrerin der überlieferungswürdigen Kulturinhalte einer Sozietät fungiert, muß von ihr eine besondere Wachheit und Aktivität in dieser Richtung erwartet werden. Da im Falle der Volksschuloberstufe die Auslese des zu Bewahrenden und die Verschmelzung mit den neuen Gehalten im Hinblick auf die Massen und ihre geistige Kapazität zu geschehen hat, ist sie in ihren sozialen Folgen und für die Gestaltung des Kulturklimas der Zukunft von nicht zu ermessender Bedeutung.

Daß in diesem Zusammenhange die *Sprache* und ihre erziehliche Bewertung keine besondere Erwähnung fand, hat seinen tiefen Grund. Sie ist verglichen mit allen anderen Formen menschlicher Aktivität eine allgegenwärtige geistige Macht und stellt im kulturellen Raum einer Sozietät so etwas wie eine Konstante dar, vergleichbar der absoluten Konstante der Lichtgeschwindigkeit im physikalischen Raum. In der Sprache wird jede neu anhebende Epoche in ihren Gehalten „vermessen“, nichts ist von ihrer formulierenden Kraft ausgeschlossen. Die Humanisierung der Massen hängt ab von dem Ausmaß, in dem es ihnen gelingen wird, sich in den geistigen Besitz der Sprache zu setzen. Deshalb hängt auch das Schicksal der Volksschuloberstufe ab von ihrem Verhältnis zur Sprache und deshalb ist die Kultur der Sprache in allen Dimensionen ihres unterrichtlichen Tuns das Zentralstück ihrer Bildungstätigkeit.

### *Nicht resignieren!*

Eine Schule, die ihre Tätigkeit mit einer solchen sozial-kulturellen Hypothek beginnen muß, wird um ihren inneren Status schwer zu ringen haben, weil sie an einer fatalen Paradoxie leidet, die darin besteht,

a) daß sie sich nirgends in den Zirkel des „*Nur-Praktischen*“ und „*Volkstümlichen*“ einschließen darf, was nahe läge, sondern ihn dauernd in der Richtung der rationalen Theorie und geistig-abstrakten Besinnung transzendieren muß,

b) daß sie über Schüler verfügt, die wegen ihrer seelisch-geistigen Gesamtverfassung diesen Bemühungen einen hartnäckigen Widerstand entgegensetzen und sie in jeder Hinsicht unausgereift, weil zu frühzeitig, abgeben muß,

c) daß sie trotzdem mit dem Bewußtsein arbeitet, daß es *von ihren Erfolgen* abhängt, wie in einer Generation das politische, soziale und kulturelle Klima unserer Gesellschaft beschaffen sein wird.

Sie muß jederzeit die Möglichkeit einschließen, daß alle ihre Bemühun-

gen scheitern, weil sie an einen unüberschreitbaren „*limes educationis*“ geraten sein könnte, weil die Herausforderung des gegenwärtigen Zeitalters, die nicht so sehr den Eliten als den Massen gilt, zu groß gewesen ist. Dann wäre es nötig, den ganzen Aufbau unseres Bildungswesens noch einmal zu durchdenken und nach einem Modell zu errichten, das wenigstens die heutigen offenbaren Mängel der Oberstufenorganisation der Volksschule beseitigt: das heißt die zu frühzeitige Entlassung ihrer Schüler ins Berufsleben und eventuell ihre Wiederezusammenführung mit intelligenteren und geistig aufgeschlosseneren Schülergruppen, um ein anregendes Bildungsgefälle zu schaffen, wie es in großen Kulturländern aus wohl-erwogenen Gründen heute schon der Fall ist.

Gegen eine vorzeitige Resignation muß sich das pädagogische Wollen seinem Wesen nach sträuben, solange noch eine ungenützte Möglichkeit besteht. Die Volksschuloberstufe stellt eine solche Möglichkeit dar.