

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]

Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen

Weinheim : Beltz 1964, 162 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2)



Quellenangabe/ Citation:

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, 162 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235239 - DOI: 10.25656/01:23523

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235239>

<https://doi.org/10.25656/01:23523>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

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

Schriftleitung: Wolfgang Scheibe

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

Schriftleitung: August Klein

2. Beiheft

Didaktik in der Lehrerbildung

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

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

INHALT

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

1. Auflage 1960

2. Auflage 1962

3. Auflage 1964

© 1960 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

OSKAR HAMMELSBECK:

Begrüßungsansprache

Im schönen Tübingen und in den uns gastfrei zur Verfügung gestellten Räumen der Universität begrüße ich Sie alle namens des Präsidiums zum 4. Pädagogischen Hochschultag. Wir sehen uns in der sich zögernd konsolidierenden akademischen Lehrerbildung als die ausgesteuerten Töchter der alma mater, die sich nach den Umwegen der Wanderjahre in ein dankbares, freies, eigenständiges Verhältnis zurückzufinden im Begriffe sind. Diese Töchter, die Pädagogischen Hochschulen, finden sich andererseits noch in unterschiedlichen Graden gegenüber dem Vater Staat, in einer teils restaurativen oder autoritativen Verfremdung mit Anordnungen in absentia, teils in freier Liebe oder in einer morganatischen Adoption, aus dem Aschenputtelstand zu Titularfürstlichkeiten erhoben, nämlich in einer schamhaft zugestandenen „Hochschulreife“.

Nun hat das Jahr 1958 durch seine vorläufigen Ergebnisse in der Anbahnung stabilisierender Möglichkeiten — durch staatliche Vollzüge in diesem Lande, in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Berlin und Hessen — uns das Bewußtsein gestärkt, im Ringen um Anerkenntnis einige Zielschritte weitergekommen zu sein.

Dem gilt auch unser Besuch in Baden-Württemberg, bei Ihnen Herr Minister Dr. Storz und den Herren des Landtags und den Herren Ihres Ministeriums, die Sie uns die Ehre Ihrer Anwesenheit schenken. Wir möchten Ihnen eine hoffentlich willkommene Morgengabe für die baldige Verwirklichung des Lehrerbildungsgesetzes vom 21. Juli 1958 bringen. Es ist zwar nur eine ideelle Gabe, die Sie, Herr Minister, und die Herren der übrigen Kultusministerien, die uns beehren, zu nichts oder nur dann verpflichtet, wenn es uns gelingen sollte, Sie von dem inneren Gesetz der neuen Lehrerbildung und unserer Liebe zur Volksschule und zu den Volksschulkindern zu überzeugen. Unsere Hochschultage sind Gradmesser der inneren Akademisierung der Lehrerbildung, in der kritischen Klärung für uns selbst, was die wissenschaftliche und die nicht-wissenschaftliche Aufgabe in Abwehr unangemessener Ansprüche betrifft.

Es liegt an unserem Ernst und unserer Verantwortung, uns als „*wissenschaftliche Hochschulen*“ eigenständiger Bedeutsamkeit zu erweisen und ihre Anerkennbarkeit durch die positive Zuwendung der Universität zu erzielen. Die Westdeutsche Universitäts-Rektoren-Konferenz hat ihrer-

seits sachentsprechende Einsichten gefördert. Ich entbiete S. Magn., dem Herrn Rektor der Universität Tübingen, der leider nicht unter uns sein kann — in seiner Vertretung dem Herrn Prorektor, Prof. Dr. Vogt —, sowie allen anwesenden Professoren und Dozenten unseren dankbaren Gruß, mit besonderer Freude auch dem Vortragenden dieses Abends, Herrn Prof. Dr. Weisgerber-Bonn.

Ich begrüße Herrn Regierungspräsidenten Birn und Herrn Verwaltungsrat Dr. Huber, Tübingen, sowie die Herren Rektor Pöndl und Oberlehrer Ziegler von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zwei Gäste darf ich zur Begrüßung besonders erwähnen, Herrn Dozenten Dr. Koletić aus Zagreb und Herrn Polizeischulrat Stiebitz vom Polizeilehrerseminar in Hilstrup. Die Herren Kultusminister Osterloh-Schleswig-Holstein, derzeitiger Vorsitzender der Kultusministerkonferenz, Senator Landahl-Hamburg, Dr. Schütte-Hessen, Schütz-Nordrhein-Westfalen und Voigt-Niedersachsen haben Grüße und Wünsche übermittelt.

Nun wird es unseren Gästen und uns selbst willkommen sein, zur Einstimmung für diese Tage die Überlegungen zur Kenntnis zu nehmen, die den Vorstand des Arbeitskreises mit Billigung des Vertretertages, den alle Mitgliedsinstitutionen beschicken, zur Wahl des Themas „*Didaktik in der Lehrerbildung*“ bewogen haben. Wir wollen damit ein folgerichtiges Teilziel in der Gewinnung ihres Selbstverständnisses zu erreichen suchen.

Wir haben vor acht Jahren den „Arbeitskreis pädagogischer Hochschulen“ gegründet, um nach innen quer durch alle anerkannten Unterschiede die föderative Einheit zu gewährleisten, um nach außen gegenüber teilweise sachfremden politischen Entscheidungen die Schwergewichte in der sachlogischen Entwicklung geltend zu machen. Dabei haben wir als Bestätigung für diese doppelseitige Bemühung die Mahnung in Goethes westöstlicher Weisheit erfahren:

Nichts ist drinnen, nichts ist außen;
Denn was innen, das ist außen.
So ergreift, ohne Säumnis,
Heilig öffentlich Geheimnis.

Das heilig öffentliche Geheimnis, das die durch die Bundesländer zu vollziehende Institutionalisierung der Lehrerbildung betrifft, ist nicht ohne Respekt vor den inneren Folgerichtigkeiten zu wahren. Sie machen sich in den Themenstellungen und den im Verlag Beltz veröffentlichten Berichten der bisherigen Hochschultage offenkundig.

Das Jugenheimer Thema 1951 über die „Schulpraktische Ausbildung in hochschulmäßiger Form“, das Wuppertaler 1953 über „Das Wahlfach in der Lehrerbildung“ und das Münchener 1956 über „Volksschule und Erziehungswissenschaft“ sind Etappen eines werdenden Selbstverständnisses, die folgerichtig die Tübinger Thematik nach sich gezogen haben.

Ich versuche, das Innen und Außen in drei kurzen Hinweisen zu kennzeichnen:

1. *Erziehungswissenschaft* umgreift in der eigenständigen Verantwortung der Pädagogischen Hochschule von der grundwissenschaftlichen Pädagogik aus die schulpraktische Vorbildung und die Didaktik der Einzelfächer. Die Verfremdung der Disziplinen darf nicht durch eine isolierende Sonderstellung der pädagogischen Theorie begünstigt werden. Im Konsensus wird die *Didaktik* — und zwar die Didaktik eines jeden, das Bildungsgut der Schule erschließenden Faches — *eine vollverantwortliche erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Die Allgemeine Pädagogik wird an der Didaktik zu einer lernenden Disziplin und wirkt mit dem Gelernten und Erforschten auf die Didaktik zurück und macht auf diese Weise Umfang und Einheit der Erziehungswissenschaft begreiflich.

2. Nicht an den sog. Grundwissenschaften allein, sondern an dieser erziehungswissenschaftlichen Einheit entscheidet sich der Rang der Pädagogischen Hochschule als der einer „*wissenschaftlichen Hochschule*“. Ihr Selbstverständnis ist nicht von der Universität zu borgen und darf nicht durch fachwissenschaftliche Hybris entstellt werden. Die vorrangige Zuwendung zu den didaktischen Problemen führt — um ein Wort von Hans Stock beim 2. Hochschultag aufzugreifen — „zwischen der Szylla der Nur-Fachwissenschaft und der Charybdis der Nur-Methodik hindurch“. Deshalb erscheint es als unsere Pflicht, die verantwortlichen Stellen des Staates auf die sich anbahnenden *neue* wissenschaftliche Bedeutung der Didaktik aufmerksam zu machen, ehe diese Entfaltung durch falsche Isolierungen von Theorien und Praxis blockiert wird. Gesunde Staatlichkeit erwächst aus dem gegenseitigen Respekt zwischen den vordenkenden Hochschulen und dem behutsamen Nachvollzug durch den Staat.

Hier verzahnt sich auch die gegenseitige Erwartung zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule. Die angestrebte *Zusammenarbeit mit der Universität* meint einen beiderseits fruchtbaren Austausch wissenschaftlich eigenständiger Partner. Durch die Universitätspädagogen-Konferenz, die ihre diesjährige Tagung mit der unseren liiert hat, ist diese Verbindung seit Jahren angebahnt. Die kulturpolitischen Entscheidungen in Bayern und Hessen haben die erklärte Eigenständigkeit der Pädagogischen Hochschulen, verbunden mit einem differenzierenden Status als „*wissenschaftliche Hochschulen*“, in einem engeren, in Nordrhein-Westfalen in loserem Verhältnis auf die Universität bezogen. Eine föderative Zuordnung muß angestrebt werden.

3. Dem *Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* verdanken wir viel an Klärung und Förderung durch sein Gutachten von 1955. Es geziemt sich, diesen Dank einmal auf dem Pädagogischen Hochschultag auszusprechen. Ich erinnere daran, um es nicht unerwähnt zu lassen, daß unsere wissenschaftliche Bemühung in der Lehrerbildung nicht die einzige, sondern mit unserer Verantwortung für Bildung und

Schulpraxis gekoppelt ist. Sein jüngstes Gutachten, der „Rahmenplan“ für eine mögliche Schulreform, ist in seinem positiven Verständnis abhängig von der von uns mitzuleistenden Läuterung des didaktischen Problems, ohne die er in der kulturpolitischen Debatte mißverstanden wird.

Wir erhoffen von den Referaten und Arbeitsgemeinschaften der nächsten Tage eine neue Hilfe für die weitere Konsolidierung der akademischen Lehrerbildung. Unser Arbeitsthema bietet auch eine gute Gelegenheit, der Jubilare dieses Jahres zu gedenken, des 80jährigen Herman Nohl, des 70jährigen Wilhelm Flitner und Erich Weniger zu seinem 65. Geburtstag. Allen dreien verdanken wir richtungweisende Vorarbeiten, die in die Aufgabenstellung und Aufgabenerkenntnis unseres Themas hineinwirken. Theodor Litt und Eduard Spranger grüßen mit guten Wünschen und dem herzlichen Bedauern, nicht bei uns sein zu können.

Wir freuen uns, in Tübingen zu sein, freuen uns der Gastfreundschaft der Universität und danken Prof. Andreas Flitner für die vorbereitende Mithilfe hier am Ort wie auch dem Stuttgarter Kollegen, Prof. Ziegler. Unserem Vorstandsmitglied, Dr. Vilsmeier-Landau, und Prof. Rang-Oldenburg haben wir herzlich zu danken für die Vorarbeiten in der Programmgestaltung, auch allen Referenten und den Leitern der Arbeitsgemeinschaften, daß sie durch ihre schnelle Bereitschaft und Zusage den wichtigen Themenstellungen zugestimmt haben. Wir dürfen einen guten Jahrgang für den Wein erwarten, den wir hier keltern. Mag er auch bei einer gewissen frischen Säure bleiben, so wird man im Lande des Gooeken gerade dafür Verständnis haben.

Ich erkläre den 4. Pädag. Hochschultag für eröffnet.

LEO WEISGERBER:

Sprache und geistige Gestaltung der Welt

Daß die *Sprache eine Erscheinung des geistigen Lebens* ist und in allen ihren Teilen als solche, also geistbezogen, behandelt werden muß, dürfte heute selbst für die Sprachwissenschaft wieder feststehen. Das mag etwas zugespitzt klingen. Aber es ist eine Tatsache, daß weite Strecken der europäischen Sprachforschung diesem Grundgedanken nicht entsprechen; und es hat bis in die letzten Wochen hinein gedauert, bis die maßgebliche amerikanische (und mit ihr große Teile der internationalen) Sprachforschung das *meaning*, im Grunde also die geistige Seite der Sprache, wieder als Forschungsziel anerkannte, nachdem es durch Jahrzehnte hindurch von den herrschenden Strömungen ausdrücklich einer Metalinguistik zugewiesen war ¹⁾. Mit diesem Verhalten der zuständigen Fachwissenschaft steht notwendig die Einschätzung der Sprache in den übrigen Wissenschaften, im öffentlichen Leben und nicht zuletzt im Unterricht in enger Wechselbeziehung.

So mag gerade der Zeitpunkt, zu dem die überzüchtete Lautforschung (auch in ihrer phonologischen Form) ebenso wie der im Grunde sprachferne Strukturalismus sich erneut ihrer Grenzen bewußt geworden sind, geeignet sein, um die richtigen *Zugänge zur geistigen Mitte der Sprache* zu überprüfen und zu erweitern. Es waren vierzig Jahre wissenschaftlicher Auseinandersetzung nötig, um diese Zugänge zu öffnen. Manches, was im ersten Zuge der Aufdeckung der geistigen Sprachwelt noch summarisch vorgeführt werden mußte, ist nun zu differenzierter Betrachtung reif. Wir greifen dabei gerne Anregungen auf, die sich in dem Festband „Sprache — Schlüssel zur Welt“ finden ²⁾, und die vor allem in Beiträgen von E. Rothacker, J. Derbolav, E. Heintel, H. Glinz, H. Schorer auf entscheidungsbedürftige Kernfragen hinführen.

Es sind *sechs Sätze*, die im Mittelpunkt einer *geistbezogenen Sprachauffassung* stehen:

1. Sprache ist eine geistige Kraft, über die die Menschheit verfügt.
2. Die Wirkungsform dieser Sprachkraft ist das „Wort“ der „Welt“.
3. Die geschichtlichen Wege des Wortens der Welt sind die Muttersprachen der einzelnen Sprachgemeinschaften.
4. Die Leistung jeder dieser Muttersprachen besteht in dem Wirklichmachen eines sprachlichen Weltbildes.

5. Ein solches sprachliches Weltbild gehört zu den Grundkräften menschlicher Gemeinschaft, Geschichte und Kultur.
6. In der Begegnung seiner menschlichen Sprachkraft mit dem „wirklichen“ muttersprachlichen Weltbild wird der einzelne zur geschichtlich handlungsfähigen Persönlichkeit.

Es ist offenbar, daß am Anfang und am Ende solcher Erkenntnisse das Problem der geistigen Gestaltung der Welt steht.

Diese Sätze dürften umfassend genug sein, um den Forschungsbereich der Sprachwissenschaft zu umspannen, und zugleich wird die Richtung ihres Fragens und Auswertens als ganze deutlich. Aber es ist unvermeidlich, daß darin *fast jedes Wort genauerer Bestimmung bedarf*, sei es, daß sein Sinn zu erläutern oder sein Verhältnis zu bestehenden Fachausdrücken (auch anderer Wissenschaften) zu klären ist. Wir greifen die wichtigsten dieser Probleme auf in der Hoffnung, das Gespräch zwischen Sprachwissenschaft, Philosophie und Pädagogik zu fördern und zugleich die Verbindung zwischen diesen Grundgedanken und der Praxis von Sprachwissen und Sprachunterricht lebendiger zu machen.

Das beginnt gleich mit dem Grundgedanken von der Sprache als einer geistigen Kraft des Menschen. So geläufig uns die Rede von den Kräften des Menschen, körperlichen, sinnlichen, geistigen ist, so tauchen gegenüber der Rede von der *Sprachkraft* doch unerwartete Bedenken auf. Es sind im Grunde die gleichen Schwierigkeiten, die Humboldts Wort von der Sprache als *Energeia* zwar zu einem berühmten Zitat, aber nicht zu einem wirksamen Anstoß werden ließen. Es soll nun nicht einfach Humboldts *Energeia*-Begriff durch den der *Kraft* ersetzt werden. Aber es lassen sich wohl beide förderlich in eine Linie bringen, indem sie auf die drei Erscheinungsweisen des Sprachlichen hin geprüft werden: Sprache im menschheitlichen, im gemeinschaftlichen, im persönlichen Leben. Wenn wir im Hinblick auf den Menschen als solchen von der *menschlichen Sprachkraft* reden, so ist das zum mindesten nicht schlechter, als wenn wir es mit *menschlicher Sprachfähigkeit, menschlichem Sprachvermögen, menschlicher Sprachbegabung* versuchen. Im Gegenteil: wir vermeiden nicht nur einige Anstöße, die der Rede von spezifischem *Vermögen* u. ä. anhaften. Vielmehr gewinnen wir einen Gesichtspunkt, der sich auf alle Erscheinungen des Sprachlichen anwenden läßt und diese von ihrer wesentlichen Seite aus sichtbar macht. Wenn die Sprache eine Kraft ist, über die der Mensch — und nur der Mensch — zur Gestaltung eines menschlichen Lebens verfügt, dann müssen die Entfaltungsformen des Sprachlichen an diesem Grundcharakter teilhaben. Das heißt: die auf der Erde angetroffenen Muttersprachen müssen ihrem Wesen nach als geschichtlich „wirklich“ gewordene Ausprägungen der gesammelten Sprachkraft von Menschengruppen gefaßt werden (das ist der eigentliche Sinn von Humboldts Gegenüberstellung von Sprache als *Ergon* und *Energeia*); und es muß das sprachliche Tun des Einzelnen als in seiner menschlichen Sprachkraft wurzelnd, in der Verwirklichung einer Muttersprache begrün-

det und aus seinen Anlagen und Schicksalen gefüllt verstanden werden (wodurch die völlige Unzulänglichkeit der Interpretation von Humboldts Sprache als *Energieia* als Sprechfähigkeit des Einzelnen offenbar wird). Das klingt zunächst noch etwas theoretisch. Aber die von da aus aufgebaute *energetische Sprachbetrachtung* zeigt sehr rasch die Auswirkungen dieses Grundgedankens bis in die letzten Einzelheiten hinein.

Zunächst zwingt der Gedanke der Sprachkraft zu Überlegungen und Aussagen darüber, was der Mensch mit dieser Kraft ausrichten und erreichen kann. Wir haben allen Anlaß zu der Annahme, daß diese auf den Menschen beschränkte Möglichkeit der Sprache eine bestimmte Aufgabe in sich beschließt, deren Lösung für die Gestaltung eines menschlichen Lebens mitentscheidend ist. Diese Aufgabe suchen wir mit dem Gedanken vom Worten der Welt zu fassen. Hier müssen wir nun mit eingehenderen Überlegungen einsetzen. Denn das „Worten der Welt“ hängt aufs engste mit der geistigen Gestaltung der Welt zusammen, und es kommt wesentlich darauf an, das damit Gemeinte unmißverständlich klarzulegen. Wir müssen dazu die beiden Begriffe *worten* und *Welt* näher betrachten.

Am leichtesten wird sich für den Begriff des *Wortens* das richtige Verständnis erzielen lassen, obwohl — oder vielleicht gerade weil — es sich um eine Neuprägung handelt. Als ich vor etwa fünf Jahren von dem „Worten der Welt“ zu sprechen begann, war es mir durchaus bewußt, daß man den Verlauf dieses Versuches abwarten müsse. Widerspruch ist nicht ausgeblieben; kein Geringerer als G. Storz hat *worten* als ein hartes Wort empfunden³⁾. Doch scheint es sich durchzusetzen, und an ihm festzuhalten raten zwei Gründe. Es handelt sich einmal um eine harte Bedingung des Menschseins, der ein „hartes“ Wort durchaus angemessen wäre. Und die früheren Versuche haben gelehrt, daß es nur durch ein einprägsames, um nicht zu sagen aufreizendes Wort möglich ist, den Sachverhalt, um den es geht, ausreichend bewußt zu machen. *Worten* besagt, *etwas in Wort (in Sprache) überführen*, und zwar nicht in dem sekundären Sinne von *etwas mit Worten ausdrücken* (also *sprechen*), sondern *etwas zu Wort, zu Sprache machen* (so wie *knechten* meint *einen zum Knecht machen* und *münzen etwas zur Münze machen*). Dieses effektive „aus einem Stand in einen anderen überführen“ ist gerade die richtige Sehweise für das, was mit dem Einsetzen der Sprachkraft geschieht.⁴⁾ In seinen klassischen Sätzen über das Werk der menschlichen Sprachkraft hat W. von Humboldt immer wieder gesprochen von der „idealen, d. h. die Außenwelt in Ideen verwandelnden Natur der Sprache“, von der der Sprache „einwohnenden Kraft, die Welt in das Eigentum des Geistes umzuschaffen“, von jeder Sprache als einem „Akt der Verwandlung der Welt in Gedanken“⁵⁾. Ich hatte im Gefolge solcher Gedanken die Sprache zu kennzeichnen gesucht als Weg der geistigen Anverwandlung der Welt, als Überführung von Sein oder besser Seiendem in bewußtes Sein für Menschen. Das alles ist sicher schon von großer Tragweite. Aber es bleibt doch noch zu umständlich und blaß für diesen unser geistiges Sein mitbegründenden Vorgang. Und vor allem trifft es genau genommen nur einen Teil dessen, was die Sprachkraft vollzieht, das Hereinholen des Außermenschlichen in geistige Verfügbarkeit, und auch dieses

nur als Akt der Aneignung, während die *gewortete Welt* nicht nur jede Richtung der Entfaltung von Sprachkraft umfaßt, sondern auch diese geprägte geistige Energie als Lebensraum und Quelle des Weiterschaffens vor Augen hält. Die Notwendigkeit dieser doppelten Ausweitung des Gedankens von der „Verwandlung der Außenwelt in Ideen“ wird gleich noch deutlicher werden.

Erscheint so die Prägung des neuen Wortes als notwendig und gerechtfertigt, so stellt sich mit dem Einbeziehen des Begriffes *Welt* in die Reichweite der Sprachkraft im Grunde ein viel schwierigeres Problem. *Worten der Welt*: welche Seite des vielgestaltigen Begriffes *Welt* ist hier gemeint? Steht der Alltagsgebrauch oder eine bestimmte philosophische Konzeption dahinter? Können wir die Spannweite, die etwa in dem Gegenüber von *Außenwelt* und *Innenwelt* vorliegt, auch bei Bestimmungen über die Sprache beibehalten? *Die geistige Welt der Sprache, das Worten der Welt, das Weltbild der Sprache* — drohen hier nicht gefährliche Äquivokationen und Verwirrungen? Mit Recht hat E. Rothacker die Sprachforschung ermahnt, hier klare Stellung zu beziehen, um wenigstens an den entscheidenden Stellen nicht abzuirren⁵⁾. Seinen eigenen Standpunkt kennzeichnet R. dahin, daß er *Welt* das nennt, „was die Sprachen inhaltlich sich erdeutet, erarbeitet, gewortet haben“ und diese *Welt* unterscheidet von der an-sich-seienden „Wirklichkeit“, mit der der Mensch sich auseinanderzusetzen hat. Und er kommt zu dem Schluß: „Die ganze Welt, in der wir leben und auf deren anschauliches Bild sich unsere Handlungen beziehen, ist Sprachinhalt, d. h. erwartet“. Diese Unterscheidung von menschenabhängiger *Welt* und menschenunabhängiger „Wirklichkeit“ ist ebenso nötig wie einleuchtend. Sie ist natürlich schon oft mehr oder weniger deutlich versucht worden, wenn auch unter anderen Termini. Das Neue ist, daß der Terminus *Welt* konsequent auf die gelebte Welt des Menschen gerichtet ist und diese selbst wieder in engster Verbindung mit der Sprachkraft des Menschen gesehen wird. Sprache und *Welt* stellen sich so dar, daß die *Welt*, „alle Phänomene, die wir überhaupt kennen“, *erwartet*, d. h. durch die Sprachkraft zu bewußtem Sein gebracht ist.

Ich glaube, daß man diesen Vorschlag Rothackers sehr ernsthaft erwägen muß, auch wenn er Schwierigkeiten enthält, die nicht einfach zu überwinden sind. Wenn sein Ziel, daß man die Rede von der *Welt* konsequent auf die menschlich gelebte Welt beschränkt, erreicht wird, dann ist das *Worten der Welt* tatsächlich in seinem innersten Kern als geistige Gestaltung von *Welt* gefaßt. Aber es bleiben zwei Schwierigkeiten. Einmal die Frage, ob das Wort *Welt* im allgemeinen Sprachgebrauch so vorwiegende Bezüge zur „inneren“ *Welt* hat, daß nicht immerzu die Perspektive der „Außen“welt ablenkend auch auf den wissenschaftlichen Gebrauch einwirkt und zugleich dessen Verständnis erschwert. Hier könnte man sagen, daß die verwickelte Geschichte des Wortes *Welt* im Grunde dafür nicht ungünstig erscheint. Mit Recht weist J. Erben in seinem 1954 erschienenen ausführlichen Artikel *Welt* im Grimmschen Wörterbuch⁶⁾ darauf hin, daß der Bildungsweise nach in ahd. *wer-alt* der Bezug auf

germ. *wer*, also den Menschen, im Vordergrund steht. Gewiß spielen sehr früh Lehnbedeutungen nach lat. *saeculum* und *mundus* hinein, und niemand kann erwarten, daß den früheren Jahrhunderten ein Einblick in die Beziehungen zwischen Innen- und Außenwelt gelungen wäre (diese Scheidung bahnt sich sprachlich nach Ansätzen der Mystik erst im 18. Jd. an). Aber die Linie *Lebenswelt des Menschen* bleibt durchaus merklich. Sie hätte nach der kopernikanischen Wendung Kants folgerichtig dahin führen müssen, die *geistige Welt* als die eigentliche menschliche Lebenswelt, in der er sich bewußt, also menschlich, bewegt, in den Vordergrund zu stellen. Von da aus ist Rothackers Vorschlag, *Welt* (als *menschlich gelebte Welt*) deutlich von *Wirklichkeit* (ohne Blick auf den Menschen) zu scheiden, sicher berechtigt. Die bei Erben Sp. 1500 ff. angeführten Belege zeigen die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes. Doch kann von einem Überwiegen nicht die Rede sein. Allerdings wäre es unabhängig von philosophischen und sprachwissenschaftlichen Erwägungen eine höchst wichtige Aufgabe, den allgemeinen Sprachgebrauch dahin zu lenken, daß er eine solche Unterscheidung ausreichend sicher für das allgemeine Bewußtsein heraushöbe. — Es bleibt aber noch eine zweite Schwierigkeit. Wenn Rothacker die *gelebte menschliche Welt* mit der *geworteten Welt* gleichsetzt, so erhebt sich noch einmal das alte Problem, wenn auch in anderer Form: die Spannung *Wirklichkeit: Welt*, also Sein ohne den Menschen und Sein in der Lebenswirklichkeit des Menschen, bleibt auch nach der vertieften Einsicht, wenn auch in der veränderten Richtung: *menschlich gelebte Welt* außerhalb der Sprachkraft (also vermenschlichte „Wirklichkeit“ mitsamt innermenschlicher vorsprachlicher Welt) und *gewortete Welt* (also der Mensch in dieser gelebten Welt gemäß seiner Sprachkraft). Die Lösung würde wohl in der Richtung liegen, daß man grundsätzlich die Untergliederung von *Welt* in (menschlich gelebte) *Welt* und *gewortete Welt* festzuhalten hätte, so schwer der Mensch in „vorsprachlicher“ Sinnlichkeit und Bewußtheit von dem Menschen mit seiner Sprachkraft zu trennen ist. In der *geworteten Welt* müßte man dann zu scheiden suchen, wie sich darin außersprachliche (gelebte menschliche) Welt und sprachliche geistige Gestaltungskraft treffen. Terminologisch könnte man an die Wendung von der *erworteten Welt* anschließen, die sich bei Rothacker wiederholt findet; in ihr wird als oberste zugängliche Stufe die *Welt* als unter der Wirkung der Sprachkraft geistig gestaltet vorgeführt, einschließlich dessen, was die Sprachkraft aus sich heraus als *Welt*, also als Bestandteil menschlicher Bewußtheit setzt. Insofern der Mensch sich nur über solche erwortete Welt geistig Rechenschaft ablegen kann, ist Rothackers gleichgesetzter Gebrauch von *geworteter* und *erworteter Welt* zu rechtfertigen. Aber damit bleibt doch die Frage noch offen, die man am besten in die Form kleiden kann, wie in der *erworteten* die *verwortete Welt* nachwirkt, d. h. die aus der vormenschlichen „Wirklichkeit“ als Ergebnis der gesamten außersprachlichen Sinnes- und Geisteskräfte gewonnene vermenschlichte Welt ebenso wie die aus dem von der Sprache unabhängigen menschlichen Sein auf die Sprachkraft zukommende innermenschliche Welt. Gewiß wird eine Trennung dieser Art unmöglich sein, und darin liegen unlösliche Schwierigkeiten für das Durchschauen dieses

„Welt“komplexes. Aber wir müssen mindestens versuchen, wie weit wir kommen mit der systematischen Scheidung von vormenschlichen, vorsprachlichen und sprachlichen Wirkungen in der geworteten Welt. Die vormenschliche „Wirklichkeit“ wäre also zu sehen in der doppelten Anverwandlung, die sie durchmacht, zunächst in der sinnlich-seelischen Überführung in menschliche Auffassung, wodurch sie erst Bestand der (menschlichen) Welt wird, und in der damit korrespondierenden geistigen Verarbeitung, in der sie in die gewortete Welt eingeht. Dabei bleibt allerdings darauf zu achten, wieweit vermittelnde außersprachliche Kräfte des Menschen im Spiel sind und wieweit die Sprachkraft unmittelbar die Begegnung mit der Wirklichkeit trägt. Daneben steht die außersprachliche Menschenwelt, die als bereits gelebte Welt unmittelbar den sprachlichen Zugriff erfordert, um in die gewortete Welt einzugehen. Und schließlich die Wirkungsweise der Sprachkraft selbst, insofern sie auch primär geistige Welt setzen kann. Die beiden ersteren würden sich als mittelbar und unmittelbar *verwortet*, die letztere als *erwortet* in der *geworteten* Welt einer Sprache finden. — Diese Überlegungen mögen noch etwas verwickelt sein. Aber vielleicht läßt sich die Anregung Rothackers so in einer Weise auswerten, die mindestens die Möglichkeit terminologischer Differenzierung dort, wo es nötig ist, bereitstellt.

Dabei müssen unter dem Titel *Sprachwelt* noch die besonderen Erscheinungsformen beachtet werden, die zu der Rede von der *sprachlichen Zwischenwelt* und dem *Weltbild der Sprache* geführt haben.

Die Rede von der *sprachlichen Zwischenwelt* drängt sich vor allem angesichts der geschichtlich bestehenden Sprachen auf. Auch sie kann an Hand der heutigen Einsichten überprüft werden. Sie ging aus von einem einprägsamen Wort W. von Humboldts: „Wenn in der Seele wahrhaft das Gefühl erwacht, daß die Sprache nicht bloß ein Austauschmittel zu gegenseitigem Verständnis, sondern eine wahre Welt ist, welche der Geist zwischen sich und die Gegenstände durch die innere Arbeit seiner Kraft setzen muß, so ist sie auf dem wahren Wege, immer mehr in ihr zu finden und in sie zu legen“ ⁷⁾. Die daraus abgeleiteten Folgerungen trafen auf die Tatsache, daß eine solche sprachliche Zwischenwelt nie als Werk eines Einzelnen sich vollenden kann, sondern nur als gemeinsames Werk einer Sprachgemeinschaft, also als eine muttersprachliche Zwischenwelt gelten kann. Der Gedanke, daß eine solche „geistige Welt“ in Wechselbeziehung zu einer Menschengruppe steht, mußte auf die Frage nach der Art ihres „Daseins“ führen, und die Lösung wurde mit den Denkmitteln der Soziologie in der Form gefunden, daß einer solchen Muttersprache eine eigene Form des Daseins zukomme, so wie sie allen sogenannten Kulturgütern eignet. Und da dieses Dasein sich vor allem in den Wirkungen äußert, die von einem sozialen Objektivgebilde ausgehen, so wurde die Rede von dem „Wirklich“-Sein einer Muttersprache vorgeschlagen. Dieser Gedankengang besteht zu Recht und kann auch heute methodisch noch nicht ganz entbehrt werden. Er läßt sich aber auch unmittelbar aus dem Grundgedanken der menschlichen Sprachkraft ableiten und gewinnt dann die Form: die menschliche Sprachkraft entfaltet sich geschichtlich nicht so

sehr in menschheitlichen noch in individuellen Formen, sondern im Zusammenhang von Gemeinschaften. Menschengruppen verbinden die Sprachkraft ihrer Einzelmitglieder zu einem Gemeinschaftswerk, und die geschichtliche Erscheinungsform der gesammelten Sprachkraft von Sprachgemeinschaften sind die Muttersprachen, die das sprachliche Bild der Erde bestimmen. Muttersprache ist ihrem Wesen nach die Entfaltung der Sprachkraft einer Menschengruppe, und da die Entfaltung der Sprachkraft in dem Worten der Welt besteht, so ergibt sich als *Kernsatz* „*konkreter*“ *energetischer Sprachbetrachtung* die Bestimmung jeder *Muttersprache*, der deutschen so gut wie der französischen oder japanischen, als *Prozeß des Wortens der Welt durch eine Sprachgemeinschaft*. Prozeß (also immerwährendes Wirksamsein von Sprachkraft) des Wortens der Welt (also der sprachlichen Begründung der gelebten Welt) durch eine Sprachgemeinschaft (also aufgebaut auf der gesammelten Sprachkraft einer Menschengruppe über Raum und Zeit hinweg).

Von dieser Zentralstelle aus ergeben sich die weiteren drei Sätze als klare Folgerungen. Die Zeit erlaubt nur, kurz die Fragen anzudeuten, die hier im Vordergrund der Diskussion und Forschungsarbeit stehen. Die Rede vom *muttersprachlichen Weltbild* (oben 4.: Die Leistung jeder dieser Muttersprachen besteht in dem Wirklichmachen eines sprachlichen Weltbildes) ist wiederholt bemängelt worden, als sei sie ein Einfallstor für Subjektivismus und Relativismus in der Ausdeutung des menschlichen Daseins. Es wäre eine Lust, diesen Einwand auf seine richtigen Grenzen zurückzuführen, ja zu beweisen, daß die Lehre vom muttersprachlichen Weltbild überhaupt erst die Möglichkeit schafft, die Frage nach Subjektivismus und Relativität richtig zu stellen. Die Überlegungen, die E. Heintel in seinem Beitrag über „Gegenstandskonstitution und sprachliches Weltbild“ und in immer tiefer schürfender Weise J. Derbolav in seiner weithin Neuland erschließenden Untersuchung über „Hegel und die Sprache“⁹⁾ vorbringen, können dabei willkommene Hilfe leisten. Man muß nur anerkennen, daß der Mensch ein Mensch ist, also ein Wesen mit beschränkten Möglichkeiten, dem der Zugang zum Seienden (und erst recht zum Sein) nicht in unmittelbarer adäquater Weise gegeben ist, sondern nur mittelbar gemäß den ihm verfügbaren sinnlichen und geistigen Kräften. Die Rolle der Sprachkraft bei dem Bahnen dieses Zuganges zu ermitteln, ist tatsächlich das „faszinierende Motiv“⁹⁾ einer Sprachbetrachtung, die dem Weltbild der Sprache nachgeht. Dabei muß wahrheitsgemäß eines gesagt werden: Die Untersuchung des Weltbildes der Sprachen setzte vorwiegend an dem Gedanken der sprachlichen Anverwandlung der „Außenwelt“, oder, wie wir nach den obigen Überlegungen sagen können, der vormenschlichen Wirklichkeit an: wie sind Naturbereiche wie die Pflanzen, die Tiere, „gewortet“, also unter der Einwirkung menschlicher Sprachkraft aus ihrem Sosein in menschliches Bewußtsein übergeführt? Dabei wurde dieses menschenunabhängige So-sein nicht in Frage gestellt, sondern es wurden nur die Umwandlungen durchdacht, die dieses Seiende bei seiner „Vermenschlichung“ durch die sinnlichen und geistigen Kräfte des Menschen, seine Interessen, sein Urteil erfährt; daß bestimmte Pflanzen zu *Unkraut* erst in der Wer-

tung des Menschen gestempelt werden usw. (E. Rothacker bestätigt das: „Jedenfalls ist der Gedanke, daß es in ‚der‘ Wirklichkeit *Meerbusen* und *Hochgebirge* gäbe, geradezu komisch, für mich eigentlich kaum vollziehbar. Denn ohne Schiffahrt keine Buchten und ohne kurze Beine keine ‚hohen‘ Berge. Womit wir wieder bei der Grundthese angelangt sind, daß die erlebte Welt gewortet sei und die Sprache schöpferisch“ (a.a.O., S. 46). Dieser auch bei Humboldt im Vordergrund stehende Gedanke von der „Verwandlung der Außenwelt in Ideen“ hat sich zunehmend differenziert. Einmal durch den Blick auf die Verschiedenheit der Bedingungen, unter denen das Worten der vormenschlichen „Wirklichkeit“ und der vorsprachlichen „Menschlichkeit“ steht. Vor allem aber hat sich aus der konkreten Arbeit immer dringlicher der Gedanke von den produktiven „sprachlichen Zugriffen“ daneben gestellt: nicht nur, weil jedes Wort Wirkungsform von Sprachkraft ist, sondern weil jede Sprache unzählige Wörter besitzt, die gar nicht mehr auf die unmittelbare Auseinandersetzung zwischen Sprachkraft und Seiendem zurückgehen, sondern mittelbar, im innersprachlichen Ausbau begründet sind. Das betrifft vor allem die abgeleiteten Wörter: ein *rot* wurzelt in der geworteten Farbwelt; ein *rötlich* ist ausschließliches Urteil des Menschen ohne zusätzliches „sachliches“ Substrat. Und gehen wir weiter zu den drei-, vier-, fünfstelligen Ableitungen: wie viele sprachliche Vorbedingungen müssen beisammen sein, um ein Wort wie *Un-vor-stell-bar-keit* vollziehbar zu machen! Mit jedem solchen Einschlag wird die Frage nach dem Sachgehalt, nach dem Aufschlußwert, nach dem Wirklichkeitswert solcher Präzisionen verwickelter. Und wenn wir beobachten, daß über 90 Prozent unseres Wortschatzes aus abgeleiteten Wörtern bestehen, so wird man begreifen, daß das Aufzeigen des Weltbildes einer Sprache nicht nur zu überraschenden Entdeckungen, sondern auch zu bedrängendem Weiterfragen führt.

Denn nun setzt auch noch *der zweite Grundgedanke der energetischen Sprachbetrachtung* ein. Sprache ist ja kein Ende, sondern viel mehr erst ein Anfang. Das, was im Worten der Welt an geistiger Energie wirklich geworden ist, drängt darauf hin, sich in der geistigen Gestaltung des Menschenlebens auszuwirken. Das muttersprachliche Weltbild geht ein in Voraussetzungen und Gestaltungskräfte von *menschlicher Gemeinschaft*, *menschlicher Geschichte* und *menschlicher Kultur*. Damit ist eine neue Seite der weltgestaltenden Kraft der Sprache gefaßt: Sprache erwirkt auch über das unmittelbar Sprachliche hinaus Gehalte der gelebten geistigen Welt des Menschen, und diese Wirkungen können sich noch ausdehnen bis zu der sachlichen Ausstattung des Lebensraumes.

Wir können diese Beziehungen nur in Stichworten andeuten. Daß menschliche Sprache und menschliche Gemeinschaft, weithin identisch sind, ist von den verschiedensten Seiten aus gesehen oder mindestens geahnt worden. Die alte These, daß die Sprache um der menschlichen Gemeinschaft willen unentbehrlich sei, läßt sich von der energetischen Betrachtung aus nicht nur bestätigen, sondern auch vertiefen und begründen. Und zwar gleicherweise aus der Wesensdeutung der Muttersprache und

der Sprachgemeinschaft. Insofern Sprachgemeinschaft gemeinsame Entfaltung der Sprachkraft in einer Menschengruppe ist, ist Sprachgemeinschaft eine Grundform menschlicher Gemeinschaft. Und insofern der Gehalt einer Sprachgemeinschaft das Erworten einer Sprachwelt ist, steht diese Form von Gemeinschaft der Zeit wie dem Range nach vor allen Gemeinschaftsformen, die bereits das Dasein von Sprache voraussetzen. Von hier aus ist auch die Tragweite der scheinbar selbstverständlichen Feststellung richtig zu interpretieren, daß die Sprache der Hauptweg der Verständigung sei. Diese Verständigung umfaßt nicht nur die lautlichen Sprachformen, sondern in erster Linie das gemeinsame sprachliche Weltbild, in dem die Möglichkeit des geistigen Sich-treffens beschlossen ist. Sprachgemeinschaft als Ort des Erwortens von Muttersprache schafft also die geistige Lebensluft, in der gemeinschaftliches, geschichtliches und kulturelles Leben sich abspielen kann.

Was das geschichtliche Leben betrifft, so sind gerade die Sprachgemeinschaften als die großen Ströme anzusehen, in denen sich geschichtliches, das heißt bewußtes und in sich zusammenhängendes Leben entfalten kann. Man braucht sich nur auszumalen, was von geschichtlichem Leben bliebe, wenn wir Sprachen und Sprachgemeinschaften wegzudenken suchen. Und wiederum ist zu betonen, daß es sich nicht nur um das äußerliche Verständigungs„mittel“ handelt, sondern um die primäre Wirkungsform der Sprachkraft, die geschichtliche Kontinuität schafft. Und diese geistige Sprachwelt ist es, die alle vorsprachliche „Wirklichkeit“ an Wirkung übertrifft. Nicht die „Naturräume“ als solche, nicht „rassen“-mäßige Naturbedingungen sind es, die kraft ihrer natürlichen Stärke den Gang des Lebens bestimmen. Vielmehr hebt die Sprachkraft diese natürlichen Bedingungen hinein in menschliche Gestaltungsformen, und mit ihr setzt die Wirksamkeit eines neuen Prinzips ein, nämlich des Geistigen, das nun die Menschheit lückenlos in Sprachgemeinschaften und damit in geschichtlich handlungsfähige, geistbestimmte Gruppen gliedert. Von da aus ist Humboldts Meinung zu verstehen: „Die Sprachen gehören offenbar zu den hauptsächlich schaffenden Kräften in der Menschenschichte“ (Werke V, S. 7).

Diese sprachgebundene Geschichte geht alle Bereiche des Menschenlebens an. Am deutlichsten werden die Wirkungen der Sprache in der Entfaltung der kulturellen Lebensbereiche. Was unverkennbar für das persönliche Leben gilt, daß jeder Sprach„gebrauch“ ein Wirksamwerden des muttersprachlichen Weltbildes einbeschließt, das gilt in entsprechender Weise für das Gemeinschaftswerk des Kulturschaffens. Es ist eine einfache Folgerung: Kulturschaffen gleich welcher Art ist ohne immerwährenden Spracheinschlag nicht denkbar. Dabei ist es eine unmittelbare Wechselwirkung, die sich zwischen der geistigen Welt einer Sprache und der geistigen Welt einer Religion, einer Rechtsordnung, einer Wissenschaft, einer Kunst, einer Technik ergibt: Die Bedingungen der Kulturbereiche stellen der Sprache Aufgaben, zwingen sie zur Entfaltung ihrer welterschließenden Kraft; die Art, in der die Sprache diese Bereiche

geistig bewältigt hat, wirkt wiederum auf das kulturelle Schaffen zurück, vermehrt um all das, was in einer Sprache insgesamt als „Weltbild“ ausgeprägt ist. Bis in die Einzelheiten hinein lassen sich diese Wechselwirkungen verfolgen.

All diese Überlegungen zeigen uns die Sprache beteiligt an der Gestaltung der Welt, — auch hier zuerst gesehen als geistige Welt, als menschlicher Lebensvollzug in gemeinschaftlichem, geschichtlichem und kulturellem Schaffen. Hier sind auch die objektivierten Formen solchen Lebens, etwa der Technik, geistig vorbereitet, so daß also selbst bis in das Erzeugen von Werkzeugen und Waren hinein der *homo loquens* auch in seiner Erscheinungsweise als Sprachgemeinschaft, sich als der geistige Bewegter dieser Welt erweist.

Die Rolle der Sprache in der geistigen Gestaltung der Welt mußte am ausführlichsten in den muttersprachlichen (also sprachsoziologischen) Bereichen untersucht werden; die Muttersprachen sind nun einmal die Ströme, die das sprachliche Leben über die Erde tragen. Aber darüber darf der Eigenwert dessen, was man leicht als „Tröpfchen“ in einem solchen Strom bezeichnet, nicht übersehen werden. Es handelt sich darum, wie sich unter dem Gedanken von der Sprachkraft, der geistigen Gestaltung der Welt, *die sprachliche Persönlichkeit* darstellt. Der Einzelmensch erscheint in solchen Überlegungen in einer doppelten Rolle: als Glied der Sprachgemeinschaft und als sprachbegabtes Individuum. Es ist nicht leicht, beim Abwägen dieser doppelten Bedingtheit den richtigen Ausgleich zu finden. Zunächst ist am eindrucksvollsten die durch das Gesetz der Muttersprache gesicherte Entwicklung, die jeden Menschen von frühester Kindheit an in den Bannkreis einer Muttersprache zwingt, ihm dort mit der Spracherlernung die geistige Welt der Muttersprache bis zum Grade der Selbstverständlichkeit einprägt und ihn im Regelfall bis zum Lebensende darin festhält. Dies ist also im Kern Verwirklichung der geistigen Welt der Muttersprache im Einzelbewußtsein, wobei die Rangordnung eindeutig dadurch gekennzeichnet ist, daß jeder Neuling die Muttersprache möglichst gut beherrschen, d. h. in Wirklichkeit sich dieser geltenden Norm soweit wie irgend möglich anpassen soll. Diese Rolle der Muttersprache im Aufbau der geistigen Persönlichkeit ist eine der Grundtatsachen des Menschenlebens; das geistige Leben auch des Einzelnen erscheint als schicksalhaft von der Sprache her mitbestimmt, und dementsprechend reichen die Wirkungen der Sprache bis in alles sprachliche und sprachmitbestimmte Handeln des Menschen hinein. Angesichts der in einer Sprache verdichteten Sprachkraft der Jahrtausende und Menschenmilionen erscheint das als eine erdrückende Übermacht der geltenden Muttersprache. Trotzdem muß man die Stellen beachten, von denen aus der Einzelne doch noch als sprachliche Persönlichkeit gesichert ist. Sicher steht er unter der Bedingung der Muttersprache, aber er hat als Mensch bereits teil an der menschlichen Sprachkraft, und so gewiß er diese in die Gemeinschaftsarbeit einer Sprachgemeinschaft einbringt, so kann er sie doch nur entfalten gemäß seinen persönlichen Anlagen und Schicksalen.

Und so sind auch die sprachlichen Grundtatsachen des Einzellebens, die man herkömmlich als Spracherlernung, Sprachbesitz und Sprachverwendung unterscheidet, unter dem Gedanken der Entfaltung der Sprachengabe zu verstehen als Verwirklichung menschlicher Sprachkraft in der geistigen Welt einer Muttersprache gemäß den Bedingungen des persönlichen Lebens ¹⁰). Der Untergrund dieses Bildes wird dabei nur umso deutlicher: die dreifache Verflochtenheit von Sprache und geistiger Welt auch im Aufbau des Einzellebens; von da aus sind alle Fragen, die den Menschen als sprachliche Persönlichkeit betreffen, anzufassen, von seinem Sprachgewinn bis in die mannigfaltigen Formen seines Sprachtuns hinein.

In diesen Spannungen zwischen individueller und gemeinschaftlicher Sprachentfaltung wird der Einzelne, der, sprachlich auf sich allein gestellt, ein Eintagswesen bliebe, zur geschichtlich handlungsfähigen Persönlichkeit.

Es ist angebracht, zum Abschluß dieser Überlegungen einen Blick auf ihre *pädagogische Tragweite* zu werfen. Waren bereits bei der Entwicklung dieser Gedanken Erfahrungen aus dem Sprachunterricht mitbeteiligt, so war es erst recht ausgeschlossen, beim Aufdecken der einzelnen Kernpunkte die daranhängenden pädagogischen Folgerungen zu übersehen. Jeder der hier aufgewiesenen Grundgedanken verlangt seinen Einbau in das Wollen, Planen und Tun des Sprachunterrichts: die menschliche Sprachkraft; das Wort der Welt; die Muttersprache als Wirksamwerden der gesammelten Sprachkraft der Sprachgemeinschaft; das muttersprachliche Weltbild; die sprachlichen Wirkungen in Geschichte und Kultur; die Entfaltung der sprachlichen Persönlichkeit. Schon ein einziger dieser Gesichtspunkte würde ausreichen, um weite Strecken unseres muttersprachlichen Unterrichts umzugestalten. In ihrer Gesamtheit bringen sie eine Umwälzung, die nicht weniger tief geht als der Übergang von der formbezogenen zur geistbezogenen Betrachtungsweise in der Sprachwissenschaft selbst. Ich möchte nicht von einer Revolution sprechen. Denn einmal ist der Schule mit Revolutionen wenig gedient. Und sodann hat der berufene Lehrer in seinem Unterricht wohl immer den Geist in der Sprache stärker verspürt als es die Sprachwissenschaft zuweilen tat. Aber es ist an der Zeit, daß unsere Schule — und vor allem der Deutschunterricht aller Schulen — endgültig den Übergang von einer Form, die trotz vieler Besserungen immer noch den Charakter einer Schriftschule trägt, zu einer Form, die den Namen Muttersprachschule verdient, vollzieht. Gewiß ist die allgemeine Schule der Schrift zuliebe entstanden, und die Schrift wird notwendig in der Arbeit der Schule immer ihren Platz haben. Aber es geht unmöglich an, daß ihre Bedingungen speziell durch die Forderungen der Rechtschreibung und ihre weithin zufälligen Regeln noch weite Strecken des Unterrichts bestimmen. Die richtige Einordnung der Schrift in eine ganzheitliche Sprachpädagogik ist eine Grundbedingung dafür, daß eine vollgültige muttersprachliche Erziehung aufgebaut wird. Was diese umfassen muß, kann nicht mehr zweifelhaft sein: es geht um

die Entfaltung der Sprachkraft und damit um Werte, die für ein menschliches Leben in allen seinen Erscheinungsformen unentbehrlich sind.

Anmerkungen

- ¹⁾ Vgl. dazu jetzt J. Bloch in den Verhandlungen der Linguistic Society 1959.
- ²⁾ Sprache — Schlüssel zur Welt. Festschrift für Leo Weisgerber. Hrag. v. H. Gipper. Düsseldorf 1959.
- ³⁾ Vgl. Aus dem Wörterbuch des Unmenschlichen, 1957, S. 104.
- ⁴⁾ Es ist zuzugeben, daß die heutige deutsche Sprache solche primären Bildungen sehr zurücktreten läßt. Effektive Verben werden mindestens mit einer Vorsilbe (verwelschen), zumeist aber mit den fremden Nachsilben -isieren (germanisieren) oder -fizieren (russifizieren) gebildet (vgl. L. Weisgerber, Verschiebungen in der sprachlichen Einschätzung von Menschen und Sachen, 1956, S. 37). Wahrscheinlich hätte ein versprachlichen oder selbst verbalisieren (kaum linguifizieren) es leichter gehabt. Aber solchen Bildungen im Grunde noch größere Nachteile an; jedenfalls würde es mit ihnen nicht gelingen, eine der grundlegenden Bedingungen des Menschseins, die Betätigung seiner Sprachkraft, ausreichend klar vor Augen zu stellen. Im übrigen steht die Prägung worten unter dem Vorbild eines mhd. (ge)worten, das sich z. B. beim Meister Eckhart findet (vgl. L. Weisgerber, Der Begriff des Wortens, Corolla linguistica, Festschrift f. F. Sommer, 1955 S. 248 ff.). Mit ihm könnte man gerne Verdienst oder Schuld an dieser Wortprägung teilen.
- ⁵⁾ Vgl. Werke V, 111; IV, 420; VII, 41.
- ⁶⁾ E. Rothacker, Ontologische Voraussetzungen des Begriffs Muttersprache. Festschrift Weisgerber 1959, S. 39 ff.
- ⁷⁾ Lfg. 347, Bd. XIV, 1, Sp. 1456—1522.
- ⁸⁾ Werke VII, S. 176.
- ⁹⁾ Festschrift Weisgerber, S. 47 ff. und 56 ff.
- ¹⁰⁾ so treffend K. O. Apel in seinem sehr nachdenkenswertem Beitrag ‚Der philosophische Wahrheitsbegriff einer inhaltlich orientierten Sprachwissenschaft‘, a. a. O. S. 11 ff. Die Auswertung dieses Beitrages erfordert eine Abhandlung für sich.
- ¹¹⁾ Vgl. dazu meinen Beitrag über ‚Energetische Terminologie in der Sprachpsychologie‘ in der Festschrift für F. Sander 1960.

JOSEF DERBOLAV:

Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik ¹⁾

I. Einleitende Vorbemerkungen

Jeder Titel bestimmt und umgrenzt bekanntlich nicht nur die im folgenden zu behandelnde Thematik, sondern macht auch schon bestimmte Voraussetzungen, stellt gewisse Ansprüche und weist implizit mögliche Vorbehalte zurück. Das gilt auch in *unserem* Falle. Der Titel „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ macht die Voraussetzung, daß die Didaktik *bereits* oder *überhaupt* eine wissenschaftliche Disziplin ist, denn sonst könnte ihr eine solche Grundlegung gar nicht zuteil werden. Sollte Didaktik nämlich nur eine unrationalisierbare und damit der Intuition überantwortete Praxis sein, dann wäre jeder solche Versuch von vorneherein vergeblich. Aber selbst, wenn diese Annahme unberechtigt wäre — und daß sie unberechtigt ist, das ist der Tenor unserer folgenden Ausführungen —, könnte die Didaktik immerhin den Status der Wissenschaft noch gar nicht *erreicht* haben, und eine wissenschaftstheoretische Grundlegung wäre dann zumindest verfrüht und noch unangebracht. Denn zur Wissenschaft wird ein vorwissenschaftlicher Fragenkomplex nicht erst in der wissenschaftstheoretischen Durchdringung, dazu genügt bereits ein gesicherter Ertrag von Erkenntnissen, gestützt durch ein kritisches Bewußtsein von Gegenstand und Methode.

Unter diesem Aspekt betrachtet, bietet uns der gegenwärtige Stand der Didaktik noch ein recht unklares und vorläufiges Bild. Man braucht die Fülle der vorhandenen Forschungsansätze und Denkbemühungen keineswegs zu schmälern und wird doch zugeben müssen, daß sich hier ein tragfähiger Konsensus über Gegenstand und Methode noch nicht hat herausbilden können. Daher stellt die Didaktik unter den pädagogischen Disziplinen wohl die am wenigsten durchgebildete dar und genießt heute noch ein recht bescheidenes wissenschaftliches Ansehen in der pädagogischen Fachwelt.

Dies hat nun seinen Grund nicht etwa in einem mangelnden Interesse der pädagogischen Forschung und Theorie für diesen Aufgabenkreis, sondern eher in der *Schwierigkeit* seiner wissenschaftlichen Bewältigung. Dazu einige Späteres vorwegnehmende Andeutungen, die zugleich den Sinn unserer Titelgebung näher erläutern können: Didaktik hat es nach einer altbewährten Definition mit den *Bildungsgehalten* zu tun, und nicht mit der Art ihres Beibringens, dem *Wie* ihrer Vermittlung, das in die Kompetenz der sog. Methodik fällt ²⁾. Diese Unterscheidung gilt es zu-

nächst festzuhalten, und sie weist uns bereits in die Richtung, wo wir den „Gegenstand“ der Didaktik zu suchen haben. Aber wenn wir Bildungsgehalte mit Wissensinhalten gleichsetzen, dann haben wir diesen Gegenstand schon wieder verfehlt. Denn Wissen ist *nicht schon* Bildung und Bildung mehr als Wissendwerden; Bildung konstituiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens: aus den Normgehalten (Ideen), die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind. Die Bildungsbewegung transzendiert also den Bereich des theoretischen Sinnes und zielt auf seine praktische Dimension, dies ist die zweite Einsicht, die wir uns hier vorweg zueigen machen wollen. —

All das hat nun auch Bedeutung für den Charakter der didaktischen Denk-„Methode“. Als Reflexion auf die Grenzen und (praktischen) Voraussetzungen des Wissens bewegt sie sich nicht — wie etwa die empirischen Erziehungsdisziplinen — auf der Ebene einzelwissenschaftlicher Sinnauslegung, ihr Denkniveau ist selber schon ein *wissenschaftstheoretisches* ³⁾. Das heißt aber: die wissenschaftstheoretische Grundlegung widerfährt der Didaktik nicht als nachträgliche (philosophische) Rechtfertigung ihres bereits vorhandenen Wissenschaftscharakters; diese Grundlegung fällt bei ihr mit der Wissenschaftsbegründung selber zusammen. Wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik ist daher nur eine explizitere Formulierung für Wissenschaftsbegründung und vertritt uns damit bereits einiges über Art und Ansatz der Aufgabe, die uns hier gestellt ist.

Von hier gesehen, zeigt sich der ganze pädagogische Wissenschaftszusammenhang in neuem Lichte. Gelingt diese Aufgabe, dann bleibt die Didaktik nicht länger ein der Improvisation anheimgestelltes Leerfeld im pädagogischen Denkraum, dann wird sie zu seinem eigentlichen Herzstück, zum Felde, in dem sich das pädagogische Denken als solches zu bewähren hat und worin es erst seine *spezifische Eigenart* gewinnt. Dann läßt sich auch eine Verständigung zwischen den Denkweisen erzielen, die in der Auslegung der Erziehungswirklichkeit ein legitimes Mitspracherecht beanspruchen dürfen, und der systematische Ordnungszusammenhang der Wissenschaftsebenen sichtbar machen, der hier waltet. Schließlich rückt damit auch die Möglichkeit in greifbare Nähe, die Autonomie der Erziehungswissenschaft, die heute noch weitgehend Programm und Versicherung ist, sinngemäß zu realisieren. All das wird uns im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten, die ein Vortrag bietet, noch zu beschäftigen haben.

Trotzdem aber könnte man fragen, was mit einer solchen Wissenschaftsbegründung der Didaktik letztlich gewonnen ist. Vermag sie etwa die bestehende pädagogische Praxis zu verändern oder gar zu verbessern? — Es wäre utopisch zu glauben, daß Erziehung und Bildung erst auf eine solche Grundlegung warten müßten, um sich als „funktionsfähige Praxis“ zu etablieren. Die wissenschaftliche Durchdringung des didaktischen Fel-

des wird in ihm nichts entdecken oder ihm von außen zuführen können, was dieses nicht schon selber potentiell oder entwickelt in sich trüge. In der Tat zielt sie im Grunde auf nichts anderes ab als darauf, dem Vollzugsbewußtsein des didaktischen Tuns ⁴⁾ ein kritisches Selbstbewußtsein über seine Natur, seine Voraussetzungen, Möglichkeiten, Ziele und Grenzen zu geben, und dies scheint auf den ersten Blick herzlich wenig, vielleicht sogar etwas Überflüssiges zu sein. Aber es ist doch mehr, als man denkt. Dreierlei Hilfen nämlich leistet diese kritische Selbstreflexion der unreflektierten didaktischen Praxis: erstens ist sie in der Lage, die noch intakte Bildungsarbeit vom Überbau bloßer Scheinprobleme zu befreien, wie sie ideologische Verbrämung und Begriffsunklarheit häufig erst ins Leben rufen. Zweitens vermag sie einer bereits verunsicherten Bildungspraxis als Richtmaß ihres wahren und eigentlichen Auftrags zu dienen. Drittens könnte sie den Erzieher mit dem Selbstbewußtsein seines Tuns auch etwas vom Selbstgefühl seines beruflichen Auftrags imputieren, — welche Chance man angesichts der häufigen Selbstverschätzung des Pädagogenstandes nicht gering anschlagen sollte. Denn das Selbstbewußtsein der Lehrerschaft resultiert heute zumeist aus anderen Quellen; beim Philologen aus der Achtung vor der wissenschaftlichen Wahrheit, beim Volksschullehrer und Kleinkindererzieher aus bewährtem methodischem Geschick und dem Enthusiasmus pädagogischer Gesinnung. Jener hat die wissenschaftlichen Möglichkeiten seines didaktischen Auftrags meist noch gar nicht entdeckt, dieser hat sie sich zumeist noch nicht genügend aufgeschlossen.

Was hier also vordringlich benötigt wird, ist ein tragfähiges Sachverständnis des didaktischen Geschäfts, und von hier aus erhält dieser Versuch einer Wissenschaftsgrundlegung der Didaktik seine Rechtfertigung. — Unsere folgenden Ausführungen unternehmen es, das *didaktische Grundproblem* systematisch zu exponieren, indem sie seine Dialektik am Modell einer *Reflexionsstufentheorie* entwickeln und über eine Sinnklärung der *pädagogischen Verantwortung* zu einem *kategorialen Bildungsverständnis* vordringen. In einem weiteren Abschnitt wird das Verhältnis von Didaktik und Methodik aufgezeigt. Ein letzter gibt Andeutungen über den Sinn didaktisch-methodischer Forschung und zieht die Folgerungen für eine diesem Bildungsverständnis adäquate *Lehrerbildung*.

II. Systematische Exposition des didaktischen Grundproblems

1) Die Antinomie von Erziehung und Unterricht und die „Versöhnungsaufgabe“ der Didaktik

Wenn man Didaktik einfach mit Unterrichtslehre übersetzt, dann verdeckt man sich bereits eine höhere Zielgebung, die wir ihr hier mit gutem Grund offen zu halten suchen: nämlich die Aufgabe, die im rationalisierten und institutionalisierten pädagogischen Raum auseinandergefallenen Stationen der Erziehung und des Unterrichts wieder zusammenzubringen, kurz, den Unterricht wieder erziehend zu machen. Dieses Ziel scheint überhaupt das unterschwellige Motiv der didaktischen Denkbemühungen

der letzten Jahrhunderte gewesen zu sein. Es ist bekannt, wie eindringlich *Herbart* diese Stationen miteinander zu verbinden suchte und wie wenig er geneigt war, Unterricht ohne Erziehung und Erziehung ohne Unterricht anzuerkennen. Zweimal in dieser Geschichte ist die Didaktik sogar auf den Gesamttraum des Pädagogischen hin ausgelegt worden, in der Bildungskonzeption des *Comenius* und der *Willmanns*, und wie immer man ihren wissenschaftlichen Ertrag auch beurteilen mag, ihr Veröhnungsmotiv wird man nicht übersehen können. — In der Tat kann man rückblickend jene ursprungsnahe pädagogische Situation wenigstens erahnen, in der Erziehung und Unterricht noch ungetrennte Momente der einen und „heilen“ Bildungswirklichkeit darstellten, wo also das *Wissendwerden* der heranwachsenden Generation noch unmittelbar ihrer *Gewissenserschließung* zugute kam. Sobald sich jedoch Ratio und Institution des pädagogischen Geschäfts bemächtigt haben — und man wird diesen Zeitpunkt nicht früh genug ansetzen können —, begegnen uns beide Momente bereits getrennt, ja sogar in antinomischer Entgegensetzung: die Erziehung lebt aus der persönlichen Zuwendung zum Kinde und seinem *Gewissen*, der Unterricht von der Hinwendung zur Sache und ihrer *Erkenntnis*, in deren Auftrag der Erzieher nunmehr zum Lehrer wird. Allerdings kann der jungen Generation die „Anstrengung des Verstandes“ nicht mehr geschenkt werden, wenn einmal der Gang der Aufklärung, die Ursprungsverhältnisse des Umgangs kritisch auflösend, die Welt in ihrer Gegenständlichkeit erschlossen, das Geschaffene zum eigenständigen Reich der Kultur freigesetzt hat und zur Inbesitznahme und Fortentwicklung künftigen Geschlechtern anheimstellt. So hat die abendländische Schulpraxis und Bildungsbesinnung diesen Weg der Traditionsaneignung, diesen Aufstieg zum Wissenshorizont des Erwachsenen mit seinen spezifisch männlich-asketischen Zügen *besonders* zur Geltung gebracht. Die Erziehung wurde dabei immer mehr auf die Kinderstube *zurück-* bzw. an das Randfeld des eigentlichen Unterrichtsgeschehens *hinaus* verwiesen als eine im Grunde *vorläufige* oder *nebenläufige* Angelegenheit. Eine Verschärfung erfahren hat diese Tendenz im letzten Jahrhundert durch die Verwissenschaftlichung unseres Welt- und Lebensverständnisses, wovon der Bildungsraum der Schule naturgemäß nicht unbetroffen geblieben ist. (Darauf werden wir noch kurz zurückkommen.)

Daß hier eine Fehlentwicklung, jedenfalls aber eine Verkürzung des pädagogisch Eigentlichen vorliegen könnte, diese Einsicht ist bereits Rousseau im Schoße des „*ancien régime*“ aufgegangen, und er hat ihr zufolge jene kopernikanische Wendung zum Kinde als „*res pädagogica*“ vollzogen, die in vielfältig differenzierter Form dann im 20. Jahrhundert Schule machte. Wie immer sich diese Kindespädagogik im einzelnen versteht und begründet, als Wortführerin einer selbstgesetzlichen Kindesnatur, der schöpferischen Kräfte des Kindes oder seines Rechts auf eine ihm gemäße Lebensform, sie stellt sich dem Motiv nach vorbehaltlos auf die Seite der *Erziehung*, der sie eindeutige Priorität vor Sachunterricht oder Traditionsvermittlung zubilligt. Die Entartungserscheinungen für die Regel nehmend, vermag sie in der Schulwelt nur eine Stätte entfremdeter

Menschlichkeit, eine Zuchtanstalt des Intellekts und der reinen Leistungsfunktionen zu sehen, kurz also ein notwendiges Übel, das, obgleich es dem Kinde als Mittel späterer Selbstbehauptung nicht erspart werden kann, seiner Erziehung jedenfalls recht äußerlich bleibt, wenn nicht gar im Wege steht. Hier wie dort, in der Traditions- und Kindespädagogik, bricht also die faktische Trennung der beiden Stationen in eine antinomische Auslegung des pädagogischen Auftrags auseinander, der das vorgängige „Füreinander“ beider Momente nicht mehr bewußt, ihre mögliche Wiederversöhnung in einem übergreifenden Bildungsverständnis aber noch nicht durchsichtig ist. Sachbezug und pädagogischer Bezug, Wissensvermittlung und Gewissenserschließung werden hier in abstrakter Weise auseinandergerissen und in ein gegenständliches Verhältnis zueinander gesetzt, das keine Vermittlung offen läßt. Erziehung und Unterricht treiben so ihre Säulen nicht nur nebeneinander, sondern im theoretischen legitimierte Widerstreit *gegeneinander* empor, und je nach dem Standort des Betrachters wird dabei das *Selbst* des Individuums zu einem bloßen Medium von Kulturtradierung und Wertverwirklichung verdünnt und veräußerlicht oder aber die *Sache* ihrer bestimmten Inhaltlichkeit entkleidet und zum Stoff oder Mittel der Personsformung herabgesetzt. Unter dem Gegensatz von materialer und formaler Bildung ist uns die Antinomie dieses „funktionalen“ Bildungsverständnisses⁵⁾, das Individuelles und Allgemeines, das „Selbst“ und sein „Anderes“, immer nur in der Relation von Zweck und Mittel (in funktioneller Abhängigkeit also) zu denken vermag, längst geläufig und auch schon wiederholt kritisch distanziert worden. Aber der Weg von der Kritik zur positiven Überwindung dieses Widerstreites ist ein weiter, und er führt notgedrungen zur Einsicht in die *dialektische Struktur* der Bildungsbewegung und die *kategoriale Sinnggebung* des Didaktischen, wenn anders er sein Ziel überhaupt erreichen soll. So darf man die unter dem Motto des „Kategorialen“ auftretenden Vermittlungsversuche jener Antinomie als die Geburtsstunde des modernen didaktischen Denkens ansehen, das sich langsam auf die Höhe ihrer eigentlichen Möglichkeit emporzuarbeiten bemüht.

2) Das dialektische Bildungsverständnis im Aspekt einer Theorie der Reflexionsstufen

Das pädagogische Geschehen ist nicht bloß *auch*, sondern *zentral* ein geistiges Geschehen, und es als solches zu „begreifen“ daher die unabdingbare Aufgabe jeder Bildungstheorie, die das didaktische Grundproblem nicht verfehlen will. Vergegenwärtigen wir uns den philosophischen Sinn von „Begreifen“, den ihm Hegel verliehen hat, dann ist damit zugleich die Forderung ausgesprochen, den Bildungsvorgang in seiner *Dialektik* zu begreifen⁶⁾. Hegel hat dafür die wegweisende Formel vom „Im-Anderen-zu-sich-selber-Kommen“ geprägt, und es lohnt sich, ihrer Bedeutung gründlich nachzuspüren und sie unserem Zweck entsprechend auszulegen. Das „Andere“ ist hier der Horizont der Natur- und Geisteswelt, in den das menschliche Individuum hineingeboren wird, sich einwächst und

einarbeitet, um hier Heimatrecht zu gewinnen. Bildungsdialektisch gesehen, handelt es sich dabei um einen Auseinandersetzungsprozess, in dem sich der Einzelgeist, aus seiner Natürlichkeit aufsteigend, den ihm vorgegebenen und vorgeschaffenen allgemeinen Geist — den Sinnkreis seiner Welt — verstehend aufschließt und begreifend zu eigen macht, und das heißt zugleich, sich ihm verpflichtend zu eigen gibt. In der Bildung offenbart sich ihm diese geistige Welt also nicht nur in ihrem Sein, sondern auch in ihren Sollen, sofern er sich nämlich über sein Wissen um die Welt hinaus zum Vernehmen ihres positiven Anspruchs emporarbeitet⁷⁾. In der Art und dem Maße, wie er sich nun diesem Anspruch erschließt und ihm entsprechen lernt, wie er ihn schließlich zum Motiv erhebt, tritt er seiner Welt vernünftig und verantwortlich gegenüber, setzt er sich von ihr frei und verbindet sich ihr zugleich, gewinnt er sein persönliches Selbst und konstituiert sich als Individualität. Für unseren thematischen Zusammenhang muß hier festgehalten werden: In jenem Auseinandersetzungsprozess, den wir als Bildung charakterisiert haben, geht das theoretische Aufschließen der Welt als Gegenstandsfeld unseres Wissens dem praktischen Vernehmen ihres Anspruchs, der Aneignung von Normen und Beweggründen fürs Handeln, ebenso notwendig voraus, wie der Übergang ins Praktische, die Gewissenserschließung, dem theoretischen Ausgriff folgen muß, wenn überhaupt von „Bildung“ die Rede sein soll. Wo dem Educandus der Sachverstand erspart wird, bleibt sein Welthorizont naiv und situativ unerschlossen und sein Gewissen blind für die seiner Bestimmung gemäßen Möglichkeiten praktischer Bewährung; wo sein Sachverstand andererseits nicht zum Begreifen des praktischen Sinns dieses Weltwissens weitergeführt wird, bleibt sein Gewissen leer und dogmatischen bzw. ideologischen Vorstellungen ungeschützt ausgesetzt. Beides, Erziehung ohne Bildungsausweitung und Unterricht ohne Bildungsvertiefung sind daher nur Verkürzungen des vollen pädagogischen Vermittlungsauftrages, die als solche zu entlarven freilich bereits eine didaktische Denkweise voraussetzt, welche Wissens- und Wissensbildung nicht nebeneinanderstellt, sondern in ihrem dialektischen Fundierungszusammenhang durchschaut⁸⁾.

Diese Bildungsdialektik, aus deren theoretischem Nachvollzug (wie wir noch hören werden) das didaktische Denken seine Struktur gewinnt, läßt sich genauer an jenem *Reflexionsstufenmodell*⁹⁾ verdeutlichen, das schon im naiven Wortsinn von „Auseinandersetzung“ angesprochen ist. Ausgangsposition ist hier die unmittelbar-praktische Reflexion des „Umgangs“, in der das Selbst ins Andere, das individuelle Subjekt ins normativ Allgemeine noch gleichsam hineingebunden und die „Gegenständlichkeit“ der Welt als Zuhandenes dem von der Sitte gesteuerten Handlungsdialog noch unmittelbar zugeordnet ist¹⁰⁾. Sobald sich die Reflexion, zu deren Natur es gehört, sich zu transzendieren, aus dem konkreten Dubezug der Sitte löst, die praktische Umgangsbefangenheit fallen läßt oder besser: zu ihr in Distanz tritt, um ihr Zuhandenes zur Vorhandenheit zu bringen, ihr Es-haftes in sachliches Wissen auszulegen, etabliert sie sich als theoretische Intention der Erkenntnis und Wissenschaft. In der theoretischen

Haltung ist der praktische Normhorizont des Umgangs reduziert und zurückgenommen auf das einzige Motiv, zu sagen, wie „es“ wirklich ist oder gewesen ist, auf das Postulat der Wahrheit bzw. Richtigkeit des Wissens. Erkenntnis ist daher nur dem Gesetz des Gegenstandes verpflichtet; der subjektive Geist hat hier sein Hineingebundensein ins normativ-Allgemeine der *Sitte* bereits abgestreift, aber doch nur, um sich an der *Sache* allgemein zu machen, um ganz „im Gegenstandsbewußtsein aufzugehen“. Blicke er in diesem Elemente, so könnte er niemals individueller Geist werden. Was ihn nämlich erst wirklich zur „Individualität“ erhöht, ist nicht sein (abstrakt-allgemeiner) *Wissenshorizont*, sondern die (positiv-allgemeine) Strukturierung seines persönlichen *Gewissens*, die Besetzung seines Motivationshorizontes mit bestimmten Beweggründen zur Bewältigung der ihm wissensmäßig aufgeschlossenen Lebenssituationen. Mit anderen Worten: die Rückkehr ins Handeln aus vermittelter Verantwortung, worin erst die Individualität überzeugend in Erscheinung tritt, setzt eine Wiederaneignung der in der Erkenntnispositivität „untergegangenen“ „substantiellen Sittlichkeit“ (Hegel) des Umgangs in Gestalt eines expliziten Beweggrundsystems voraus und stellt sich uns darin als eine Vermittlungsbewegung dar, die im Übersteigen der zweiten Reflexionsstufe deren praktische Voraussetzungen in der ersten ergreift und sich zum Besitz erhebt“).

Diesen Aufstieg vom theoretischen „Verstand“ zur praktischen „Verunft“, der zugleich eine positive Vermittlung der zweiten und ersten Reflexionsstufe vollzieht, nennen wir *dialektisch*, und nun wird auch klar, was wir in den einleitenden Vorbemerkungen bloß versichert haben: daß und warum die didaktische Denkstruktur, die sich als ein dialektisches Nachbegreifen jenes Bildungsprozesses verstehen läßt, auf das Reflexionsniveau einer *Wissenschaftstheorie* verpflichtet ist. Da die didaktische Intention zentral auf das Gewissen des Educandus orientiert ist, für welches alle Wissenshorizonte eben nur ein propädeutisch Vorläufiges bleiben, darf sie selber nicht in der Immanenz der einzelwissenschaftlichen Reflexion verharren, sondern muß sich den Blick auf die normativen Voraussetzungen der Wissenschaften offenhalten.

Überzeugend läßt sich dieses dialektische Bildungsmodell am Beispiel des Spracherwerbs demonstrieren. Wenn Bildung jene geistige Bewegung des „Im-Andern-zu-sich-selber-kommens“ ist, als welche wir sie soeben charakterisiert haben, dann stellt die *Muttersprache* das primäre „Andere“ und „bestimmte Allgemeine“ des Geistes dar, in das hineinwachsend sich das Subjekt zunächst in ganz abstrakter Weise allgemein macht, indem es den ihm zugesprochenen Sprachgebrauch auf- und annimmt. Um sich jedoch die Muttersprache ganz und in persönlicher Weise zu eigen zu machen, muß es zu diesem naturgewachsenen Sprachbesitz erst in Distanz treten, ihn vergegenständlichen und versachlichen — und hierbei spielt schon der Schrifterwerb eine entscheidende Rolle — und erst über den Weg dieser instrumentalen Erarbeitung und Beherrschung der Sprache gewinnt es schließlich die Chance einer individuellen Sprechweise und

eines besonderen Sprachstils. Auch hier führt also die abstrakte Sprachmittelbarkeit erst über das entfremdete Sachverhältnis zu einem persönlichen Selbstverhältnis zur Sprache, und so wenig diese Sprachaneignung mit dem bildungsmäßigen Sach- und Selbsterwerb überhaupt gleichgesetzt werden kann, so Wesentliches und Weiterführendes vermag sie an ihm doch zu erhellen.

Wie nämlich die sprachliche Sinn- und Vermittlungsintention an einen Sprachleib gebunden bleibt, um sich überhaupt manifestieren zu können, so darf im Prozeß der Selbstwerdung die Leibsphäre des individuellen Geistes nicht vergessen werden. Insofern aber der Mensch ein Leib-Seele-Geistwesen ist, wie man zu sagen pflegt, tritt er nicht schon als geistiges Selbst, sondern zunächst als ein „Stück Natur“ als „Es-haftes“ in den Erziehungsprozeß ein. Das Erste in seiner Selbstwerdung leistet dabei die *Natur*, indem sie ihm Wachstum und Reifen zuteil werden läßt. Das Zweite widerfährt ihm als Pflege und Zucht in der *Behandlung* des Erziehers. All dies sind aber nur notwendige Vorstufen und Materialien für das, was das geistige Selbst zur Aneignung seiner Natur selber zu leisten hat. Dieses allmählich erwachende und vom Erzieher provozierte *Selbstverhältnis* des kindlichen Geistes zu seiner Körper-, Erlebnis- und Umwelt als einer zu bewältigenden Aufgabe läßt in aller Schärfe ans Licht treten, wie wenig angemessen das am vormenschlichen Leben bewährte Schichtmodell für diesen Leib-Seele-Geistzusammenhang beim Menschen ist, wie hier vielmehr schon jene dialektische Vermittlungsbewegung am Werke zu sein scheint, die wir zunächst im Abstraktionsraum der geistigen Auseinandersetzung aufgewiesen haben ¹⁵⁾.

In der Tat findet das, was dort auf der Stufe des gleichsam bei sich selber seienden Geistes entwickelt wurde, auf der Stufe des umgangsbefangenen Geistes seine getreue Entsprechung. Die Antinomie von Erziehung und Unterricht, die uns dort begegnete und nach einer Versöhnung in der Bildung drängte, tritt uns hier in der Antinomie von Erziehung und Ausbildung entgegen und verlangt nicht weniger nach einer analogen Versöhnung. Wir erinnern hier wieder an die Sprache, die uns ein schönes Beispiel für die Verbindung und Zusammengehörigkeit beider Stufen zu liefern vermag: denn die dialektische Aneignungsbewegung, die zu ihrer instrumentellen und individuellen Inbesitznahme führt, beginnt bereits im anschaulich-praktischen Umgang mit der Sprache, indem hier die Sprachäußerlichkeit (d. h. all das, was die Sprachäußerung erst ermöglicht) über den Weg distanznehmender Versachlichung in die Verfügbarkeitszone des Selbst hereingeholt wird, lange bevor dieses zum expliziten Wissen um den „Gegenstand“ Sprache gelangt. So führt der Weg von der elementaren Sprachausbildung zum Sprachunterricht wenn auch nicht bruchlos, so doch organisch empor, und beide Stufen erhalten ihren Bildungssinn erst im vermittelten „Gewissen der Sprache“, d. h. in einem durch Beherrschung und Sachverstand gesicherten positiven Selbstverhältnis zu ihr.

3) Vom Sinn der pädagogischen Verantwortung

Betrachtet man das Bildungsgeschehen einmal von der Seite des *erzieherischen* Mithandelns, so stößt man notgedrungen auf das Prinzip der „pädagogischen Verantwortung“, das man vielfach in Anspruch genommen hat, um die Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens zu begründen. Wir haben unser dialektisches Bildungsmodell auch an diesem Problem zu bewähren und zu zeigen, wie sich jener Anspruch realisieren läßt. Stellt man die pädagogische Verantwortung als Verpflichtung vor der Eigenwelt des Kindes jener Kultur-, Sach- oder Wertverantwortung *entgegen*, wie sie etwa von der Traditionspädagogik vertreten worden ist, so manövriert man sich wieder in die schon wiederholt berufene Antinomie hinein, der gegenüber jeder Vermittlungsversuch notgedrungen den Charakter eines „faulen Kompromisses“ annimmt. In der Regel kommt diese antinomische Verklemmung dadurch zustande, daß sich die pädagogische Verantwortung entweder *nur* psychologisch oder *nur* soziologisch begründet, wobei sie im ersten Fall ihr Maß aus der Erlebniswelt des Kindes und seinen nächsten Bedürfnissen, im anderen aus den Bedürfnissen, Forderungen und Ansprüchen der *Gesellschaft* abliest. Die nur psychologisch ausgelegte Verantwortung glaubt ihrem Auftrag am besten gerecht zu werden, wenn sie das Kind möglichst ohne Rücksicht auf Erwachsenenkultur und Gesellschaft „zu sich selber kommen“ läßt, die nur soziologisch begründete Verantwortung aber, indem sie der Kultur und Gesellschaft möglichst über die Eigenwelt des Kindes hinweg zur Selbsterhaltung verhilft. Beide Positionen verkennen den dialektischen Charakter des Bildungsgeschehens, der nach einer übergreifenden Vermittlung beider Seiten verlangt, und sie müssen ihn, dem empirischen Standort ihrer Aussageweise entsprechend, auch verkennen. Als Erfahrungs- und Einzelwissenschaften legen pädagogische Psychologie und Soziologie nämlich die Bildungswirklichkeit nur nach ihrer *gegenständlichen* Seite aus, d. h. sie bewegen sich in der Immanenz der szientifischen Reflexion, die das Individuelle der Person und geschichtlichen Situation nur in der abstrakten Allgemeinheit empirischer Erlebnis- und Normstrukturen in den Griff bekommt. So wenig nämlich die Psychologie dem konkreten Du des zur Erziehung aufgegebenen Individuums in dieser seiner *Aufgegebenheit* irgendwie begegnet¹³⁾ — da sie ja als Einzelwissenschaft das dialogische Umgangsverhältnis bereits verlassen hat —, so wenig vermag auch die pädagogische Soziologie aus ihrer normativen Struktur-analyse des Erziehungsfeldes einen konkreten Sollensgehalt, einen bestimmten Beweggrund für das Gewissen des Educandus herauszuholen¹⁴⁾. Beide können daher auch das pädagogische Handeln nur unter der Voraussetzung normieren, daß es bereits seine didaktischen Intentionen gefaßt hat und sofern es sich anschickt, sie in die empirische Situation des Bildungsgeschäfts zu übersetzen, und sie vermögen diesen Intentionen gegenüber hierbei in der Tat eine Art Realitätskontrolle auszuüben, wie wir noch sehen werden. Der Pädagoge muß sich also seine spezifische Verantwortung *dialektisch* vermitteln, d. h. aus dem Anspruch, der ihm aus der rechtverstandenen Bildungsdialektik erwächst. Er tritt dabei

gleichsam in die „*réflexion engagée*“ (W. Flitner)¹⁵⁾ des pädagogischen Umgangs zurück und nimmt das konkrete Du des Educandus in seinen noch unerschlossenen Möglichkeiten als ihm aufgegeben an, aber visiert diese Möglichkeiten zugleich auf die objektiven Gehalte der natürlichen und geschichtlichen Welt (bzw. der sie repräsentierenden Bildungswelt), an welchen sie sich erst zu realisieren haben, und denkt so, wenn man so will, die bildungsmäßige Auseinandersetzung des Educandus auf seine zu verwirklichende Bestimmung vorgehend durch. Diese zukünftige „Bestimmung“ des Educandus ist daher das eigentliche Richtmaß pädagogischer Verantwortung¹⁶⁾; und sie kann — das muß hier sogleich hinzugefügt werden — nicht einfach aus der Empirie der kindlichen Individuallage oder der bestehenden Sozillage und Kultursituation abgelesen werden, sondern diese auch einfach außer Acht gelassen werden dürfen. Vielmehr muß sie gleichsam durch beide Bezugssysteme hindurch als das „eigene Wollen und Sollen“ des Kindes erschaut¹⁷⁾, erweckt, im Verlauf der geführten Auseinandersetzung erprobt, korrigiert und schließlich zu jenem positiven Können erhöht werden, in dem sich der Erzogene als Selbst bestätigt findet. Wenn so der Sinn der pädagogischen Verantwortung in die zu verwirklichende Bestimmung des Erziehungspartners — nennen wir sie hier sein „pädagogisches Wohl“ — gelegt wird, dann ist damit, recht verstanden, dem Anspruch des Kindes *wie* der Kultur und Gesellschaft, dem Selbst *wie* der Sache, dem Anliegen der Erziehung *wie* dem der Ausbildung und des Unterrichts Genüge getan, weil alle diese Aspekte nur begrenzte Momente in dem hier entwickelten dialektischen Bildungsganzen darstellen. Das heißt freilich nicht, daß die begriffliche Abklärung dieses Problems das pädagogische Handeln davor bewahren könnte, Sachverstand und Verantwortung immer wieder in pädagogischen Akten zu konkretisieren, in denen die Spannung beider Seiten eine höchst bedrohliche Aktualität gewinnt und die daher immer in der Ambivalenz von Gelingen und Versagen stehen.

Zwei naheliegende Einwände müssen hier gleichsam am Rande zurückgewiesen werden. Der eine besagt, eine so verstandene pädagogische Verantwortung liefe letztlich darauf hinaus, das Gewissen des Zöglings zu „machen“. — Ein Versuch dieser Art wäre eine unberechtigte Antizipation der Zukunft und als solcher nur von einer Ideologie her zu begründen, die den Sinn der Geschichte verfügbar zu haben vermeint, wie das in der Tat etwa für die marxistische Erziehungsweise gilt. Eine wirklich verantwortete Erziehung wird weder das Gewissen des Kindes in ihrem Sinne zu „machen“ suchen, noch auch der Auffassung sein, sie hätte seine Bewährung im späteren Leben in ihrer Hand. Sofern sie also die Bahn der künftigen Individualität vorausdenken, in deren eigenen Erfüllungsmöglichkeiten zu antizipieren sucht, leistet sie lediglich mäeutische Hilfe für die Selbstbildung des Gewissens. Sie vermeint allerdings bisweilen, jenes individuelle Wollen und Sollen besser zu verstehen als es dem Heranwachsenden zur gegebenen Zeit noch möglich ist, und daraus mögen in der Tat mancherlei Konfliktsituationen resultieren. Eine solche Intention kann nämlich im Recht sein oder irren, worüber erst die Zu-

kunft zu entscheiden vermag. Aber auch diese unvermeidliche Gefährdung ihres Geschäfts wird ihr nichts von der Verpflichtung abdingen können, immer wieder im Sinn der individuellen Bestimmung des Erziehungspartners zu agieren¹⁸⁾.

Der zweite Einwand weist in die umgekehrte Richtung, indem er von der Erziehung verlangt, das kindliche Gewissen — als „res sacra“, in der nur Gott selber spreche — möglichst unangetastet zu lassen. Ein unvermitteltes Gewissen ist aber, wie wir bereits hörten, ein völlig abstraktes Gewissen, und seine subjektiven Eingebungen sind daher in der Regel auch nicht viel wert. Auch Gottes Wort muß ihm ja erst verkündigend nahe gebracht werden, ehe es seinen Anruf vernehmen kann. Überhaupt wird man hier sagen müssen: was der Erzieher im Bereich der Gewissenserziehung versäumt, das nehmen andere und unberufenere Instanzen für ihn in Beschlag; das schlechte Beispiel der Straße, die Klischees des Films und der Sensationspresse, die Muster der öffentlichen Meinung, die Ideologien der Parteien und Interessengruppen. Und man macht heute immer wieder die betrübliche Erfahrung, wie verstellt der Gewissenshorizont unserer Schuljugend durch Einwirkungen aus dieser pädagogisch unverantworteten Sphäre bereits ist¹⁹⁾ und wie wenig oft die ernstesten Bildungsbemühungen der Lehrer dagegen ausrichten können.

4) *Das Problem der kategorialen Bildung und die Bildungskategorie*

Wenn wir früher die didaktische Denkweise aus dem Nachbegreifen der dialektischen Bildungsbewegung entwickelt haben, so müssen wir nunmehr nach dem *Sinnprinzip* fragen, dem sie dabei folgt, der Zielsetzung, die sie zu verwirklichen sucht, dem Ertrag, den sie dabei ansteuert. Oder direkt gefragt: wie vermeint dieses Denken im Bildungsgeschehen zwischen Individuum und Welt, Subjekt und Objekt, Gewissen und Wissen vermitteln zu können, was sieht es als das Element an, worin das „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“ aller Bildung *ergebnisshafte Gestalt* gewinnt? Daß die Frage auf den „Bildungssinn“ der Lehrhalte, Unterrichtsfächer und Wissenschaften abzielt, leuchtet sofort ein. Man hat sich heute im Anschluß an einen philosophischen Sprachgebrauch daran gewöhnt, die im Bildungssinn angesprochene Vermittlungsleistung als „kategorial“ zu bezeichnen und das mit gutem Recht. Wie nämlich im Raum der theoretischen Vernunft die *Kategorie* als das gilt, was dem Denken gegenständlichen Inhalt zu gewinnen ermöglicht, so wäre es nicht unpassend, im Bereich einer pädagogischen Vernunft jenes Prinzip *Kategorie* zu nennen, das dem Handeln die Möglichkeit schafft, sich nach Motivationsgehalten zu bestimmen. Theoretische Kategorien haben also gegenstands- und wissenskonstitutive Funktion, pädagogische Kategorien erfüllen die Aufgabe der Norm- und Wissenskonstitution. — Bezogen auf unser dialektisches Bildungsmodell wären „Bildungskategorien“²⁰⁾ dann aber die in den Sachgehalten (Wissenschaften) vorausgesetzten bereichsspezifischen Normstrukturen oder Sollensgehalte, die sich das Selbst im Bildungsgespräch erarbeitet und in denen es sich zugleich in Gestalt eines

bestimmten Verantwortungshorizontes individuell strukturiert. Der Doppelsinn des Kategorienbegriffs wirkt sich allerdings in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion insofern verunklarend aus, als er leicht dazu verführt, Bildungskategorien auf Erkenntniskategorien zu reduzieren und damit die Gewissensdimension aus dem Blick zu verlieren, was dann gewöhnlich zu einem Protest im Zeichen des „pädagogisch Eigentlichen“ führt und die Antinomie wieder aufbrechen läßt. — Von unseren Voraussetzungen her müssen wir also das Kategoriale als den Ort bezeichnen, worin sich eine Bildungstheorie den *praktischen Horizont* ihrer Ausbildungs- und Unterrichtsaufgaben eröffnet, ob sie nun dieses Ziel bloß versichert, faktisch intendiert, in abstrakter Weise realisiert, oder in voller Konkretion bewältigt.

Es wäre ein verlockendes Unternehmen, dieses kategoriale Prinzip der pädagogischen Vernunft gleichsam *problemgeschichtlich* zu instrumentieren und in seiner Entwicklung von der Tradition des pädagogischen Denkens her auszulegen. Wir beschränken uns hier auf einige skizzenhafte Andeutungen. Eine solche kategoriale Vorgeschichte der pädagogischen Vernunft könnte beispielsweise — in Anknüpfung an unsere früheren Ausführungen zur Antinomie von Erziehung und Unterricht — bei der mythologischen Dialektik der *platonischen Bildungskonzeption* ²¹⁾ ihren Ausgang nehmen, die jene beiden Momente in der Tat noch substantiell vereinigt, insofern sie nämlich die „Paideia“ noch ganz in der Nähe der „Paidia“ zu halten sucht und kein Bildungsgeschehen anerkennt, das den Menschen nicht „besser macht“. Bildung erscheint hier als mäeutische Erweckung des Individualgeistes aus seiner Befangenheit in der „Doxa“ durch ein Befragen und In-Frage-stellen, das letztlich an der Idee orientiert ist. Die Idee ist bei Platon das kategoriale Element, in dem das Bildungssubjekt wissend und handelnd zu sich selber kommen kann, weil sie ihm nicht absolut fremd, sondern als „sein Anderes“ von der Präexistenz her vertraut und verbunden ist. Sie erfüllt hier — genauer gesagt — die Rolle einer Gegenstands- und Normkonstitution und fundiert als solche die Wissenschaften, die ohne sie ihre theoretische Dignität und ihren Verantwortungshorizont verlieren und zu bloßen Erfahrungsakkumulationen herabsinken würden ²²⁾. Das Entscheidende aber ist, daß sich Bildung im eigentlichen Sinn für Platon erst in der „Periagogé“ ²³⁾ von der Erfahrung zur Idee, vom Sachwissen zum praktisch-sittlichen Anwendungssinn dieses Wissens konstituiert, daß also die Theoria doch nur Durchgangsstufe bleibt. Der Verantwortungshorizont des Bürgers erschließt sich dabei aus der „Techne“ seines Berufs, weshalb er auf das „ihm Zukommende“ verpflichtet wird und nicht der „Vielgeschäftigkeit“ verfallen darf, während der Philosoph allein, indem er sich durch alle Wahrheit und jeden Irrtum ²⁴⁾ zum vollen Anblick der Ideenwelt hindurchgearbeitet hat, Symbol des wahrhaft gebildeten und positiv freien Menschen ist und deshalb auch zur uneingeschränkten politischen Verantwortung berufen wird.

Der zweite Abschnitt dieser Betrachtung hätte sich dann dem Zerfall dieser substantiellen Bildungsauslegung in lineare Verstandessynthesen

auf der Stufe der Antinomie zuzuwenden. (Diese Synthesen kommen, wie erinnerlich, dann zustande, wenn die Bildungsdialektik von Selbst und Anderem auf eine funktionale Beziehung zwischen Subjekt und Objekt abgespannt wird, wobei das eine oder andere stets den Primat erhält und das Gegenglied dann in seiner Eigenständigkeit verkürzt wird. Die Gewissensdimension wird in solchen Synthesen nicht expliziert oder nur formal angesprochen, ihr kategorialer Sinn bleibt daher auch abstrakt oder leer.) Wir wählen hier als Beispiele das *humanistische* und das *realistische* Bildungsmodell im Zeichen Ciceros und Basedows²⁵⁾, wobei der Unterschied des historischen Orts ganz außer Betracht bleiben soll. Dort ist Bildung auf die Aneignung der menschlichen Selbstausslegung im dichterischen und philosophischen Logos (Enkyklios paideia) reduziert, hier auf die empirische Sachaneignung veräußert, bzw. auf die Beherrschung jenes Mittel-Feldes beruflich gesellschaftlicher Praxis verwiesen, das im Bildungshorizont des Humanismus gerade ausgeschlossen ist. Die Bildungskategorie der einen Position ist die „Humanität“ als verbindliche Einsicht in das Sich-Aufgegebensein aller Menschen, die Bildungskategorie der anderen die „Utilität“ als das, was die Sachbeherrschung zum Ziel hat, was den individuellen Nutzen mit dem Gesamtwohl verschränkt und zugleich die Anerkennung von Moral und Religion in Hinblick auf den jenseitigen Ertrag schmackhaft zu machen vermag. Der Gewissenssinn der Humanität bleibt freilich noch abstrakt, weil ihm nur die „cultura animi“ und der Raum der Bildungsgeselligkeit, nicht aber auch die beruflich-politische Welt situativ zu bestimmten Beweggründen aufgeschlossen ist, der Bildungssinn der Utilität bleibt noch vorläufig, weil er der Fundierung im Gewissen überhaupt ermangelt. Der Vermittlungsweg des humanistischen Bildungsmodells ist zu beschränkt, weil er nur über das „Sprachwerk“ zum Selbst zurückführt, der Vermittlungsweg des realistischen zu äußerlich, weil er in der Aneignung der Mittel-Sphäre (der Sache) sein Genügen findet.

Der dritte Abschnitt unseres Exkurses wäre schließlich der Zurückweisung dieses Perfektionismus und Utilitarismus zu widmen, mit der sich der *philosophische Kritizismus* im weitesten Verstande — wir denken dabei an die Kritiker der reinen bzw. historischen Vernunft, an Kant und Dilthey, und lassen auch hier wieder den historischen Ortsunterschied beiseite — ein vertieftes Bildungsverständnis eröffnet hat. Kant entdeckt an der Grenze seiner Erfahrungskritik (seiner Wissenschaftstheorie der Natur, wie man sie später verstanden hat) das im Umgang stets vorausgesetzte *moralische Bewußtsein* und stellt so das Fundierungsverhältnis von Wissen und Gewissen wieder her. Aber die platonische Idee verwandelt sich ihm in ein bloß formales Vernunftgesetz, nach dem sich der Wille autonom bestimmen soll, in die regulative Idee eines perennierenden Erfüllens der reinen Pflicht, die im Grunde gleichgültig gegen den bestimmten Inhalt bleibt. Das hat die neukantianische Pädagogik²⁶⁾ dazu veranlaßt, die reine „Sachlichkeit“ zum letzten Gewissenssinn zu erheben. — Diltheys große Entdeckung ist die *Geschichtlichkeit* der für Kant noch stabilen Kultur- und Normenwelt, und mit dieser Entdeckung zieht

er den Schlußstrich hinter alle Bildungssysteme der Aufklärung. Die Idee der Menschheit legt sich für ihn in der Geschichte pragmatisch aus, und das Bildungssubjekt kann daher nichts Besseres tun, als sich diese humane Potenz möglichst universell verstehend anzueignen²⁷⁾. Der Kritiker der historischen Vernunft fragt freilich nicht — wie das Kant auf seine Weise getan hat —, was denn Geschichte, obgleich ins geschichtliche Verstehen selber nicht mehr eingehend, zur Bedingung ihrer Möglichkeit voraussetzen müsse, nämlich die Tat und ihren bestimmten Motivationsgehalt, und er setzt daher das geschichtliche Bewußtsein an die Stelle der sich positiv aus der Geschichte vermittelnden und in ihr bewährenden Verantwortung. Bildungskategorie ist für Dilthey daher die *Geschichtlichkeit* selber, wie für die Neukantianer die *Sachlichkeit*, und es hat fast den Anschein, als sei hier, nur auf ungleich kritischerer Ebene, die alte Antinomie zwischen humanistischer Selbstaneignung und realistischer Sachaneignung erneut aufgebrochen.

Dennoch hat diese kritische Weiterentwicklung der Bildungsproblematik zwei für alle folgenden didaktischen Unternehmungen nicht mehr rücknehmbare Voraussetzungen an den Tag gebracht, auf deren Zusammendenken nunmehr alles ankommt: das „Selbst“ als Prinzip der *sittlichen Autonomie* und sein „Anderes“ in Gestalt der *sich geschichtlich wandelnden Normenwelt*. Sachlichkeit und Geschichtlichkeit — auf welche diese Voraussetzungen hier reduziert erscheinen — sind freilich noch Kategorien des Gegenstandsbewußtseins und vermitteln als solche nur einen ganz abstrakten Gewissenssinn, der die beiden Momente didaktisch noch nicht zueinander in Bewegung zu bringen vermag, d. h. eine bestimmte Strukturierung des Motivationsbewußtseins im Bildungsprozeß noch nicht ermöglicht. Trotzdem muß unsere weitere Überlegung hier anknüpfen, denn von kantischen und diltheyschen Denkansätzen sind die meisten didaktischen Synthesen der Bildungsantinomie, die sich dem Motiv nach oder expressis verbis als „kategorial“ verstehen, entwickelt worden²⁸⁾. Wir wollen im folgenden die hier angebotenen Lösungen nach dem Prinzip, zu dem sie sich verdichten, in idealtypischer Vereinfachung herausarbeiten und in eine auf ihr intendiertes Ziel hin fortschreitende Ordnung bringen.

Vorausgeschickt muß werden, daß die modernen didaktischen Theorien von einer zusätzlichen Aufgabe belastet sind, an deren Aufkommen Kant und Dilthey nicht ganz unbeteiligt waren. Der von ihnen gleichsam legitimierte Positivismus der Natur- und Geisteswissenschaften hat den Bildungsraum der Schule — wir wiesen bereits darauf hin — in steigendem Maße so sehr mit neuen Lehrfächern und Wissensstoffen überschwemmt, daß ihre fruchtbare Aufarbeitung zu einem tragfähigen Sachverständnis allein schon ein didaktisches Problem ersten Ranges darstellt²⁹⁾. Die Gefahr, hier stehen zu bleiben und den praktischen Zielsinn des didaktischen Geschäftes zu verkürzen oder überhaupt auszulassen, wird damit in bedenkliche Nähe gerückt. Wir werden sehen, wie weit sie im einzelnen vermieden worden ist.

Die Prinzipien einer kategorialen Didaktik müssen zunächst von jenen abgesetzt werden, die noch im vorkritischen Raum ihren Platz haben. Das vulgärpsychologische Prinzip der *Vermögensausbildung*, dem noch die alte Pädagogik huldigte, erweist sich schon darin als unzulänglich, daß Vermögen, Anlagen, Funktionen usw. nur von bestimmten Inhalten, auf die sie bezogen sind, differenziert werden können und ohne diesen Bezug reine Abstraktionen darstellen. — Aber auch jede reine *Stoffdidaktik* bleibt am Wege, sofern sie im Horizont der Lehrfächer oder Wissenschaften agiert und durch bloßes Wissensarrangement (Ballung, Verkürzung, Umgruppierung usw.) Bildungssinn frei zu legen sucht. — Funktionale Prinzipien einer Vermittlung zwischen diesem didaktischen Formalismus und Materialismus stellen bereits die Grundsätze der *Selbsttätigkeit*, des *Arbeits-* und *Erlebnisunterrichtes* dar. Aber sie zielen lediglich auf die Sicherung der psychologischen und ökonomischen Realbedingungen geistiger Aneignung, welche gegen die Bestimmtheit des Inhaltlichen weitgehend neutral sind, und sie gehören daher eher der unterrichtsmethodischen Seite des Didaktischen an.

Die *Dimension der kategorialen Didaktik* eröffnet sich vielmehr erst dort, wo der *bestimmte Inhalt* der Lehrgüter, die gegenständlichen Sinngehalte der theoretischen Reflexion in den Blick genommen und von ihren Voraussetzungen her auf das individuelle Selbst zurückgedacht werden. Bezugsgrundlage ist dabei, wie wir bereits früher hörten, die praktisch-anschauliche Reflexion des *Umgangs*, der ja für die höheren Reflexionsstufen inhaltskonstitutive Bedeutung besitzt, und die unten referierten Positionen lassen sich danach unterscheiden, ob sie bloß die *gegenstandskonstitutive* Seite des Aneignungsvorgangs oder darüber hinaus schon seinen *normkonstitutiven* Aspekt anzielen. Im ersten Fall verwenden sie den Kategorienbegriff noch im Sinne Kants und Diltheys und bleiben damit noch im Bereich der Antinomie, im zweiten nähern sie sich bereits dem, was hier unter *Bildungskategorie* verstanden wird.

Im folgenden sollen die didaktischen Prinzipien des *Elementaren*, *Fundamentalen*, *Exemplarischen*, der *existentiellen Konzentration*, der *Begegnung als existentieller Selbstwerdung* und des *dialektischen Durchschauens der Antinomie* — Prinzipien also und nicht ihre Vertreter — kurz charakterisiert und zugleich im Sinne einer positiven Kritik bis zum Begriff der *Bildungskategorie* weitergedacht werden.

A) Das Elementare

Das sich meist auf Pestalozzis Elementarbildung berufende didaktische Prinzip des Elementaren ³⁰⁾ läuft im wesentlichen darauf hinaus, das Sach- und Sinnallgemeine der Wissenszusammenhänge in den einzelnen Lehrfächern und Wissenschaften an einem je spezifischen Individuellen und Besonderen zur Repräsentanz zu bringen. Dabei kommt es naturgemäß auf die geschickte Auswahl fruchtbarer Einstiege im Sinnhorizont der Anschauung (der Phänomene) an, d. h. solcher, die möglichst viel Gleich-

ches und Analoges aufzuschließen vermögen. Je nach dem Wissensbereich, in dem es aufgesucht wird, nimmt dieses Elementare verschiedene Charaktere an und kann daher auch unter verschiedenen Namen auftreten. Obgleich für die „Fruchtbarkeit des Elementaren“ (E. Spranger)³¹⁾ bereits überzeugende Beweise geliefert worden sind, muß doch eine grundsätzliche Einschränkung gemacht werden. Der kategoriale Sinn des Elementaren trifft nur das Gegenstandsbewusstsein des Educandus, er konstituiert im Grunde nur seinen Sachverstand und erreicht noch nicht die Dimension seines Sinnbegreifens, den Normhorizont des Gewissens. Die Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt wird daher auch meist nur über das Erleben geführt, das Motivationen gegenüber noch blind ist. So treten auch erziehlische und unterrichtliche Aufgaben auseinander, was nur verschleiert wird, wenn man im praktisch-sittlichen Bereich gleichfalls nach Elementarstrukturen Ausschau hält.

B) Das Fundamentale

Im Fundamentalen werden jene prägenden Grunderfahrungen angesprochen, welche die zentralen Lebensdimensionen bestimmend aufschließen und die Zeit brauchen, um durch zunehmendes Wissen und Können auszureifen und an Fülle zu gewinnen. Sie setzen ein Eingetauchtsein in das Andere des Inhaltlichen im Medium tätiger Mitmenschlichkeit voraus. Der Weg geht hier vom naiv empfänglichen Grundgehalt, der immer die Gemeinschaft umgreift, zur durchgearbeiteten individuellen Mitträgerschaft. Grunderfahrungen dieser Art stiften die Ordnungsverhältnisse der Sitte, der substantielle Gehalt der Religion, die Stilformen des geselligen Umgangs, der ästhetischen und politischen Kultur, der Sprache, kurz all das, was noch vom ersten Erziehungsumgang her die Ganzheit der Person gestaltend durchgreift. — Verfügbares didaktisches Prinzip aber wird das Fundamentale erst im Bildungsgespräch, wenn es das Situationsbewusstsein und Kulturverständnis des Bildungssubjekts auf seine geschichtlichen Ursprünge zurückverweist und zur Initiation in diesen Quellbereichen einlädt³²⁾. Der kategoriale Sinn dieses didaktischen Prinzips liegt also bei der Initiation im Anfänglichen, Ursprünglichen, worin ohne Zweifel die Ursprünglichkeit der praktischen Umgangsreflexion angezielt wird. Aber der praktisch normative Gehalt dieser Reflexionsstufe wird hier nur verstehend angeeignet, nicht in einer Periagogé vom theoretischen zum positiven Sinn vors Gewissen gebracht und in bestimmte Beweggründe übersetzt. Aus dem geschichtlich vermittelten Kulturverständnis im Gegenwartshorizont erwächst daher auch nur eine abstrakte Verantwortung vor der Kultur überhaupt. Und so kommt das Selbst über das Andere des Fundamentalen auch nur in verstehender Initiation zu sich und steht dabei immer in Gefahr, das Sittliche bloß als ästhetisches Stilphänomen sich zu eigen zu machen.

C) Das Exemplarische

Das Exemplarische hat — wenigstens in unserer Sicht³³⁾ — dem Elementaren und Fundamentalen gegenüber den Vorzug, daß es schon durch

seinen sprachlich-thematischen Bezug zum Exempel die theoretische und die praktische Dimension des didaktischen Vermittlungsvorgangs zugleich in den Blick nimmt. Im Beispielgeben oder Beispielnehmen wird eine Handlungssituation nicht nur in ihrer gegenständlichen Struktur, sondern auch in ihrem Normgehalt und Motivsinn erhellt, es greift also faktisch tief in den konkreten Erziehungsumgang zurück. Dem Exemplarischen der theoretischen Vermittlungsebene — das thematisch das Elementare und Fundamentale durchaus zu umgreifen vermag ³⁴⁾ — wird damit zugleich die Mahnung mit auf den Weg gegeben, die praktische Aufgabe der Bildungsaneignung nicht zu vergessen und das Sachverständnis zum positiven Sinnbegreifen weiterzuführen. So verstanden ließe exemplarischer Unterricht darauf hinaus, über den Weg repräsentativer Sachaneignung auch die bestimmte Bedeutsamkeit der Sache, den Anwendungssinn und Verantwortungshorizont der Wissensgehalte frei zu legen ³⁵⁾. — Aber im Exemplarischen ist noch nicht der Begriff dieser Bildungsbewegung expliziert, es macht noch nicht deutlich, wie Wissen ins Gewissen gebracht, das theoretisch Aufschließende planmäßig ins praktisch Erhellende weitergeführt werden muß, damit sich der Motivationshorizont des Lernenden in bestimmter Weise strukturiert.

D) Das Prinzip der existentiellen Konzentration und der Begegnung als existentieller Selbstwerdung

Was im Exemplarischen nur am Rande anklingt, scheint das Prinzip der „existentiellen Konzentration“ direkt anzustreben. Die Wissensaneignung soll hier offenbar auf die bestimmte Situation des Educandus verdrängt, seinem Motivationshorizont gleichsam einverleibt werden, sie soll ihn betreffen, betroffen machen, engagieren. Freilich ist mit der bloßen Versicherung, der Mensch sei die „integrierende Mitte der Wissenschaften“ ³⁶⁾, noch wenig getan, denn dieser Bezug trifft gar nicht das individuelle Du, um das es hier geht. — Auch die Ausrichtung auf die Individuallage oder die künftige Berufswelt des Zöglings ³⁷⁾ expliziert noch nicht den Anspruch dieses Prinzips, weil ja die Konkretisierung der Bildungsgehalte auf die Individuallage eine Aufgabe der Unterrichtsmethodik ist, ihre Ausrichtung auf Berufsziele aber in die Kompetenz der Schultheorie fällt. Es ist in der Tat ohne dialektische Voraussetzungen auch schwer, wenn nicht unmöglich, aufzuzeigen, wie das Bildungssubjekt im „Andern“ seines Wissenshorizonts durch existentielle Konzentration zu sich selber zu kommen, welcher praktische Sinn ihm dabei erschlossen werden soll. — So wird daher auch der Versuch verständlich, das Existentielle des pädagogischen Auftrags in eine pädagogische Dimension zu retten, die jenseits der auf bloßen Wissenserwerb beschränkten Bildungsdimension liegen soll: in die Dimension der „Begegnung“ ³⁸⁾. In Begegnungssituationen wird das Selbst durch das Andere nicht befragt, sondern radikal in Frage, auf die Probe bzw. unter den Anspruch gestellt, sich aus eigener Substanz zu verwirklichen, und hier scheint das pädagogisch Eigentliche in der Tat viel zentraler getroffen zu sein als im Bildungsmodell eines Alles-verstehen-sollens ohne jedes persönliche Engage-

ment, das sich der bloße Stoffunterricht zu eigen gemacht hat. Aber was hier letztlich zutage tritt, ist doch wieder nur die alte Antinomie von Erziehung und Unterricht, von Selbstausslegung und Sachaneignung, allerdings bis zur totalen Ausschließlichkeit auseinander getrieben: Didaktik der *unsteten pädagogischen Vorgänge* contra Didaktik des *steten Wissensfortschritts*. Das Kategoriale der Begegnung als existentieller Selbstwerdung *durch* und *gegen* das Andere ist also, bei Licht besehen, nur der berechtigte Protest gegen jenes „Im-Andern-des-Wissens-zu-sich-selberkommen“, das trotz versicherter existentieller Konzentration den Szeptismus nicht zu überwinden und kategorialen Bildungssinn nicht freizulegen vermag. Im Konflikt dieser feindlichen Brüder klingt die Resignation über ein Bildungsverständnis durch, das den didaktischen Weg vom Wissen zum Gewissen im Rahmen einer voll ausgelegten Bildungsdialektik noch nicht gefunden hat.

E) Das dialektische Durchschauen der Antinomie als didaktisches Prinzip

Wenn die Prinzipien der „existentiellen Konzentration“ und „Begegnung“ bereits die Richtung ins Praktische nehmen, d. h. auf den konkreten Umgangshorizont hintendieren, so darf man eine Konzeption durchaus als Problemfortschritt ansehen, die auf der Grundlage einer expliziten Reflexionsstufentheorie den Absprung der theoretisch-sachwissenschaftlichen Reflexion von der praktischen des Umgangs — und damit das Aufbrechen der Antinomie zwischen Erziehung und Unterricht, Selbstwerdung und Sachaneignung, Humanität und Wissenschaftspositivität — als *notwendig* durchschaut und daraus einen pädagogischen *Letztsinn* der Bildungsarbeit ableitet: das Gewissen hellhörig zu machen für die Ambivalenz des bloßen Sachverstandes zum Guten und Bösen, die Bereitschaft zu erwecken für die Entscheidung aus den Bedingungen der geschichtlichen Lage heraus, kurz die Welt und sich selber zu bemeistern in der Spannung von Möglichkeit und Gefährdung³⁹⁾. — Mit dem vollen Ansichtigwerden des bildungsdialektischen Zusammenhangs wird also seine immanente Antinomik keineswegs verschleiert, sondern vielmehr umgekehrt erst von allen Scheinvermittlungen befreit und radikal hervorgetrieben, aber damit doch zugleich schon auf eine mögliche Versöhnung transparent gemacht. In diesem Bildungsverständnis kommt der Educandus daher nicht schon im Sach- und Situationswissen oder im bloßen Durchschauen der Antinomie zu sich, sondern erst in der konkreten Entscheidung, und darin liegt noch eine gewisse Parallele zum Begegnungsmodell, aber dieser Entscheidung bleibt das „Andere“ des Wissens und Durchschauens doch nicht so äußerlich wie der existentiellen Selbstwerdung, weil es ihr wenigstens Ort und Richtung anzeigt, wo und wohin sie sich zu konkretisieren hat. — In welcher Weise Wissen und Durchschauen jedoch zur Vermittlung *bestimmter* Entscheidungen beizutragen vermögen, das wird hier noch nicht expliziert. Der kategoriale Sinn der Wachsamkeit und Entscheidungsbereitschaft ist noch zu abstrakt, um die Inhaltsdimension des Motivationsbewußtsein zu erschließen, und so bedarf es einiger weiterführender Schritte, um den dialektischen Gehalt dieses Bildungsmodells

didaktisch voll zu realisieren. Das Ergebnis einer solchen Abklärung sehen wir im Begriff der *Bildungskategorie*, für deren Sinnverständnis wir das ins Gedächtnis zurückrufen, was wir eingangs zur Reflexionsstruktur des didaktischen Denkens, zur Bildungsdialektik, zum Fundierungszusammenhang von Wissen und Gewissen und zum Sinn der pädagogischen Verantwortung vorgetragen haben, und was alles gleichsam erst hier seine Abrundung erhält. Im Folgenden sei noch einmal das Wesentliche zusammengefaßt.

F) Die *Bildungskategorie*

Dieses didaktische Theorem geht von der Voraussetzung aus, daß die ganze Substanz des Umgangs im Fortschritt zum Verstande der Versachlichung (Wissenschaftspositivität) verfällt und daß sich daraus der Stufenbau der theoretischen Einzeldisziplinen von den Formal- über die Natur-, Geistes- und Normwissenschaften bis zur Theologie konstituieren läßt. Der praktische Auftrag dieser szientifischen Auslegung der Umgangserfahrung in regionale Wissensbereiche ist im Grunde kein anderer als der, potentielle Handlungssituationen nach ihren Möglichkeiten sach-, situations- und normgerechter Bewältigung zu erschließen. Aber dieser Wissenshorizont, durch den hindurch die Welt bereits als Mittel- und Sozialfeld des Handelns transparent wird, schließt dem Gewissen des Educandus noch kein verbindliches Normen- und Motivationssystem auf, er bleibt ihm gegenüber heteronom, sofern nicht auch die bereichsspezifischen (positiven) Voraussetzungen als Ordnungsstrukturen herausgearbeitet und als bestimmte Verantwortungssituationen diesen Sachfeldern und Fachgebieten gegenüber maeutisch aktualisiert werden. Die hier berührte, „didaktische Differenz“ stellt sich uns etwa dar — um nur improvisierend einige Beispiele zu nennen — in den dialektischen Verhältnissen von Leiblichkeit und Körper, Gemüt und seelischer Funktionssphäre, von substantieller Sittlichkeit und konventioneller Sitte, von Gerechtigkeit und formalem Recht, von Gemeinschaftsbindung und bloßer Gesellschaftlichkeit, von Sprachgewissen und Sprachperfektion. Sie tritt uns aber auch entgegen in der idealen Ordnungsstruktur der Mathematik, die dem operationalen Regelwissen, im „Kosmoscharakter“ der Natur, der ihrer abstrakten Gesetzesbeschreibung, in der geschichtlichen Verantwortung, die dem Verstehen der Geschichte als ihr kategorialer Bildungssinn jeweils vorausgesetzt sind. Überall sind hier potentielle Selbstverhältnisse angesprochen, in denen der sich bildende Geist zum „Andern“ seiner Welt über die bloße pragmatische Verfügbarkeit und Verstandesbeherrschung hinaus in positiver Weise in Bezug tritt⁴⁹⁾. — Der Stufenordnung dieser Gegenstands- und Wissensbereiche entsprechend, wie wir sie oben andeutend dargelegt haben, gliedern sich diese Sollensgehalte und Selbstverhältnisse in immer umfassendere und zugleich konkretere Normstrukturen ein, die erst in ihrer *Totalität* den Horizont vermittelter Verantwortung darstellen. Daraus wird ersichtlich, daß der bildende Unterricht auf die *ganze* Präsenz des „Andern“ im Spektrum der Bildungsfächer angewiesen ist, auf die *Totalität* der Bildungsfächer also, die freilich durch-

aus auf verschiedenem Repräsentationsniveau vermittelt und in unterschiedlicher schwerpunktmäßiger Verdichtung erarbeitet werden kann.

Vor dieser didaktisch voll entfalteten Bildungsdialektik hält nun auch die alte Antinomie von Erziehung und Unterricht nicht mehr stand. Wissens- und Gewissensbildung stehen hier nicht mehr nebeneinander, sondern sind als Fundierungszusammenhang, als Progressionsstufen didaktischer Vermittlung durchschaut. Und diese Vermittlungsbewegung von der Sache zum positiven Sinn — das ist eine weitere nicht ungewichtige Einsicht — waltet bereits, wenn auch naiv und in der Ungeschiedenheit ihrer Momente, im Erziehungsumgang, der demnach in der Diskontinuität mütterlicher Situationen dasselbe Geschäft verrichtet wie das situationsentobene Bildungsgespräch des planmäßigen Unterrichts. Persönliche Kindzuwendung und Sachhingabe sind dann aber nur verschiedene Explikationsstufen der Inhaltsbezogenheit und unterschiedliche Grade der Indirektheit dem Selbst gegenüber, wobei das Inhaltliche dort eben noch ganz in der überlegenen Hand des Erziehers liegt, hier aber schon relativ autonom zur Geltung gelangt⁴⁾. Nur das Vergessen des Periaagogischen im Unterricht läßt beide Stationen *faktisch*, die Vernachlässigung des Dialektischen *theoretisch* auseinandertreten.

Hat uns der Weg einer kritischen Revision der didaktischen Prinzipien bis zur Bildungskategorie geführt, so wird nunmehr auch der *positive* Charakter dieser Kritik ersichtlich. Der voll entwickelte Begriff der Bildungskategorie schließt nämlich die bisher durchlaufenen Konzeptionen nicht aus, sondern vermag sie durchaus in seinen Sinnbereich einzugliedern und weist sie nur dort in ihre Grenzen, wo ihr Anspruch bloß versichert wird oder hinter ihrer wahren Leistung zurückbleibt. Das Selbsttätigkeits-, Arbeits- und Erlebnisprinzip behalten daher an der Schwelle des Didaktischen zum Methodischen hin durchaus ungeschmälert ihren Platz, worauf wir noch kurz zurückkommen werden. — Soweit die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen (dem wir freilich eine gewisse Sonderstellung eingeräumt haben) im Bildungsgeschehen das theoretische Sach- und Situationsverständnis des Educandus konstituieren (und nicht mehr als dies zu tun beanspruchen), sind sie mit dem Prinzip der Bildungskategorie nicht nur vereinbar, sondern ergänzen sich in ihm. Die Prinzipien der existentiellen Selbstwerdung und der (im Durchschauen der Antinomie provozierten) Entscheidungsbereitschaft grenzen den Wirkraum der Bildungskategorie wieder von der anderen Seite her ein, indem sie die Unbelangbarkeit dessen markieren, was der Zögling von dem ihm Eröffneten nun auch wirklich annimmt und wie er sich in diesem Elemente bewährt. Es ist immer gut zu wissen, daß die didaktische Praxis kein *Machen*, sondern nur ein *Ermöglichen* ist.

III. Didaktik und Methodik

Wir haben soeben gezeigt, daß das kategoriale Grundverständnis der modernen Didaktik, das letztlich auf den praktischen Horizont aller Bil-

dungsarbeit abzielt, erst im Begriff der *Bildungskategorie* seine volle Konkretion erhält. Erst in *dieser* Fassung des Kategorialen wird die Dialektik des Bildungsgeschehens voll realisiert, wird das „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“ als der Weg vom Wissen zum Gewissen für die planmäßige Vermittlungsarbeit des Lehrers freigelegt. Erst *hier* wird der kategoriale Gehalt der Lehrfächer und Wissenschaften auf die Sinndifferenzierung des Motivationshorizontes bezogen und nicht bloß auf die Konstituierung eines adäquaten Gegenstandsbewußtseins; und erst mit Hilfe der Bildungskategorie erhält die pädagogische Verantwortung daher auch in der zu verwirklichenden „Bestimmung“ des Erziehungspartners ihr unkündbares Maß.

Die Bedeutung dieses Fortschritts macht man sich am besten klar, wenn man bedenkt, daß hier auch die vielumstrittene *Autonomie* des Pädagogischen endlich die Chance einer legitimen Begründung erhält. Ihre Wortführer wollten sich ihr Normprinzip mit Recht nicht von heteronomen Wissenschaften erborgen, waren aber noch nicht in der Lage, ein eigenes zu entwickeln⁴⁵). Die alte *quaestio crucis* Diltheys, wie das Sein zum Sollen, das Wissen zum Gewissen gebracht werden könne, blieb unbeantwortet. Indem nun die Didaktik nach Gegenstand und Methode überhaupt aus dem Spektrum der empirischen und normativen Disziplinen heraus und in ein reflexives Bezugsverhältnis zu ihnen tritt, sind es die in jenen Wissenschaften *vorausgesetzten* Normgehalte, die den autonomen Zielsinn des pädagogischen Geschäftes konstituieren. In der *Bildungskategorie* ist also das genuin pädagogische Normprinzip aufgewiesen, dem alle im pädagogischen Raum legitimierten Normierungsweisen subsidiär untergeordnet bleiben, und daß es gerade in der *Didaktik* aufgewiesen wurde, bestätigt nur deren zentrale Stellung⁴⁶) im pädagogischen Wissenschaftszusammenhang.

Eben dieser (die didaktische Problematik umfangmäßig übergreifende) *pädagogische Wissenschaftszusammenhang*⁴⁷) aber tritt in unser Blickfeld, wenn wir uns im folgenden dem Verhältnis von Didaktik und Unterrichtsmethodik klärend zuwenden. Diese Verhältnisbestimmung verdient in der Tat nach erledigter Grundlegung des Didaktischen unser nächstes Interesse.

Wir haben die Methodik eingangs als die Theorie des Vermittelns, des „Beibringens“ der Bildungsgehalte von der Didaktik abgehoben. Während diese die Bildungsgehalte erst konstituiert, indem sie das Lehrwissen nach kategorialen Prinzipien (vornehmlich aber nach den Bildungskategorien) systematisch durchorganisiert, hat jene zur Aufgabe, die Konkretisierung dieser Bildungsgehalte ins Bildungsgespräch theoretisch abzuklären. Die Unterscheidung von Didaktik und Methodik hat ihren guten wissenschaftstheoretischen Sinn, denn mit dem Übergang zur methodischen Intention betreten wir ein Problemfeld, auf dem die Aussagen der pädagogischen Psychologie und Soziologie subsidiäre Bedeutung gewinnen. Dazu einige grundsätzliche Erläuterungen.

Pädagogische *Psychologie* und *Soziologie* sind, wie wir bereits hörten nach Reflexionsniveau und Art ihres praktischen Zugriffs grundsätzlich von der Didaktik unterschieden. Als empirische Wissenschaften vermitteln sie nämlich das Bildungsgeschehen nur im Aspekt seiner Gegebenheit, sie sagen, wie sich das, was an ihm gegenständlicher Natur — ein Eshaftes — ist, jeweils verhält und wie man sich daher zu ihm verhalten muß, wenn man dies oder jenes herbeiführen will. Sie normieren, indem sie die Gesetze ihrer Gegenstandslogik anwenden. Und sie zwingen den pädagogischen Praktiker, ihre Aussagen, Voraussagen und Weisungen zur Kenntnis zu nehmen, sofern er in seinen Intentionen die Realität nicht verfehlen will. Ganz anders die *Didaktik*. Sie ist vorweg auf die Bildungswirklichkeit in ihrer Aufgegebenheit bezogen, ihre Aussagen sind daher teleologischer Natur, bestimmt, dem Du des Partners zugesprochen zu werden und sein Gewissen zu konstituieren. Ihre Normierungen — die Bildungskategorien — sind daher auch keine Anwendungs-, sondern Übersetzungs- und Ermöglichungskategorien, d. h. sie bedürfen einer konkretisierenden Vermittlung in den Unterrichtsdialog hinein und erhalten ihre Verwirklichung erst in der persönlichen Aneignung durch den Schüler.

Diese Umstände bestimmen auch den wissenschaftstheoretischen Standort der Unterrichtsmethodik. Sie ist die Theorie jener Übersetzung und Konkretisierung der didaktisch verarbeiteten Lehrgehalte ins Bildungsgespräch unter den Realbedingungen der Schulsituation und Individual- bzw. Soziallage der Schüler. Sie ist darin nicht mehr Didaktik, noch auch bloß angewandte pädagogische Psychologie oder Soziologie, sondern beiden auf je verschiedene Weise verpflichtet. Den Bildungsgehalten entnimmt sie ihre pädagogischen Intentionen, die sie nach dem Gesetz der Zweistufigkeit der Bildungsbewegung ins Gespräch des Unterrichts verflüssigt. Die Normierungen der pädagogischen Psychologie und Soziologie versteht sie andererseits als Verpflichtung auf eine altersgemäße, begabungsgerechte, situations- und gruppenentsprechende Gesprächsführung, d. h. also auf eine solche, in der der Schüler wirklich angesprochen, zur erlebenden Teilnahme gebracht und zur selbsttätiger Mitarbeit angepornt wird. (Hier, im Begegnungsfeld beider Normierungsweisen, haben auch jene Prinzipien der *Selbsttätigkeit*, des *Arbeits-* und *Erlebnisunterrichts* ihren legitimen Platz, und man geht gewiß nicht fehl, wenn man sie daher vornehmlich der Methodik zurechnet). Was das Zusammenspiel jener Normierungsweisen angeht, so ist grundsätzlich festzuhalten: psychologische und soziologische Postulate erfüllen bei der methodischen Übersetzungsaufgabe didaktischer Intentionen nur eine subsidiäre Funktion, indem sie nämlich das „Ankommen“, die Aufnahme und die produktive Verarbeitung der zu vermittelnden Bildungsgehalte überhaupt sicherstellen wollen. Die Bildungsgehalte dagegen bleiben substantiell von ihnen unbetroffen. Im Durchgang durch die methodische Verarbeitung wird ihr teleologischer Sinn lediglich auf die empirischen Realbedingungen des Unterrichtsgesprächs hin „transformiert“, d. h. ihnen in der Form der Vermittlung gemäß gemacht.

Damit ist auch Ort und Charakter der Unterrichtsmethodik hinreichend deutlich geworden. Es ist das „Wie“ der Gesprächsführung, das in ihre Kompetenz fällt, nicht das „Was“ und „Wozu“, nicht Inhalt und Zielsetzung des Bildungsgesprächs selber. So untersteht sie systematisch und genetisch dem Primat des Didaktischen: methodische Anordnungen können „immer erst getroffen werden, Regeln erst empfohlen werden, wenn die didaktischen Voraussetzungen geklärt und die didaktischen Fragen entschieden sind. So ist die Methode immer etwas Zweites und nur ein relativ, unter ganz bestimmten Bedingungen Gültiges, sie ist auch dem zeitlichen Wechsel unterworfen. Die Methode kann darum immer nur mit ihren didaktischen Voraussetzungen beschrieben und gelehrt werden“ (E. Weniger) ⁴⁶). Andererseits aber ist hier zu sagen: auch der Methodiker operiert stets unter pädagogischer Verantwortung, d. h. unter einem bestimmten didaktischen Engagement, und eben darin unterscheidet er sich vom pädagogischen Psychologen oder Soziologen, die immer nur als Vertreter ihrer Wissenschaft im pädagogischen Felde intervenieren. Dieses Engagement, diese seine didaktischen Voraussetzungen sind es aber, welche die intermittierenden Befunde jener empirischen Erziehungswissenschaften, die wir hier unter dem Begriff einer „pädagogischen Anthropologie“ zusammenfassen, in seiner methodischen Überlegung zu einem bloß instrumentellen Orientierungswissen mediatisieren. Sie verpflichten den Methodiker damit freilich auch auf das Reflexionsniveau des pädagogischen Denkens, das wir früher für die Didaktik geltend gemacht haben, sofern er die wissenschaftliche Durchdringung seines Geschäftes wirklich ernst nimmt.

IV. Folgerungen für die didaktisch-methodische Forschung und die Lehrerbildung

Nachdem der wissenschaftstheoretische Ort der Didaktik im Zentrum des pädagogischen Denkraums geklärt und das Bezugsverhältnis von Didaktik und Methodik kurz dargelegt worden ist, wäre von unserem Bildungsverständnis her noch einiges zur *didaktischen-methodischen Forschung* und *Lehrerbildung* zu sagen.

Nach den früher entwickelten Voraussetzungen wird man am besten zwischen didaktischer Strukturforchung (Darstellung der Bildungskategorien und Erarbeitung der Fächerdidaktiken) und jenen Forschungsaufgaben unterscheiden, welche mit der methodischen Konkretisierung dieser Strukturen bzw. Bildungsgehalte auf empirische Vermittlungssituationen zu tun haben. — Im erstgenannten Aufgabenkreis geht es im wesentlichen darum, die Unterrichtsfächer bzw. Wissenschaften auf ihre bereichsspezifischen Sollensgehalte hin transparent zu machen, diese als Bildungskategorien darzustellen und danach Übungsaufgaben und Lehrgehalte systematisch durchzuorganisieren. Auf der Anschauungsstufe des Erziehungsumgangs und Elementarunterrichts wären also die Ausbildungsstationen und Leistungsfelder der verschiedenen Auseinandersetzungsgebiete — z. B. der Leibeserziehung, der Gemeinschaftserziehung, Spracherziehung

usw. — auf ihre positiven Selbstverhältnisse (Gewissensstrukturen) zu durchdenken und ihnen entsprechend durchzugestalten ⁴⁶⁾; auf der Abstraktionsstufe des reinen Fachunterrichts aber müßten diese Bildungskategorien als die in den Wissenschaftsbereichen vorausgesetzten Normstrukturen ermittelt und auf analoge Weise zu Organisationsprinzipien des Lehrgutes erhoben werden. Ein solches Verfahren könnte dabei dort auf die traditionellen Übungsmuster, hier auf die von den didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen usw. geleistete Verordnung des Wissensstoffes zurückgreifen, freilich nur im Sinne einer weiterzuverarbeitenden Materialgrundlage.

Treffen sich also die beiden oben genannten didaktischen Forschungsansätze im *kategorialen Bezuge*, das heißt in ihrer Orientierung auf die Selbstverhältnisse und Sollensgehalte der Bildungsgegenstände bzw. in der Intention auf das Gewissen des Educandus, so treten sie allerdings deutlicher auseinander, wo der zweite Aufgabenkreis dieser Forschung, die Konkretisierung der in Übungsfelder und Lehrgüter übersetzten Bildungskategorien auf die empirische Erziehungs- oder Schulsituation ihre Bearbeitung nach *methodischen* Gesichtspunkten erforderlich macht. Die methodische Transformation der Bildungsgehalte wird nämlich umso gründlicher vorgenommen werden müssen, je näher der in Frage stehende Vermittlungshorizont der Anschauungsstufe des muttersprachlichen Gesamtunterrichts liegt und je weiter er (noch) von der Abstraktionsstufe des gegliederten Sachunterrichts entfernt ist, der ja bereits eine gewisse Situationsenthobenheit verbürgt. Daher wird die grundschuldidaktische Forschungsarbeit in der Tat viel stärker in das Feld methodischer und pädagogisch-anthropologischer Erwägungen eingebettet und von ihm her getragen bleiben, als dies bei der Fächerdidaktik des Höheren Schulunterrichts der Fall ist, was natürlich nicht heißen soll, daß hier solche Überlegungen entbehrlich wären. — Wollte man den Umkreis der didaktisch-methodischen Forschung zur Gänze ausloten, dann könnte man schließlich noch die *Vorbereitung* des Lehrers für die bestimmte Unterrichtsstunde als einen Forschungsgang bezeichnen, in dem der didaktisch-methodisch bearbeitete Bildungsgehalt auf seine letzte Konkretion gebracht wird.

Die Folgerungen für die pädagogische *Ausbildung* und *Bildung* des Lehrers liegen auf der Hand ⁴⁷⁾. Wer unseren Ausführungen gefolgt ist, wird mit uns den Schwerpunkt dieser Ausbildung ins *Didaktisch-Methodische* setzen, gleichgültig nun, ob der Zugang zu diesem Fragenkreis mehr von der einen oder anderen Seite her gewonnen wird. Wenn man heute die Grundschullehrerausbildung auf die Unterrichtsmethodik (und pädagogische Anthropologie) zu stützen, die pädagogische Ausbildung des Gymnasiallehrers aber von seinen Studienfächern her in Angriff zu nehmen empfiehlt, dann ist damit eben nur die Frage des Zugangs, nicht die der Substanz berührt. Zur Substanz dieser für beide Lehrerkategorien verbindlichen Ausbildung aber rechne ich, daß der Lehrerstudent zum Nachbegreifen der dialektischen Struktur des Bildungsgeschehens

gebracht wird, wodurch er erst einmal didaktisch denken lernt; daß er die didaktischen Organisationsprinzipien des Stoffwissens bis zur Bildungskategorie hin erfaßt und sich das Organisationsverfahren, wodurch Lehrgehalte in Bildungsgehalte überführt werden, die Konkretisierungsweise dieser Bildungsgehalte in die gegebene Unterrichtssituation (Unterrichtsmethodik) exemplarisch verdeutlicht. Hierbei wird er nicht umhin können, auch den Beitrag, den die pädagogische Anthropologie innerhalb dieser Konkretisierungsaufgabe zu leisten vermag, gründlich zu bedenken. — Wie also der unterrichtsmethodische Problemzusammenhang im didaktischen Ausbildungsprogramm des wissenschaftlichen Lehrers nicht fehlen darf, so bleibt umgekehrt die gerade auf diesem Fundamente aufbauende Grundschullehrerausbildung (mindestens) auf ein wissenschaftliches Wahlfach angewiesen, um ein Element zu besitzen, in dem die didaktische Denkstruktur in ihrer begrifflich-expliziten Form erarbeitet werden kann. Diese Andeutungen müssen hier genügen.

Unser Gedankengang wäre freilich nicht zum Abschluß gebracht, wenn er nicht selber auf unser kategoriales Bildungsverständnis bezogen, d. h. wenn nicht auch der *Bildungssinn* dieser pädagogischen Ausbildungsaufgaben aufgedeckt würde. Der gedankliche Brückenschlag ist hier nicht schwer zu vollziehen. Pädagogisches Sachverständnis bleibt solange bloß instrumentales Wissens- und Leistungskönnen, als es nicht in seine Verantwortungsgehalt „begriffen“ worden ist. Auch hier gilt also, daß Wissen und Gewissen des Erziehers nicht nebeneinander vermittelt und angesprochen, sondern periagogisch auseinander entwickelt und erhellt werden müssen. So stellt sich uns schließlich die „pädagogische Verantwortung“ des ausgebildeten Lehrers als die Bildungskategorie jenes Lehrbereiches dar, den die pädagogische Theorie zu bemeistern sucht, womit sich die Lehrerbildung selber als die letzte Verifikationsgrundlage unseres kategorialen Bildungsverständnisses erweist.

Anmerkungen

¹⁾ Mein am Pädagogischen Hochschultag in Tübingen, Oktober 1959, gehaltener Vortrag wird hier vollständig vorgelegt, wobei die Diskussionsbeiträge im Anhang so weit als möglich eingearbeitet worden sind. — Dieser „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ kann nicht als erste Einführung in die schwierige Materie dienen, sondern setzt bereits das Problembewußtsein des gegenwärtigen didaktischen Wissenschaftsgesprächs voraus, setzt sich mit ihm auseinander und versucht es an einigen Punkten weiter zu entwickeln. Er weiß sich dabei im Einklang mit Denkansätzen Th. Litts und berücksichtigt darüber hinaus auch grundlegende Einsichten der Habilitationsschrift F. Fischers „Darstellung der Kategorien des Bildungssinns im System der Wissenschaften“, die vor ihrer Drucklegung steht (im einzelnen wird darauf noch verwiesen werden). — Zur Erleichterung des Verständnisses seien hier die zur Problematik hinführenden Veröffentlichungen des Verfassers angegeben: Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem, Zeitschr. f. Päd. IV (1958) 272 ff; Strukturfragen unseres Bildungswesen, Thesen, Vorschläge und Gutachten zu Schlüsselproblemen der Schulorganisation, ebendort V (1959) 242 ff; Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: Psychologie u. Pädagogik, Veröffentl. d. HIPF 2, hrsg. v. J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg 1959; Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft u. ihre Bedeutung f. d. päd. Handeln, Hdb. d. Psych. Bd. 10, hrsg. v. H. Thomae und H. Hetzer, Göttingen 1959; Von der pädagogischen Verantwortung schulorganisatorischer Reformplanungen, Bildung u. Erziehung, XII (1959) 449 ff.

*) Diese strenge Trennung von Didaktik und Methodik ist wissenschaftstheoretisch durchaus gerechtfertigt, wie sich noch zeigen wird, unbeschadet der Tatsache, daß in der Unterrichtspraxis didaktische und methodische Überlegungen Hand in Hand gehen werden.

*) Vgl. dazu: Die Stellung der päd. Psychologie im Rahmen der Erziehungswiss., a.a.O. 33.

*) Auch dieses Vollzugsbewußtsein ist in sich selber schon theoretisch vermittelt, freilich zumeist nur im Sinne einer ersten und vorwissenschaftlichen Theorie, worauf E. Weniger (Theorie und Praxis der Erziehung, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinhelm a. d. Bergstraße 1952) eindringlich hingewiesen hat. Diese „Theorie 1. Grades“ muß sich zunächst wissenschaftlich auslegen und dann auf ihre eigenen Voraussetzungen zurückbesinnen, wenn sie einen tragfähigen Begründungszusammenhang für eine kritisch verantwortete Praxis gewinnen will. Der Weg durch die Abstraktion zur Konkretheit ist ihr daher nicht zu ersparen.

*) Vgl. dazu Anmerkung 9 in: Problem u. Aufgabe einer päd. Anthropologie, a.a.O. 42.

*) Um hier sogleich naheliegenden Mißverständnissen entgegenzutreten: Geist wird hier nicht als ontologische Hypothese gefaßt und Dialektik nicht als eine besondere Denkmethode verstanden, die mit allen Problemen „spielend fertig werden“ könnte (dialektische Manier). Was hier unter Dialektik gemeint ist, wird später im Rahmen unseres Reflexionsstufenmodells genau angegeben. Die dialektische Interpretation der Bildung als geistigen Geschehens ergibt sich zwangsläufig daraus, daß sich der „Sinn“ von Bildung, das reflexive Verhältnis des Bildungsobjekts zum Objekt, einzelwissenschaftlich nicht hinreichend bestimmen läßt, sondern ein transzendentes Zurückgehen auf die Voraussetzungen der wissenschaftlichen Gegenstände im vorwissenschaftlichen Umgang verlangt.

*) Dieses hier erstmalig beschriebene „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“ der Bildung muß freilich ebenso als eine vom Andern her kommende Vermittlungsbewegung, als ein Sich-Öffnen und Sich-gewähren dem Selbst gegenüber verstanden werden, erst dann wird der volle Sinn der hier waltenden Dialektik ausgelegt. — Damit treten freilich auch theologische Voraussetzungen mit ins Spiel, von deren Erörterung hier abgesehen werden muß.

*) Vgl. dazu die grundlegende Arbeit Fr. Fischers zur „Erziehung des Gewissens“ in: Geist und Erziehung, Festgabe f. Th. Litt, hrsg. v. J. Derbolav u. Fr. Nicolin, Bonn 1955, worin überzeugend die These vertreten wird, daß Gewissensbildung „nicht als ein Teilgebiet der Erziehung, sondern vielmehr als Sinngewinnung alles erzieherischen Wirkens“ angesehen werden muß (176).

*) Zum einführenden Verständnis sei hier an Th. Litts Begriff des „Umgangs“ und seine Unterscheidung verschiedener Reflexionsstufen erinnert. Vgl. besonders seine „Einleitung in die Philosophie“, 2. Aufl. Stuttgart 1949. — Wenn wir hier im folgenden die „Ausgangsposition“ als „unmittelbar praktische Reflexion“ oder (bildhaft) als „Handlungsdialog“ bezeichnen, so wollen wir damit zum Ausdruck bringen, 1.) daß dieser „Anfang“ keine abstrakte Unmittelbarkeit, sondern bereits eine Unmittelbarkeit ist, die die Vermittlung nicht außer ihr hat (Hegel), 2.) daß sich hier die Sprache als Denken noch nicht vom Handeln gelöst, das Theoretische noch dem Primat des Praktischen, das „Eshafte“ noch dem Primat des Dubezugs unterstellt, kurz das Füreinander von Selbst und Anderm unter dem Primat des Anders noch gewährleistet ist.

*) Wiewohl dieses Umgangsverhältnis (Handlungsdialog) im theoretischen Reflektieren immer schon suspendiert ist, läßt sich phänomenologisch sehr viel Schönes und Tiefes über die hier waltende Atmosphäre von Liebe und Empfängnis, Bewahrung und Geborgenheit aussagen, ja sogar zu einer Art „Metaphysik der Kindheit“ verdichten. Aber solche substantiellen Versicherungen verlieren meist ihren Reiz, wenn es ans „Begreifen“ dessen geht, was hier eigentlich geschieht.

*) Dazu die einschlägigen Ausführungen in: Die Stellung der päd. Psych. i. Rahmen d. Erziehungswiss. a. a. O. 16 ff; die Unterscheidung von „abstrakt-Allgemeinem“ und „positiv-Allgemeinem“, die etwa unserer Unterscheidung von „Sachverstand“ und „Sinnbegreifen“ entspricht, hat Fr. Fischer in seiner Gewissensarbeit eingeführt.

*) Die philosophische Anthropologie unserer Tage hat diese für die Pädagogik höchst gewichtige Einsicht schrittweise zur Geltung gebracht, indem sie zuerst die auffallende biologische Mangelstruktur des Menschen in ihrem positiven Sinn, als Realbeingung seiner Bildsamkeit und Bildungsverwiesenheit, durchschaut hat, sodann überzeugend darlegte, wie das Kleinkind in elementaren Kreisprozessen, in denen sich Objekts- und Selbstbezug unter sozialer Steuerung gegenseitig herausarbeiten, mit seiner nächsten Umwelt experimentell und entdeckend zu kommunizieren beginnt, und schließlich konstruktiv durchdachte und aufzeigte, wie sich der Mensch in fortschreitender Entlastung von der Bedürfnissphäre ein System von Leistungen aufbaut, das vom Physischen bis zum Geistigen emporführt und seine normative Stabilisierung in den geschichtlichen Kulturordnungen erhält. — Freilich hat dies alles Hegel in seiner „Philosophie des Geistes“ (System, Bd. 3) längst viel tiefer und grundsätzlicher, wenn auch noch ohne die volle Breite der Empirie, entwickelt, und zwar von jener Vermittlungsstruktur des Geistigen her, die uns hier beschäftigt. — So ist es eigentlich nur verlorener Boden, den die moderne Anthropologie wiedergewinnt. — Vgl. vor allem die Arbeiten von A. Gehlen, A. Portmann, M. Mead u. a.

*) Es sei denn, daß sie selber zur Pädagogik wird und damit den theoretischen Horizont ihrer Wissenschaftsebene überschreitet. — Zwar muß auch der pädagogische Psychologe für seine diagnostische und beratende Tätigkeit in die Erziehungssituation treten, aber seine „Verantwortung“ besteht nicht darin, das Du des Kindes über den Weg des Anders zu sich selber zu bringen, sondern dafür zu sorgen, Bios, Psyche und Sozialnatur des Kindes in diesem Bildungsgeschehen auch zu ihrem Rechte kommen.

⁴⁴) Das hat H. Schelsky in seinem Programm einer „feststellenden Erziehungssoziologie“ ausdrücklich bestätigt, insofern er die Aufgabe seiner Disziplin nur in der Normenkontrolle, nicht in der Normierung des pädagogischen Handelns sieht. Vgl. dazu: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Weltbild u. Erziehung 20, Würzburg 1957; Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf 1957.

⁴⁵) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Veröffentl. d. Comeniusinstituts I, Heidelberg 1957.

⁴⁶) Fr. Fischer, Die Erziehung des Gewissens, a. a. O.

⁴⁷) Für die Aufgabe und ihre Problematik hat uns die moderne Erziehungsphänomenologie (M. J. Langeveld) besonders den Blick geschärft.

⁴⁸) Diese Fehlsamkeit und Zweideutigkeit alles Erzieherischen wird durch unsere dialektische Interpretation des Bildungsgeschehens nicht etwa perfektionistisch verdeckt, sondern im Gegenteil erst recht offen gehalten. Denn der Erzieher hat weder über die Selbstwerdung des Kindes noch das Sich-Gewähren des Anderen Verfügungsgewalt und muß doch immer wieder darüber „verfügen“ und damit sein eigenes Selbst zur Geltung bringen, was Förderung, aber auch Verstellung des pädagogisch Eigentlichen bedeuten kann.

⁴⁹) Auf diesen ständig wachsenden Raum der Sozialprägung im Erziehungsfeld, der die Schulpädagogenschaft zur Selbstkritik und Selbstbescheidung mahnen sollte, weist vor allem die Erziehungssoziologie von heute mit Eindringlichkeit hin. Dennoch liegt gerade darin ein Motiv zur Ermutigung, das Bildungsgeschäft der Schule umso ernster zu nehmen.

⁵⁰) Dazu Fr. Fischers Habilitationsschrift „Darstellung der Kategorien des Bildungssinns im System der Wissenschaften“, an dessen Begriff und Auslegung der „Bildungskategorie“ wir hier ausdrücklich anknüpfen.

⁵¹) Näheres darüber in meinem Buch „Erkenntnis und Entscheidung. Philosophie der geistigen Aneignung in ihrem Ursprung bei Platon“, Die Universität 43, Wien-Stuttgart 1954.

⁵²) Vgl. dazu die platonische Kritik der Rhetorik und Sophistik als bloßer Erfahrungsroutinen im „Gorgias“ und die Apologie des Nichtwissens einem Wissen gegenüber, das nicht zugleich auch um sein „Bestes“ (seinen Anwendungssinn) weiß, im „Zweiten Alkibiades“.

⁵³) An jener Politeiastelle (518 d), wo Platon Jugendbildung geradezu als „Kunst der Herumdrehung“ — nicht des bloßen Einpflanzens von Wissen und Fertigkeiten — definiert, wird zugleich ganz deutlich, daß er nicht nur den Aufblick vom Werden zum Sein, sondern entschiedener noch den Schritt von der Ambivalenz des bloßen Sachverständes zur positiven Verantwortung meint, wie sie die Idee des Guten vermittelt; diese Auslegung wird noch durch jene „Perlagogé“ unterstrichen, welche die im Geschäft der Ideenerkenntnis versunkenen Philosophen auf die praktischen Führungsaufgaben im Staate hin vollziehen müssen.

⁵⁴) Siebenter Brief 344 b.

⁵⁵) Dazu auch U. Mülliges, Das Verhältnis von Selbst und Sache in der Erziehung. Ein Beitrag zur Logik des pädagogischen Denkens, aufgewiesen bei Basedow, Humboldt, Herbart und Hegel in: Aneignung und Begegnung, Pädag. Untersuchungen 3, hrsg. v. J. Derbolav, Düsseldorf 1960; worin die hier in Frage stehende Antinomie an Basedow und Humboldt aufgewiesen wird.

⁵⁶) Näheres dazu bei H. Blankertz, Der Begriff der Pädagogik des Neukantianismus, Göttinger Studien z. Päd. Neue Folge 9, hrsg. v. E. Weniger, Weinheim/Berlin 1959.

⁵⁷) Das etwa ist der Tenor von Diltheys fragmentarischem Spätwerk „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“, Gesammelte Schriften VII, 2. Aufl. Göttingen 1958, das auch O. F. Bollnow seiner meisterhaften Interpretation (Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie, 2. Aufl. Stuttgart 1955) zugrunde gelegt hat. — Diltheys eigene pädagogische Entwürfe dagegen haben nicht so sehr Geschichte gemacht wie seine Kategorie der „Geschichtlichkeit“, weshalb sie hier unberücksichtigt bleiben können.

⁵⁸) Wesentlich zur Einführung des Begriffs der kategorialen Bildung beigetragen hat E. Lehmannsicks „Theorie der formalen Bildung“, Göttinger Studien z. Pädag. 6, hrsg. v. H. Nohl, Göttingen 1926.

⁵⁹) Geradezu klassisch geworden ist heute bereits die Kritik am Stoffelend der höheren Schule und Hochschule, welche die „Tübinger Beschlüsse“ von 1951 ausgesprochen und zum Anlaß genommen haben, energisch zur „Inneren Schulreform“ aufzurufen.

⁶⁰) Die jüngste und zugleich alle Vorarbeiten höchst verdienstlich zusammenfassende Darstellung und Auslegung dieses Prinzips stammt aus der Feder von W. Klafki (Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Göttinger Studien z. Pädag., Neue Folge 6, hrsg. v. E. Weniger, Weinheim/Berlin 1959).

⁶¹) In: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. 3. Aufl. Heidelberg 1955 — Vgl. dazu auch E. Sprangers „Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung“, Schriftenreihe der Bundeszentrale f. Heimatdienst 28, Bonn 1957, und W. Flitners entsprechende Hinweise in seiner „Theorie des pädagogischen Weges“, 4. Aufl. Weinheim/Berlin 1958; auch die hier abgedruckten Referate über die Didaktik des Geschichtsunterrichts (Kosellek) und naturwissenschaftlichen Unterrichts (Wagenschein) messen den Elementarformen des geschichtlichen und physikalischen Verstehens mit Recht große didaktische Bedeutung zu.

²⁹⁾ Vgl. dazu W. Flitner, *Theorie des pädagogischen Weges*, a. a. O. 52 ff. und: Hochschulreihe und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959. — Daß auch in der Didaktik der musischen Fächer auf solche Fundamentallstrukturen zurückgegriffen werden kann, hat S. Sydows Referat in diesem Berichte überzeugend dargelegt.

³⁰⁾ Dazu J. Derbolav, Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens, Düsseldorf 1957.

³¹⁾ Die Verhältnisbestimmung dieser Prinzipien ist freilich weitgehend eine Definitionsfrage. Zur Stützung unserer Auffassung können wir uns allerdings auf M. Wagenschein (Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exempl. Lernens, Die Deutsche Schule, 51 (1959) 393 ff. dort auch eine zusammenfassende Bibliographie) u. H. Scheuerl (Die exemplarische Lehre, Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, Tübingen 1958) berufen.

³²⁾ Ich habe in meinem Mainzer Vortrag zum Thema (September 1959), über mein Buch hinausgehend, diese Funktion des exemplarischen Verfahrens durch fünf Gesichtspunkte zu charakterisieren versucht, in denen zugleich der Bezug zum Exemplum und den Exemplaria der humanistischen Bildungstradition wieder transparent wird: Es sind folgende:

a) Der Gesichtspunkt der Auswahl produktiver Gehalte statt der vollständigen Stoffdarbietung.

b) Der Gesichtspunkt des Einstiegs beim (fraglich gemachten) Phänomen und des Fortschritts zur plattformartigen Verdichtung des Erklärungszusammenhangs in elementaren Einsichten, die einen ganzen Phänomenbereich umgreifen.

c) Der Gesichtspunkt der Einheit von Weg und Resultat, d. h. des selbsttätigen Nachvollzugs von Forschungsgängen oder des Verstehens einer gegebenen Situation aus ihren geschichtlich-fundamentalen Ursprüngen, woraus zugleich Methodeneinsichten erwachsen, welche die Partikularität des Resultates aufheben.

d) Der Gesichtspunkt der selbständigen Anwendung des so Erworbenen bzw. der Entwicklung neuer Anwendungsmöglichkeiten.

e) Der Gesichtspunkt der erhaltenen Bedeutsamkeit des Wissens durch Einsicht in seinen Anwendungssinn und seine Grenzen fürs eigene Handeln bzw. durch Übersetzung des Erkannten in die Dimension der Betroffenheit.

³³⁾ Das etwa ist die Lösung, die R. Schwarz in „Wissenschaft und Bildung“, Freiburg-München 1957, vorschlägt.

³⁴⁾ Dazu E. Weniger, *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, 2. Aufl. Weinheim/Berlin 1956, 97 f.

³⁵⁾ Wir erinnern an O. F. Bollnows instruktiven Aufsatz „Begegnung und Bildung“, *Zeitschr. f. Päd.* I (1955) 1 ff. und seinen zusammenfassenden „Versuch über unstete Formen der Erziehung“, den er unter dem Titel „Existenzphilosophie und Pädagogik“, *Urban-Bücher* 40, Stuttgart (1959) soeben veröffentlicht hat. — Man darf hier freilich die positive Seite seines existentiellen Ansatzes, die Thematik der „einfachen Sittlichkeit“ nicht übersehen.

³⁶⁾ Th. Litt, *Die Antinomie der Menschenbildung in: Naturwissenschaft und Menschenbildung*, 3. verbesserte und erweiterte Aufl. Heidelberg 1959; vgl. dazu auch: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Schriftenreihe d. Bundeszentrale f. Heimatdienst 15, Bonn 1955, und: Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg 1957.

³⁷⁾ Wir beschränken uns hier auf diese Andeutungen und verzichten darauf, auslegend, erläuternd und begründend in die volle Problematik des Systems der Bildungskategorien einzugehen; statt dessen verweisen wir auf die bald zu erwartende Veröffentlichung der schon genannten Habilitationsschrift Fr. Fischers bzw. auf die Ergebnisse der derzeit in unserem Institut laufenden Einzeluntersuchungen zur Fächerdidaktik. — Überhaupt kann es nicht Aufgabe dieses Vortrags sein, fertige Resultate zu bieten, sondern nur einen neuen Weg aufzuzeigen.

³⁸⁾ Um dies exemplarisch zu verdeutlichen: wenn der Erzieher seinen Zöglingen, die ihren einer anderen Rasse angehörenden Mitschüler verhöhnt oder geschlagen haben, durch Zuspruch die verbindliche Norm der Kameradschaft vors Gewissen bringt und ihnen zugleich positive Beweggründe zur Bewältigung analoger Situationen vermittelt, so tut er im Grunde dasselbe, was der Geschichtslehrer unternimmt, wenn er in einem sozialgeschichtlichen Abriss seinen Schülern etwa an Beispielfällen verletzter Menschenrechte und ihrer Folgen für Staat und Gesellschaft die Norm der Rechtsstaatlichkeit als Voraussetzung freier und menschenwürdiger politischer Existenz erhebt und durch Situationsanalyse des Zeitgeschehens bzw. durch Aufklärung des Selbstverständnisses in der Gegenwart verdeutlicht, wo und wie sie diese politische Verantwortung in einzelnen Motiven zu bewahren haben.

³⁹⁾ Darin liegt wohl auch der Grund für die zahlreichen Mißverständnisse, die dieser erstmalig in den 20er Jahren erhobene Autonomieanspruch heraufbeschworen, und die Polemik, die er entfacht hat.

⁴⁰⁾ Wie sehr von diesem Normprinzip nicht nur die zentrale Stellung der Didaktik im pädagogischen Raum, sondern überhaupt die inhaltliche Erfüllung der didaktischen Dimension abhängt, kann man sich am besten klar machen, wenn man dieses Prinzip mit seinen dialektischen Voraussetzungen einmal versuchsweise ausklammert. Dann reduziert sich der didaktische Sinn des Unterrichts auf Erkenntnisvermittlung unter dem Richtmaß der wissenschaftlichen Wahrheit, und der diesem Richtmaß verpflichtete

Lehrer muß sein Normierungsrecht an den päd. Psychologen bzw. Soziologen abgeben; denn diese vertreten ja auf ihre Weise den pädagogischen Anspruch des Kindes und der Gesellschaft, und da sie im Schulwissen nur das Mittel sehen können, hier dem Kinde in seiner Selbstwertung, dort der Gesellschaft in ihrer Selbsterhaltung Genüge zu schaffen, so haben sie auch keine Bedenken, die psychische Struktur des Kindes bzw. die Sozialstruktur der Gesellschaft zu letzten Maßstäben didaktischer Arbeit zu erheben. Der Unterrichtsstoff hat sich dann aber entweder der individuellen Fassungskraft bzw. den Neigungen und Interessen des Kindes oder den Ausbildungsbedürfnissen bzw. Berufswünschen der Gesellschaft anzupassen, und der Widerstand erhebende bzw. am überkommenen Fächerkanon festhaltende Lehrer wird unweigerlich des Traditionalismus bezichtigt und in eine hoffnungslose Verteidigungsstellung gedrängt, aus der ihn nur die Besinnung auf die didaktische Dimension seines Lehrauftrags retten kann. Sie ist jenes Zwischenfeld zwischen reinem Wissen als Stoffmaterial und seiner methodischen Umsetzung in die empirische Schulsituation, das der Lehrer nicht überspringen darf, wenn er den individuellen Interessen und gesellschaftlichen Ausbildungswünschen gegenüber sein Bildungsamt bewähren, und das er wissenschaftlich auf sein Normprinzip hin durchdringen muß, wenn er sich gegen die Normierungen des pädagogischen Psychologen und Soziologen behaupten will.

4) Wir haben an anderer Stelle (Probleme und Aufgabe einer päd. Anthropologie, a. a. O.) diesen pädagogischen Wissenschaftszusammenhang der von den sog. empirischen und normativen Erziehungswissenschaften, also etwa von der pädagogischen Biologie, Psychologie und Soziologie bzw. vom Erziehungsrecht, der Bildungspolitik usw. konstituiert wird, unter dem Arbeitsbegriff einer „pädagogischen Anthropologie“ zusammengefaßt und dabei zu zeigen versucht, inwiefern er der didaktischen Fragestellung systematisch untergeordnet bleibt. — Im folgenden beschränken wir uns darauf, den Beitrag der beiden repräsentativen pädagogischen Regionalanthropologien, der pädag. Psychologie und Erziehungssoziologie zu würdigen.

4) Theorie und Bildungsinhalte und des Lehrplans. a. a. O. 18.

4) Als Beispiele seien hier andeutungsweise nur die Leibes- und Spracherziehung angeführt. In der funktionalen Ausbidungsdimension geht es hier zunächst nur um die auf Leistungssteigerung abgestellte Körper- und Sprachbeherrschung. In der Bildungsdimension werden diese Leistungsfelder auf das „Gewissen“ des Körpers (Leiblichkeit) und der Sprache bezogen und lassen sich dabei in eine Rangordnung von Aufgaben übersetzen, in denen jene spezifischen Gewissensstrukturen bis zur völligen „Aufhebung“ der bloß funktionalen Zielsetzungen in einem Horizont freier Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zur Geltung kommen. — Eine in unserem Institut im Gange befindliche Untersuchung zur „Theorie der Leibeserziehung“ ist eben dabei, eine solche Stufenreihe der Bildungsaufgaben vom Bodenturnen über die Leichtathletik, das Geräteturnen, die Gymnastik, Rhythmik, das Kampfspiel bis zum Wandern didaktisch sauber durchzustrukturieren, und eine analoge Stufenfolge ließe sich wohl auch für den Bereich der Spracherziehung entwickeln. Im Fortgang werden immer höhere und umfassendere bildungsmäßige Zielsetzungen freigelegt, die die didaktische Systematik dieser Bildungsbereiche genetisch konstituieren und zugleich durch fortschreitende Überwindung der Bereichsgrenzen zu einer Integration der gesamten Bildungsarbeit hinführen.

4) Vgl. dazu meine Ausführungen in: Die päd. Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem, a. a. O.

FRITZ STÜCKRATH:

Zur psychologischen Problematik der Volksschuldidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARNO KOSELLECK:

Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes

I.

Die Didaktik des Geschichtsunterrichts beginnt damit, daß die künftigen Lehrer zur Geschichte ein besonderes Verhältnis gewinnen, nämlich als Menschen, die es sich zu einem Teil ihrer Lebensaufgabe gemacht haben, geschichtliche Überlieferung von einer älteren zu einer jüngeren Generation weiterzugeben und zunächst einmal Kindern. Man kann dieses besondere Verhältnis kaum begrifflich bestimmen, aber in seinen Äußerungen beschreiben, einmal mehr als Weg zu einem bestimmten Verständnis der Geschichte, dann mehr als ein bestimmtes Verständnis des eigenen Auftrags; in der Wirklichkeit geht eines in das andere über.

Die Geschichte als vergangenes Geschehen ist völlig unüberblickbar. Aber auch die Geschichte als Historie, als von der Forschung geklärte Überlieferung ist unüberblickbar und wandelt sich stetig in ihren Aussagen, in der Feststellung und Erklärung der Fakten und in ihren Urteilen. Sie muß sich wandeln. Gewiß ändert auf dem Wege, den die Menschheit zurückgelegt hat, kein Staubkorn mehr seinen Platz. Aber jede Generation, auf ihrer Wanderung von den eigenen Erfahrungen, Aufgaben, Nöten erregt, stellt neue Fragen an die Vergangenheit und sieht sie daher anders als ihre Vorfahren. Dieses Wissen um die Wandelbarkeit historischer Aussagen, die scheinbar der Forderung nach wissenschaftlicher Objektivität widerspricht, das Bewußtsein ferner, daß es unmöglich ist, als Lehrer vieler Fächer mit der Forschung irgendwie Schritt zu halten, gibt gerade dem Ernsthaften ein ungutes Gefühl, macht ihn skeptisch gegen seinen Auftrag, Geschichte zu tradieren. Wie können wir ihm helfen?

Sicher nicht dadurch, daß wir immer mehr Tatsachen, Zusammenhänge, ursächliche Verknüpfungen der Geschichte vor ihm ausbreiten. Ich mißachte das Wissen nicht, ich wünschte, ich wüßte mehr an Tatsachen der Geschichte. Aber die Freude, die leeren Flächen der Geschichte mit immer mehr gewußten Tatsachen und Ereignisreihen sich auszufüllen, kann zur Bescheidung auf dieses Verfahren, zum Genügen am Wissen, zur Selbstgenügsamkeit führen. Selbstgenügsamkeit ist aber doch der eigentliche Feind jeder Bildung und jeder didaktischen Anstrengung. Kein Lehrer, der Geschichte von der Tafel seines Wissens abliest, kann Jugendliche in die Überlieferung des Geschehenen hineinziehen.

Wir müssen, um die Didaktik des Geschichtsunterrichts vorzubereiten, den Studenten zu dem anleiten, was ihm auch draußen als Lehrer auf

dem Dorf nach meiner Erfahrung möglich ist: an wenigen, im Vergleich mit dem Gesamt der Geschichte ganz wenigen Stellen in die Geschichte tiefer einzudringen. Was aber heißt dieses verschwommene Wort „tiefer eindringen“? Vor allem: Wie kann Geschichte dadurch so aufgeschlossen werden, daß der Impuls wach wird, von ihr interessiert, nicht nur wissenserfüllt, zu berichten?

Tiefer in die Geschichte eindringen, bedeutet ein Zwiefaches: Wer sich ernsthaft und liebevoll mit begrenzten Inhalten der Geschichte befaßt und dabei vorschnelle Verallgemeinerungen vermeidet, der kann erfahren, daß sich ihm eine Einsicht auftut in das Wesen der Geschichte und daß diese Einsicht ihn in seiner Person trifft. Denken Sie an irgend ein Beispiel der Machtgeschichte, an die Entstehung eines Krieges, 1914 oder 1870, oder an den preußischen Verfassungskonflikt oder an den Zusammenbruch der Weimarer Republik. Immer wird der Suchende durchstoßen durch die allgemeinen Bedingungen des Geschehens bis zu den Entscheidungen der Handelnden. Er wird sich vorstellen, vor welchen Situationen diese gestanden haben, was sie wollten (sofern wir das wissen können), wie sie sich entschieden haben und dann — was erst wir Nachlebenden wissen können —, was sie gewollt und zumal ungewollt bewirkt haben. Heißt das nur eine Ereignisreihe der Geschichte tiefer erfassen? Wir erfassen, glaube ich, vielleicht blitzartig, etwas vom Wesen der Geschichte, nämlich, daß sie auch in Entscheidungen der Handelnden verläuft und daß solche Entscheidungen eine für das Wesen der Geschichte bedeutsame Eigenart haben: die Handelnden können wünschen, sich vorstellen, aber nicht wissen, welche Folgen ihr Handeln haben wird. Wissen wir dann nur etwas mehr vom Wesen der in unserer Vorstellung objektivierbaren Geschichte? Solche Einsicht kann mich treffen, mich betroffen machen durch die Selbsterkenntnis, daß auch ich unentrinnbar vor politische Entscheidungen gestellt bin mit dem unvermeidbaren Risiko, ihre Folgen nicht im voraus berechnen zu können, daß ich gerade deshalb versucht bin, ihnen auszuweichen, nicht zu akzeptieren, was Weizsäcker von sich gefordert hat, daß man „auch aus dem Halbdunkel des ungefähren Wissens heraus handeln muß.“ Diesen Zusammenhang zwischen Geschichtserkenntnis und Selbsterkenntnis, einen fruchtbaren Moment der eigenen Bildung, muß, glaube ich, ein Lehrer erfahren, der eine jüngere Generation durch Tradierung der Geschichte bilden will.

„Handeln muß.“ Damit stehen wir vor einem anderen Inhalt der Geschichte, in den einzudringen, den Didaktiker bildet. Die Geschichte wird vorangetrieben von Menschen, die handeln müssen. Warum müssen sie? Zur Beantwortung dieser Frage braucht man nicht — und der Lehrer kann es nicht — durch ein extensives Studium der Geschichte zu gehen. Aber einige der großen Handelnden, auch und gerade der Schöpfer politischer Ideen, kann man aus Zeugnissen und Selbstzeugnissen befragen, bis aus der Vielfalt der Antriebskräfte, aus ihrer Wertwelt, das Muß ihres Wollens hervorspringt. Der Suchende schlägt mit seiner Wünschelrute gleichsam an das Urgestein der Geschichte, zu dem Geistiges und See-

liches unter dem Druck des geschichtlichen und persönlichen Lebens sich verdichtet haben. Wer Geschichte verstehen lernen will, gerade der muß sich um das Verständnis der inneren Notwendigkeit auch ihm fremder oder feindlicher Wertwelten bemühen. In unserer geschichtlichen Lage ist die Auswahl nicht mehr beliebig. Ich kann dem Marxismus-Leninismus noch so fremd gegenüberstehen, ich muß doch wissen wollen, aus welchen Kräften er geschichtsmächtig geworden ist. Das heißt: Ich will nicht nur seine soziologischen Voraussetzungen erkennen, ich will vornehmlich begreifen, aus welcher geistigen und seelischen Dynamik sein System entsteht, genauer, was seinen Vollziehern ihr — nicht unser — gutes Gewissen gibt, wenn sie Gewalttat üben und Freiheit unterdrücken, eine totale Herrschaft aufrichten. Und wiederum schlägt das Bemühen um die Erkenntnis des Objekts in Selbsterkenntnis um. Ich kann Fremdes nur verstehen, wenn es als Möglichkeit auch in meinem Geiste und meiner Seele liegt. Vielleicht stelle ich dabei mit Erschrecken fest, welche Keime virulent sind: Hast nicht auch du, wenn nicht mit der Tat, so in zornigen Vorstellungen irdische Institutionen, etwa den Staat, mit durchgreifender Gewalt ausgestattet, damit er Gerechtigkeit vollziehe, als wenn er infallibel wäre und sein Schwert blank wie die Wahrheit? Das heißt: die großen Mächte, die in der Welt um Geltung und Herrschaft ringen, stehen nicht da draußen auf der Bühne, und du siehst zu, in Hoffnung und Furcht auf das Ende des Schauspiels harrend. In dir sind sie. Du bist Mitspieler.

Freilich verliert dabei die „Geschichte“ die freundliche Unverbindlichkeit einer abgeschlossenen Vergangenheit. Sie wird ernst. Ein letztes Beispiel dafür, daß und wie ein zukünftiger Lehrer der Geschichte die Durchsicht braucht durch Fakten und „Zusammenhänge“ des Geschehens auf das Unbegreifliche und Unheimliche der Geschichte: Ein Mensch aus einem Wiener Obdachlosenasyl, der lauthals seine Art, Geschichte zu sehen, seine Bildung und seinen fanatischen politischen Willen bekundet hat, wird Kanzler des deutschen Reiches. In wenigen Jahren zerstört er, was ein Jahrtausend deutscher Geschichte aufgebaut hat. Er bringt Millionen schuldloser Menschen, Männer, Frauen und Kinder, ruchlos um. Gewiß können und müssen wir wissenschaftlich ergründen, wie das alles gekommen ist, werden allerdings dabei zugleich gewahr, daß es so nicht hat kommen müssen kraft einer gesellschaftlichen Mächten innewohnenden Determination. Aber: Nicht wer die Ursachenreihen in frommer Wissenschaftlichkeit nachzieht, ist der Lehrer der Geschichte, den unsere Jugend braucht, sondern wen ein Mal wenigstens das Entsetzen darüber gepackt hat, daß solches geschehen ist, daß die Geschichte solche Möglichkeiten in sich birgt, daß Geschichte solcher Art tief in mein persönliches Leben eingreift.

Tua res agitur! Die Geschichte ist nicht ein Bilderbuch, in dem man mit Wohlgefallen blättern kann, vielleicht gerade dann, wenn man sich aus der bedrohlichen Gegenwart flüchten will. Sie ist das Verhängnis deines Lebens und zugleich eine unheimliche Lebensmacht, die durch

dich hindurchgeht und allerdings zugleich dich anruft, was du an Eigenem, an sittlicher und religiöser Substanz ihr mitzuteilen oder entgegenzusetzen hast. Solche Erfahrungen lassen sich nicht erzwingen, aber wir sollten den künftigen Lehrer der Geschichte auf einen Weg setzen, auf dem sie ihm begegnen könnten.

Sie werden zweierlei einwenden: 1. Nur die künftigen Lehrer, welche sich länger, auch nach dem Studium, mit der Geschichte befassen, werden vielleicht solche Erfahrungen machen. Es müssen aber auch andere Geschichte unterrichten. Gewiß, auch sie müssen wir zu einem guten Geschichtsunterricht hinführen. Aber mit diesem bildend werden nur diejenigen, vergleichsweise wenigen wirken, welche durch die Begegnung mit der Geschichte selber erschüttert und so gebildet worden sind. —

2. Der von mir beschriebenen Begegnung ist nur der Erwachsene fähig, nicht das Kind, kaum der Jugendliche. Auch das ist richtig. Aber sie soll ja im Lehrer das Interesse, das Dabeisein innerhalb der Geschichte wecken, jene eigentümliche Spannung zwischen Person und persönlich erfaßtem Gegenstand, aus der heraus der Funke didaktischer und methodischer Einsicht sich löst. Freilich beide Einwände bestünden zurecht, wollten wir die Didaktik der Geschichte nur auf diesem Wege vorbereiten.

II.

Auch der Erwachsene ist ja nicht nur dadurch der Geschichte zugewandt, daß er ihr wachen Sinnes begegnet, mit kritischer Offenheit gegen das Fremde, hellhörig für ihr Wirken im eigenen Ich, auch in dessen Dunkelheiten. Er ist der Vergangenheit unmittelbar verbunden. Der Strom dieser Verbundenheit fließt in ihm seit seiner Kindheit, bald dem Bewußtsein aufgedeckt, bald ihm verschlossen. Ohne diese unterirdische Verbundenheit zum Geschichtlichen, die ihn seit je trägt, wäre auch dem reifen Menschen geschichtliche Bildung nicht möglich. Und seltsam: Je älter der Mensch wird, um so bedeutsamer, wirkungskräftiger erscheinen ihm die Eindrücke, die er in seiner Kindheit von der Geschichte erfahren oder erlitten hat. Gerade darum muß der Lehrer wissen, der Kinder in die Geschichte einführt. Er lernt es zögernd, etwas ungläubig zunächst, wenn er auf den Weg der Selbstbesinnung gebracht wird.

Was ich meine, möchte ich an persönlichen Erfahrungen verdeutlichen. Sie sind aufschlußreicher als Beobachtungen an anderen. Ich verspreche Ihnen aber, nicht lange dabei zu verweilen. Ich war Kind noch abseits eines Dorfes auf einer mit Mühlen besetzten Insel der Spree. Die Mühlen wurden noch von wirklichen Mühlrädern angetrieben, von deren Schaufeln das Wasser silbern tropfte. Ich erinnere mich genau, wie in diese Einsamkeit Geschichte einbrach. Es war der 30. 7. 1898. Der Siebenjährige sitzt mit seinem Vater auf den Stufen der Treppe, die in den Mühlenhof führt. Der Vater hat auf seinen Knien ein schwarz umrandetes Zeitungsblatt und weint. Es ist Bismarcks Todestag. Der Vater weint — ein un-

auslöschliches Erlebnis, vom Kind natürlich bald wieder vergessen, aber unauslöschlich, weil ungerufen aus der Vergangenheit immer wieder emporsteigend. Ich wurde damals an einen Gehalt der Vergangenheit gefesselt und bin es unbeschadet aller Kritik lebenslang geblieben: Bismarck. Durch die leidenschaftliche Teilnahme eines Erwachsenen, durch einen Mittler war ich ihm verbunden worden. Dasselbe gilt vom Lehrer als Mittler der Geschichte. Er kann Geschichte vor den Kindern ausbreiten, anschauungsgesättigt, methodisch geschickt — aber Verbundenheit mit der Geschichte stiften kann er nur dort, wo er von ihr ergriffen ist, echt ergriffen, d. h. zweckfrei, unpädagogisch. Dieser Gegenstand kann inmitten der großen Geschichte liegen oder an ihrem Rande, in der Vorgeschichte oder Heimatgeschichte, gleichviel, kein Lehrplan darf ihm die Freiheit einengen, dort zu verweilen. So etwa haben wir es auch in die Niedersächsischen Richtlinien hineingeschrieben.

Meine zweite Begegnung mit der Geschichte fiel in mein neuntes Lebensjahr. Es handelte sich um ein beinahe humoristisches Mißverständnis und hat mich doch im Alter nachdenklich gemacht. Der Sextaner wandert mit dem Ranzen auf dem Rücken dem Gymnasium zu. Im Grünen bleibt er nachdenklich vor einem Schild stehen und liest: „Diese Anlagen werden dem Schutze des Publikums empfohlen.“ Er deutet es sich so: Es wird Krieg geben, dann werden die Einwohner sich hier sammeln und geschützt sein. Es wird Krieg geben. Die Zukunft kann etwas Bedrohliches in sich bergen. Ich weiß, daß um dieselbe Zeit und ebenfalls ohne realen Anlaß der Tod als eine drohend im Schoße der Zukunft ruhende Macht mich bedrängte. So rasch diese Erlebnisse vorübergingen, sie haben mein Geschichtsbewußtsein geformt: Die Zukunft als eine Dimension der Geschichte hatte das kindliche Ahnen gestreift. Das heißt didaktisch: Auch der Lehrer muß die Jugend hin und wieder an die Schwelle der Zukunft führen. Was birgt sie in sich? Atomtod, Einigung der Völker? Was wird mit China, mit Afrika? Ich weiß, wie schnell Kinder sich in abenteuerlichen, unernten Spekulationen ergehen können. Und dennoch braucht auch das Kind diese Berührung mit der Zukunft der Geschichte, soll nicht ihre Vergangenheit verstaubtes Wissen bleiben.

Meine dritte Begegnung — aber diese soll die letzte sein — mit der Geschichte fällt in mein 13. Lebensjahr. Eine Mittelstadt Schlesiens bot als neue Heimat ihre Türme, Mauerreste, Torbögen, sogar eine „Verrätergasse“. Sie lagen mitten im Verkehr und verloren für das Kind nicht den Zauber des Geheimnisses, eines zu entdeckenden Geheimnisses. Diese sichtbaren Zeugen der Vergangenheit vermählten die sonst unfruchtbar schweifende Fantasie mit der Geschichte. Die Aussagekraft oder den Symbolgehalt des Gegenständlichen erfuhr ich in derselben Zeit durch die bildende Kunst. Ich würde davon nicht sprechen, wenn wir nicht das Gleiche bei Volksschulkindern hundertfach beobachtet hätten. Ich erhielt Kugler-Menzel, „Friedrich der Große“. Ich habe Menzels Bilder immer und immer wieder besehen, Friedrich nach der Schlacht in der Kirche von Kunersdorf, der König weglos vor einem Abgrund, der ein-

und der zweiköpfige Adler im Kampf usw. Ich hätte nicht sagen können, was ich empfand, aber ich erlebte Geschichte — Völker als Mächte, Kampf, Fürsorge, Widerstand eines einzelnen gegen das Schicksal. Ich erlebte Geschichte so intensiv, daß ich Preuße wurde.

Was sollen diese Erinnerungen für die Didaktik aussagen?

1. Die Anschauung geschichtlicher Überreste, der Umgang mit guten, charakterisierenden Bildern, die aus eigener Teilnahme geformte Erzählung des Lehrers sind nicht methodische Mittel, um einen wissenswerten Inhalt zu verdeutlichen. Sie stiften geschichtliche Verbundenheit. Wer um diesen musischen Zugang zur Geschichte betrogen worden ist, dem fehlt im Alter der Zauber der Vergangenheit, die Bildhaftigkeit der Erinnerung, aus der auch das Nachdenken über die Geschichte gespeist wird. Er wird um so leichter einem abstrahierten, monolithischen Deutungsschema verfallen. Der Lehrer soll also diesen seinen Auftrag spüren, Mittler zu sein zur Vergangenheit, sie überhaupt erst einmal einzupflanzen in das Gemüt gerade der noch kindlichen Schüler.

2. Er soll das Gewicht, den Ernst dieses Auftrages spüren. Unsere deutsche Geschichte hat uns Unglück gebracht. Es fällt schwer, sich ihr liebevoll zuzuwenden. Ohne eine frühe, unreflektierte Verbundenheit wird es überhaupt nicht möglich sein. Zugleich soll der Lehrer auch die Gefahren sehen, die in dieser gemüthhaften Verbindung mit der Vergangenheit wurzeln. Sie weckt das Selbstbewußtsein, wir wollen dann aus der Geschichte nur hören, was unser Selbstbewußtsein stärkt. Sie weckt das kollektive Überlegenheitsgefühl. Ich bin damals auf diesem Wege Preuße geworden, d. h. jede andere Nation war in meiner Vorstellung selbstverständlich zur Niederlage vorherbestimmt. Wir haben es in nationalsozialistischer Zeit erfahren, wie die Jugend für ein Geschichtsverständnis gewonnen werden kann, das in ihr diese bei der ersten Begegnung mit der Geschichte geweckten Bedürfnisse nach Selbstbestätigung planmäßig lebendig hält und befriedigt. Ich fürchte, daß der Geschichtsunterricht in der Sowjetzone wirksam ist, weil er das Gefühl der Überlegenheit der eigenen Gruppe pflegt, die Feinde hassenswert macht. Es gehört zur Vorbereitung auf die Didaktik des Geschichtsunterrichts, um diese Gefahr zu wissen, die mit dem unumgänglichen Ansprechen des Gemüthhaften beinahe unvermeidbar verbunden ist, dieses Aufwecken der elementaren geschichtlichen Instinkte, des kollektiven Egoismus. Es kommt darauf an, die Verantwortung für jedes leichthin gesprochene Wort zu wecken, jede unbedachte Geste der Abschätzung. Um so wirksamer werden bedachte Werturteile.

III.

Damit sind wir mitten in der Didaktik des Geschichtsunterrichts, d. h. bei der Frage nach dem Sinn aller Vorgänge, die sich in einer Geschichtsstunde vollziehen. Ich will diese Frage in drei Stufen behandeln, aufsteigend von dem, wie ich glaube, Gesicherten zum Problematischen.

Wenn wir Volksschülern Geschichte nahebringen, wollen wir mehr als das Wissen und Verstehen des gerade behandelten Abschnittes der Geschichte fördern. Aber was? Vom Auftrag, die Verbundenheit zwischen Kind und Vergangenheit zu stiften, will ich nicht mehr sprechen. Darüber hinaus wollen wir die Fähigkeit ausbilden, diese Vielfalt des Erzählten, Veranschaulichten, diese Ereignisse, Taten, dieses Leben und Sterben als Geschichte zu begreifen. Deshalb müssen wir in der Volksschule gewisse Elementarformen geschichtlichen Verstehens zur Entwicklung bringen, ohne die das Geschehen nicht als Geschichte begreifbar ist. Ich greife nur drei heraus und übergebe andere, wie etwa die Schulung des Sinnes für geschichtliche Zeit, der Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Akzidentiellem.

Wir verständigen uns als Erwachsene über Geschichte, indem wir Gruppen von Menschen politisch handeln lassen. Wir sprechen mit nicht mehr bedachter Selbstverständlichkeit von den politisch handelnden und wollenden Franzosen oder Russen, Bürgern, Arbeitern, Kommunisten usw. Dem Schüler auch des siebten und achten Schuljahres versteht sich das Gemeinte nicht von selbst. Ich habe noch als Tertianer nicht begriffen, wie „die Franken ihren König wählen“ konnten. Und der Satz, mit dem unser Lehrbuch den Befreiungskrieg einleitete: „Das Volk steht auf, der Sturm bricht los“ war so anziehend, weil er geheimnisvoll-unverständlich war. Also schon das Handeln einer Gruppe muß zum Verstehen gebracht werden. Aber diese handelt politisch, d. h. mit der Absicht, innerhalb eines Raumes, einer Institution, einer Ordnung ihren Willen zur Herrschaft zu bringen. Wie fern liegen dem Kinde solche Vorstellungen! Es deutet sich politische Gemeinschaft, Gegensätze, Kämpfe doch zumeist als Wirkung persönlicher Freundschaft und Feindschaft, von Beleidigung und Rache. Nur langsam und nicht ohne Pflege und nicht alle Kinder gehen von dieser kindlichen zur geschichtlichen Deutung der Vorgänge über. Noch im achten Schuljahre fällt es nicht leicht, verständlich zu machen, warum 1848 Buchdrucker, Handwerker, einige Arbeiter der Borsigwerke, Polen, gemeinsam hinter der Barrikade standen und auf die Soldaten des Königs schossen, unter denen ihre Brüder sein konnten. Dies im Gespräch zu klären, heißt nicht nur die Ereignisse von 1848 verständlich machen, sondern zugleich einen Faktor der Geschichte überhaupt, das politische Wollen und Handeln von Gruppen.

In dieselbe Kategorie des Verstehens fallen die geschichtlichen Wirkungskräfte, die wir begrifflich machtpolitisches „Interesse“ oder „Prestige“ benennen. Schwer zu verstehen und doch nötig zu verstehen, denn wie sollten ohne solches Verständnis z. B. die politischen Kämpfe um Berlin begriffen werden! Man kann auch am Beispiel Berlin die kräftige Praesenz des Prestiges und danach seine geschichtliche Bedeutsamkeit bei früheren Entscheidungen klären.

Eine andere Elementarform des geschichtlichen Verstehens bezieht sich auf das, was wir geschichtlichen „Zusammenhang“ nennen, also auf die

in unserer Vorstellung Geschichte erst konstituierende Tatsache, daß geschichtliche Ereignisse, die an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit sich abspielen, wirksam werden auf Ereignisse, die in späterer Zeit und vielleicht an einem anderen Ort sich zutragen. Der Krimkrieg und sein Ausgang, die Niederlage der Russen, hat die russisch-österreichische Gegnerschaft bewirkt und hat vor allem die russische Machtpolitik abwandern lassen in die Weiten des Ostens nach Taschkent, nach Wladiwostock. Dies hat auf die Entscheidungen und Ereignisse eingewirkt, welche zur Reichsgründung führten. Auch der amerikanische Sezessionskrieg steht mit ihr im Zusammenhang. Dem Kinde sind solche Zusammenhänge unbegreiflich, aber auch dem älteren Schüler schwer verstehbar. Ich erinnere mich, daß ich als Zwölf- bis Dreizehnjähriger daran herumrätselte, was der Lehrer oder das Buch mit "Zusammenhang" wohl meinten. Ich half mir damit, daß ich mir Raum und Zeit mit einer Art geistiger Substanz angefüllt vorstellte, durch die hindurch die Ereignisse wirkten. Aber auch in Gesprächen mit Erwachsenen kann man auf recht vage Vorstellungen von den von ihnen behaupteten geschichtlichen Zusammenhängen stoßen. Also hat der Geschichtsunterricht die Aufgabe, diese Vorstellungen bei der Behandlung bestimmter geschichtlicher Vorgänge am Konkreten zu klären. Werden die Schüler der Volksschule dabei überfordert? Prof. Jaide hat 1954 an 1400 Schülern und Schülerinnen der Volks- und Mittelschulen Hannovers, Versuche durchführen lassen. Das eine Thema behandelte die Frage nach den Ursachen des Krieges 1870/71, genauer: es enthielt die Aufforderung zu verstehen, was die spanische Thronkandidatur für Frankreich bedeutete, was der Einspruch Frankreichs für Preußen, was schließlich die Emser Depesche für Frankreich. Der Begriff „Prestige“ wurde m. W. nicht gebracht, wohl aber der des „Gleichgewichts der Mächte“. Es kam darauf an, die Vorgänge aus der Ebene des kindlichen Verstehens, etwa als Beleidigung Wilhelms I., in die Ebene des politischen Verstehens hinaufzuheben. Bezeichnenderweise war das am schwersten für das Verständnis der preußischen Situation. Mit eigenen Worten diese zu erfassen, gelang den Schülern aufsteigend vom 13. zum 15. Lebensjahr zu 33-39 Prozent (Mä.: 29-42 Prozent). Auf gezielte schriftliche Fragen antworteten 81 bis 87 Prozent verständnisvoll (Mä.: 87-93 Prozent). Das mit Gleichgewicht der Mächte Gemeinte verstanden Knaben zu 87-95 Prozent, Mädchen zu 85-100 Prozent. Das 2. Thema umfaßte einen größeren Zusammenhang, nämlich die Stellung der Großmächte zueinander etwa um 1900. Der Kern war, zu verstehen, was die Wandlung der politischen Lage von Faschoda zur französisch-englischen Entente für Deutschland bedeutete. Ergebnis: Ansteigen des Verstehens vom 13. bis zum 15. Lebensjahr

in den Volksschulen Knaben 42-65 Prozent, Mädchen 41-64 Prozent,
in den Mittelschulen Knaben 50-82 Prozent, Mädchen 75-86 Prozent.

Natürlich besteht für die Auswertung immer die Schwierigkeit, verbale Erinnerung vom Verstehen zu unterscheiden. Klassenlehrer können daher solche Teste besser durchführen als Schulfremde. Aber trotzdem bleiben zwei Ergebnisse beachtenswert: 1. das sprunghafte Ansteigen der

Verstehensfähigkeit mit dem Alter: es sind 54 Prozent der 13jährigen gegenüber 70 Prozent der 14jährigen. Und 2. Herr Jaides allgemeine Forderung: „Im ganzen gesehen berechtigten die Ergebnisse keineswegs zu mutloser Skepsis. Sie zeigen, daß bereits in der siebten, sicherlich der achten Volksschulklasse Geschichte als Prozeß in seinen Ursachen, entscheidenden Ereignissen und Folgen verstanden werden kann. Dies allerdings unter der Voraussetzung, daß man sich einer fortlaufenden Darstellung vieler Epochen enthält und stattdessen an wenigen ergiebigen Ereignissen und Entscheidungen mit entsprechend gründlichem Aufwand einen Blick in das Triebwerk geschichtlichen Lebens tun läßt. Diese eigentlich historische Betrachtungsweise etwa völlig durch biographische, kulturkundliche oder aktuell-staatsbürgerliche Erörterungen ersetzen zu wollen, erscheint vom Schüler her gesehen nicht notwendig“ (Jaide, Über die Entwicklung des historischen Verständnisses. Schule und Psychologie, Januar 1955).

Die dritte Elementarform des Verstehens bedeutet den Sprung von der gemüt- und fantasiehaften Verbundenheit mit der Vergangenheit zum historischen Interesse. Es zeigt sich, wenn im Schüler die Frage aufbricht: Woher kommt das? Weshalb ist das geschehen? Es handelt sich dann nicht mehr um das Nachvollziehen aufgezeigter ursächlicher Verknüpfung, sondern um die spontane Frage nach dem Warum. Ich habe keine empirisch gewonnenen Unterlagen dafür, wann, wie oft, in welchen Situationen, bei welchen Fragen diese Spontaneität auftritt. Aber ich weiß, daß der Geschichtsunterricht die Mittel hat, sie möglich zu machen, vor allem ein Mittel, den Vergleich. Der Lehrer muß nur den Mut haben, ihn über weite, noch nicht behandelte Abschnitte der Geschichte hinweg zu ziehen. Die politische Ordnung in Deutschland um das Jahr 1648 ist an der Karte veranschaulicht worden, vorausgesetzt, daß man sich Zeit gelassen hat, um zu verdeutlichen, was dieser Haufen bunter Flecke auf der Karte aussagt. Dieser Karte sofort oder wenigstens vor der Behandlung der Zeit der französischen Revolution und Napoleons die Karte von 1815 gegenüberzustellen und die Veränderung, die Entstehung der deutschen Mittelstaaten durch genaues Vergleichen zum Bewußtsein zu bringen, das kann die Frage aufwecken: Woher ist das gekommen? Diese Frage zielt auf ein wichtiges, sehr beständiges Ergebnis der deutschen Geschichte aus jener Zeit. Ein anderes Beispiel: Im Frühkapitalismus wurden die Lebensmöglichkeiten gerade der Arbeiterkinder behandelt. Dann ist es Zeit, das Gegenbild des deutschen Jugendschutzes in der Gegenwart auszumalen in satten Farben. Der Schüler, der dann die Frage ausspricht: Woher kommt die Veränderung?, wird der Geschichte der Sozialgesetzgebung, des Arbeiterstandes, der Gewerkschaften usw. mit Interesse folgen. Man kann solche Vergleiche in der Machtgeschichte, der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, überall finden. Ihr Sinn ist, die Schüler dahin zu bringen, daß sie sich über die großen Veränderungen einmal wundern. Nur so entsteht das geschichtliche Fragen. Es entsteht nicht, wenn man sie nur die staubige Straße der chronologischen Folge entlangtrotten läßt.

Das politische Handeln von Gruppen, der geschichtliche Zusammenhang, das Aufwachen der Frage nach dem Warum sind Bestandteile der Didaktik auf einer Stufe, die man einigermaßen zuversichtlich betreten kann. Die nächste ist schon brüchiger, und doch erkennen wir auf ihr eine, wie ich meine, wichtige didaktische Aufgabe. Ich nenne sie den Abbau des naiven Geschichtsbildes. Das naive Geschichtsbild trägt Züge, die aus dem kindlichen Geschichtsverständnis stammen, es gewinnt auch später gewisse neue Züge. Wenn es sich verhärtet, und ich glaube, daß es viele Erwachsene in sich tragen — dann ist damit ein gefährlich falsches Verhältnis zur Geschichte gegeben.

Wenn das Kind aus dem Märchen- und Sagenalter in die Welt der Geschichte hinübertritt, dann will es Wirkliches, Wahres wissen und kann mißtrauisch fragen: „Ist das auch wahr?“ Dieser Einschnitt in der Entwicklung unseres Geschichtsbewußtseins wird immer betont, die andere Beobachtung weniger: ¹⁾ Unsere geschichtlichen Vorstellungen bleiben noch lange durchwirkt von der Märchen- und Sagenwelt. Die großen Handelnden behalten etwas von der magischen Stärke der Sagenhelden. Und wenn der Erwachsene dem Anspruch glaubt, daß dem in der Geschichte Handelnden nichts unmöglich wäre, wenn er nur rücksichtslos will, dann lebt er in der Welt der Sage, auch dann, wenn er darauf vertraut, daß Mut und Tapferkeit den Sieg erzwingen könnten gegen eine Übermacht und die nüchternen Zahlen der Rüstungsproduktion. Er lebt in einer Märchenwelt, wenn er an Wunderwaffen glaubt.

Ist die Zeit, da eine solche naive Fehldeutung der Geschichte geschichtsmächtig gewesen ist, endgültig vorüber? Endgültig? Ach, ich glaube, daß mit jeder neuen Jugend die Gefahr neu heranwächst. Also kommt es darauf an, das naive Geschichtsdnken vorsichtig abzubauen, zu zeigen: Die Handelnden sind keine Wundertäter. Man kann es überall zeigen, wie wenig die Folgen ihres Wirkens ihren Absichten entsprachen, natürlich bei Hitler oder Papen, aber auch bei Bismarck, was von nicht Gewolltem er in Bewegung gesetzt hat. Gelingt es ein Mal, dann können einige Schüler einen Blick tun in das Wesen der Geschichte — natürlich nicht in dieser Begrifflichkeit: Sie entspringt unserem Wollen, aber sie ist etwas anderes als die Verwirklichung unseres Wollens. Freilich wird nur der Lehrer dazu fähig sein, sie dahin zu führen, der selber erschrocken in dieses wenig vertraute Antlitz der Geschichte geschaut hat.

Das naive Geschichtsbild trägt noch andere charakteristische Züge. Ich will nur noch einen nachzeichnen. Man kann im siebenten und achten Schuljahr die Anfänge beobachten, wenn ein Schüler aufsteht und mit wegwerfender Geste sagt: Das ist doch alles immer dasselbe! Was? Nun, mit unseren Begriffen verdeutlicht: alles kollektiver Egoismus oder alles brutaler Kampf um wirtschaftliche Vorteile usw. Die drüben haben es ja

¹⁾ Vgl. Koselleck: *Über Bildung und Verbildung unseres Geschichtsbewußtseins*; Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Reihe A, H. 4.

so leicht, Jugendliche davon zu überzeugen, daß alles Klassenkampf ist. Die Kraft der Eindeutigkeit ist bezwingend. Sie macht den Menschen zum Herren alles Wissens über die Geschichte, eigentlich zum Herren der Geschichte. Natürlich kann man Schülern nicht die Komplexheit alles Geschehens aufzeigen. Übersehen wir sie doch selber nicht! Aber man kann das eine Mal die wirtschaftlichen Motive des Geschehens unterstreichen, etwa bei der nationalen Bewegung des 19. Jahrhunderts, das andere Mal die religiösen, etwa bei den Bauernkriegen, beide Male dort, wo sie nicht sofort sinnfällig sind.

Die Teilantworten, welche wir bisher auf die didaktische Frage gegeben haben — Ausbildung von Elementarformen des Verstehens, Abbau des naiven Geschichtsbildes — haben die Grundfrage noch nicht beantwortet: Warum überhaupt unterrichten wir Geschichte in der Volksschule? Uns Historikern liegt diese Frage fern, weil wir unseren Gegenstand zu sehr lieben. Wie dringlich sie aber ist, wird mir klar, wenn ich auf den Geschichtsunterricht reflektiere, den ich selber gehabt habe. Er war, auch auf dem Gymnasium, elementar in dem Sinne, wie man wohl diesen Begriff verstehen sollte, und daher wirksam. Die Schlacht bei den Termophylen war nicht eine Episode der Perserkriege, sondern Symbol für das „*Dulce et decorum est pro patria mori*“. Die mittelalterlichen Kaiser waren Vorläufer der kleindeutschen Kaiserherrlichkeit, die gegenwärtig war, die Italienzüge das erregende Ausgreifen über den Raum eines im Grunde national gedachten Staates. Und wenn der Geschichtsunterricht, wie so oft, mit den Freiheitskriegen abschloß, er endete doch in der Gegenwart, nämlich mit dem Triumph über den „Erbfeind“, der ja präsent war.

Wir sollten solchen Rückblick nicht mit der für uns so erfahrungsreicheren leichten Verurteilung abschließen: Wie historisch falsch! Wie eng! Vielleicht: Wie ideologisch! Dieser Geschichtsunterricht war intensiv, elementar. Denn er erschloß den Sinn, unter dem die Erwachsenen die Geschichte sahen, wenigstens in der Umwelt, in die man hineinwuchs. Zum mindesten ergibt sich die Frage, ob nicht der Geschichtsunterricht, um „elementar“ sein zu können, solcher vorgegebener unreflektierter Sinnseinheiten und Sinngewisheiten bedarf.

Eines wird bei dieser Betrachtung klar: Der Geschichtsunterricht braucht, um in unsere weiträumige und vielschichtige Gegenwart einzuführen, viel mehr Zeit, als die Lehrer für diese Aufgabe ihm meist zu konzedieren bereit sind.

Die erste Antwort, die auf die Frage nach dem Sinn des Geschichtsunterrichts gegeben wird, ist immer: Er soll die Gegenwart verständlich machen. Nun gut, stellen wir uns mit solchen Erinnerungen an einen elementaren Geschichtsunterricht die Gegenwart vor, für die unser Geschichtsunterricht die Kinder vorbereiten soll, in die unsere auf der Schulbank sitzenden Kinder einmal hineinwachsen werden: diese Gegenwart

wird Weltgeschichte sein. Ich weiß nicht, wieviel Jahrtausende schon Menschen über die Erde wandern. Aber zum ersten Male sind sie alle in die eine Weltgeschichte verstrickt, eine ungeheure Zäsur in der Geschichte, und wir sind ihre Zeugen. Es beginnt eine Weltgeschichte, in der das Geschehen rund um den Erdball mit sich verzahnt ist. Für uns Deutsche kann Formosa ebenso wichtig werden wie Berlin. Zum ersten Male sind Weltmächte Träger der Weltgeschichte und zwar gerade die, welche Jahrhunderte lang am Rande der europäischen Geschichte gelebt haben. Ferner: Völker, die bis vor kurzem nur Objekte der europäischen Geschichte gewesen sind, steigen rapide zu neuen geschichtsmächtigen Subjekten auf. Um 2000 wird der Anteil der Europäer an der Weltbevölkerung auf 10 Prozent geschrumpft sein. Ferner: Zum ersten Mal gibt es Weltrevolution, die ganze Kontinente umwühlt und andere bedroht. In solche Geschichte wachsen unsere Kinder hinein. Sie wird ganz anders aussehen, als die, welche wir ihnen übermittelten. Und dennoch Geschichtsunterricht? Er soll die Gegenwart erhellen. In einer Beziehung genügt es, wenn wir den Faden der überlieferten Geschichte bis zur Gegenwart fortspinnen. Dann wird deutlich, in welchem Umfang die Deutschen am unglücklichen Ende ihrer nationalen Machtgeschichte die gegenwärtige Ordnung oder Unordnung mitbewirkt haben. Die Jugendlichen sollen einsehen, inwieweit die Lage, die uns bedroht, von den Deutschen heraufgeführt worden ist, in Europa sowohl wie in der Welt. In einer anderen Beziehung müssen wir, um die Gegenwart geschichtlich zu verstehen, neue Ansatzpunkte finden. Die Geschichte des Kolonialismus müssen wir auch vom Erleben der betroffenen Völker darstellen. Daß von den Steuern, welche die ägyptischen Fellachen aufbrachten, nur ein Zehntel im Lande blieben, sollte zum Geschichtsbild unserer Jugend gehören. Nicht aus Flagellantentum — die Kulturleistungen der Europäer auf kolonialem Boden dürfen gar nicht unterschlagen werden —, sondern weil die Jugend sonst die Dynamik nicht versteht, die ihr aus den neuen Völkern entgegenspringt. Aber — und dies scheint mir, für die Erörterung der Sinnfrage wichtig zu sein — um die weltgeschichtliche Gegenwart Volksschülern verständlich zu machen, brauchen wir für die Machtgeschichte nur bis 1914 zurückzugreifen, für die Sozialgeschichte bis ins 19. Jahrhundert. Dennoch werden wir ihnen auch in Zukunft von mittelalterlichen Kaisern und Städten, von Ludwig XIV., Friedrich dem Großen, Stein und Bismarck erzählen. Warum?

Die zweite Antwort, die auf diese Sinnfrage gegeben wird, bewegt sich in einer Ebene oberhalb des konkreten Geschehens. Der Vorschlag, die Elementarformen geschichtlichen Verstehens zu entwickeln, das naive Geschichtsbild abzubauen, will ein Ziel, das zwar nur im intensiven Umgang mit den Fakten erreichbar ist, aber jenseits der Fakten liegt. H. Roth zieht diese Linie noch schärfer aus: Der Geschichtsunterricht will Charakterbildung, will durch denkenden und wertende Aufarbeitung der vergegenwärtigten Vergangenheit zur Besinnung auf das Menschliche führen, d. h. durch Wertung der geschichtlich Handelnden zur Besinnung auf die eigenen Maßstäbe, den eigenen Standort. So soll der Geschichts-

unterricht das Verantwortungsbewußtsein den Aufgaben der Gegenwart und Zukunft gegenüber, sogar die Tatkraft stärken. „Das Kind und den Jugendlichen . . . zur Besinnung über die Geschichte führen, heißt, sie so mit der Geschichte in Berührung bringen, daß sie sich mehr und mehr in den großen Strom der Geschichte hineingestellt erkennen und mehr und mehr die Aufforderung verspüren, tätig und verantwortlich an der Bewältigung des gegenwärtigen geschichtlichen Lebens mitzuwirken.“

Ich brauche nicht auszuführen, wie weit ich mit Roth mitgehe. Ich kann mir auch vorstellen, was man erreichen kann, wenn man ernsthaft den Weg der Besinnung geht, d. h. gerade auf Inhalte unserer Geschichte, die wir zu verdrängen geneigt sind. Wenn wir die Geschichte des 3. Reiches ernsthaft als Sturz des deutschen Volkes aus einer Ordnung, die auf sittlichen Grundlagen beruhte, in die Unsittlichkeit darstellen (und nicht die nazistischen Akteure nachträglich in ein Ghetto einsperren), dann kann vielleicht eine fruchtbare Selbstbesinnung im Jugendlichen in Gang gebracht werden. Dennoch bleiben mir auch bei dieser Antwort Fragen offen.

Ich will die psychologische übergehen, ob nicht das Mitleben mit dem Strom der Geschichte erst einem sehr reifen Menschen möglich ist, deswegen nämlich: Er muß erst das Wunschenken überwunden haben, als ob die Geschichte hingeordnet wäre, sein und seiner Gruppe Zukunftsvorstellungen zu verwirklichen. Davon abgesehen bleiben eine grundsätzliche und eine spezielle didaktische Frage offen.

Die grundsätzliche fragt danach, inwieweit geschichtliche Bildung dazu helfen kann, „an der Bewältigung des gegenwärtigen geschichtlichen Lebens mitzuwirken“, das heißt doch konkret, mir meine politischen Entscheidungen zu erleichtern. Denken Sie an solche Entscheidungen, vor denen wir stehen werden: Atomrüstung, die Oder-Neiße-Grenze, die deutsche Wiedervereinigung. Die Geschichte hilft mir die Situation klären, in der ich mich entscheide. Sie hilft in Grenzen, denn was ich von der Vergangenheit akzentuiere, vielleicht sogar, was ich ins Blickfeld kriege, wird stark beeinflußt von dem, was ich in der Situation der Entscheidung für die Zukunft will. Die Entscheidung selbst aber kommt aus dem in die Zukunft hinein angespannten Willen, Bestimmtes zu verwirklichen, andere Möglichkeiten auszulöschen. Wenn ich dabei argumentiere, daß die Geschichte die Richtigkeit meiner Entscheidung beweise oder danach dränge, das von mir Gewollte zu verwirklichen, dann ist das wohl eine subjektive, wunschbedingte Deutung der Geschichte. Das gilt auch für die drei genannten Probleme. Das Wollen entspringt der menschlichen Substanz, einem Jenseits des geschichtlichen Denkens. Es ist so unterschiedlich, wie diese verschieden sind. Daß sie es sind, macht Geschichte erst möglich.

Die spezielle didaktische Frage zielt auf die Auswahl des Stoffes. Weder Heinrich Roths noch meine Zielsetzung sagen darüber etwas Bindendes

aus. Charakterbildung, Elementarformen geschichtlichen Verstehens, Abbau des naiven Geschichtsdenkens ließen sich prinzipiell auch an der antiken Geschichte erzielen. Die Klärung der weltgeschichtlichen Situation natürlich nicht. Aber sie erfordert ja nicht einen weiten Rückgriff in die Vergangenheit. Und dennoch werden wir von ihr auch den Kindern erzählen, die in eine völlig andere geschichtliche Umwelt hineinwachsen. Zum letzten Male: Warum?

Wir wollen bei der Antwort ins Auge fassen, daß vom Geschichtsunterricht der Volksschule nur wenig Zusammenhängendes, daß nur Bruchstücke überbleiben. Ich zähle einige auf, die ich im Gespräch mit Menschen erhascht habe, die schon mehrere Jahre die Volksschule verlassen hatten: die Goten wandern (sie wanderten häufig), Heinrich IV. zieht im Schnee über die Alpen, Wallenstein wird ermordet, Friedrich der Große siegt bei Roßbach, die Bastille wird erstürmt . . . Aber diese Bruchstücke sind eingebettet in die Vorstellung: Das ist *unsere* Geschichte. Was heißt dies „unsere“ Geschichte? Es ist nicht identisch mit unserer deutschen Geschichte. Die einzelnen Fakten erhielten die Qualität: mein geistiger Besitz, mein Reichtum.

Denken wir uns diesen Besitz genommen, dann empören wir uns gegen den Verlust. Und solche Geschichte wird ja drüben ausgelöscht, indem alle Fakten dem Leitfaden des Klassenkampfes zugeordnet werden und die ganze Geschichte ihren Sinn durch ihren triumphalen Umschlag in der russischen Oktober-Revolution erhält. Wir empören uns dagegen, daß Geschichte ihre Mannigfaltigkeit, ihre Eigenständigkeit verliert — ihren Reichtum unseres geistigen Besitzes nicht verlieren. Unsere Geschichte, analysieren, wir würden auf mannigfaltige, wohl auch divergierende Begründungen stoßen. In Einem laufen sie wohl zusammen: Wenn wir Erwachsene von der Freiheit sprechen, meinen wir nicht nur die Möglichkeit, uns nach unserem Gewissen entscheiden zu dürfen. Wir wollen auch den Reichtum unseres geistigen Besitzes nicht verlieren. Unsere Geschichte, auch wenn sie der Jugend nur bruchstückhaft tradiert werden kann, auch wenn mit der deutschen Geschichte viel Leid und Unheil tradiert werden muß, ist in ihrer Eigenständigkeit und Mannigfaltigkeit ein Teil dieses Reichtums. Den Sinn des Geschichtsunterrichtes kann man zuletzt nur aus der geschichtlichen Situation begreifen, in der wir ihn erteilen: Die geschichtliche Erinnerung lebendig erhalten, heißt absichtslos und daher wirksam die Idee der Freiheit nähren, sie konkretisieren, den Willen zur Freiheit stärken.

MARTIN WAGENSCHHEIN:

Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts

Sie haben mir einige Anmerkungen zur Didaktik der Naturwissenschaften anvertraut, obwohl ich ohne unmittelbare Volksschul-Erfahrung bin. Ich verstehe das so, daß Sie erwarten, die Lage dargestellt zu hören von einer allgemeinen Basis aus, die alle Arten allgemeinbildender Schulen trägt.

Ich werde mir also nicht anmaßen, mich allzuweit in die Einzelheiten der Volksschul-Didaktik einzulassen, und werde die Höhere Schule, die ich recht gut kenne, in meine Betrachtungen mit demselben Gewicht einbeziehen wie die Volks- und Mittelschule, aus folgenden Gründen:

Die Naturwissenschaft ist noch so jung, daß wir sie wohl in keiner Schulart — Hochschulen übrigens eingeschlossen — in ihrer Bildungsfunktion schon recht erkannt haben können.

Es sind dieselben Kinder, die im gleichen Alter der Volksschule, der Mittelschule und der Höheren Schule angehören, insofern, als sie, zwar verschieden in ihrer Fähigkeit, verallgemeinernd denken zu lernen, doch übereinstimmen in den Wandlungen ihrer gesamten seelischen Struktur, von denen das Bereitwerden zum naturwissenschaftlichen Denken abhängt.

Alle Lehrer unseres Volkes sind Abiturienten. Was und wie die Höhere Schule lehrt, wirkt sich auf die gesamte Volksbildung aus.

Ich bleibe in meiner Betrachtung vorwiegend bei der Physik. Nicht weil ich sie für die maßgebende Naturwissenschaft hielte, sondern weil ich leider nur hier Bescheid weiß.

I.

Lassen Sie mich in einem ersten kritischen Teil das so unglücklich ausgereckte Verhältnis zwischen dem naturwissenschaftlichen Unterricht der Höheren Schule und der Naturlehre (und Naturkunde) der Volksschule gleich mit hineinnehmen und genauer betrachten. Es scheint, daß hier Vorstellungen, die in der Naturwissenschaft wie in der Pädagogik längst überwunden sind — Vorstellungen von Physik, vom Kinde, von Schule — im öffentlichen Bewußtsein verharren und von da aus versteifend in die Schule hineinwirken.

Physik gilt den meisten Menschen als eine absolut vorurteilslose und voraussetzungslose, also „objektive“ Wissenschaft, die an den Tag bringt,

wie die nicht belebte Natur „eigentlich“ („von sich aus, in Wirklichkeit“) „ist“: eine Inventarisierung. Ihre Methoden erscheinen, weil mathematisch, Vielen zwar dunkel (eine oft zu hörende Wendung: die Wissenschaftler haben „ausgerechnet“), aber als Hauptergebnis drängt sich dem öffentlichen Bewußtsein ein optimistischer Eindruck auf: Die Natur ist — wenigstens in ihrem unbelebten Teil schon jetzt — verfügbar.

Das heißt: Technik und Physik werden nahezu identifiziert. Die Natur tritt immer mehr in den Hintergrund: Bei „Physik“ denkt man heute an Maschinen, Apparate, Laboratorien, Formeln. Im Walde sucht sie Niemand. Andererseits aber greifen die Maschinenvergleiche auf Gebiete über, die mit Physik nichts Wesentliches zu tun haben: „Physikalismus“. Man versteht und „überholt“ seinen Körper nach dem Vorbild des Motors.

Aber nicht alle lieben Physik. Viele Schulumädchen besonders nicht. Sie finden, sie sei ein trockener Greuel. Und manche Lehrer finden sich damit ab und meinen, Physik läge den Mädchen nun mal nicht.

Und die *Kinder* überhaupt: Wie sieht man ihr Verhältnis zur Physik? Trotz ihrer, der Kinder, Faszination durch die Gebilde der Technik und ihrer uns Älteren oft unheimlichen Plastizität in der Anpassung an sie, trotzdem man weiß, daß — wie Spranger ¹⁾ sagt, — das „Knabenalter“ ein „brennendes Interesse“ zeigt dafür, „wie man Dinge macht“, wird Physik selbst, auch bei Pädagogen, oft für kinderfremd gehalten. In einem modernen pädagogischen Lexikon heißt es:

„Der Weg von der jugendlichen Umwelterfahrung bis zur Erkenntnis rationaler Zusammenhänge ist für die Schüler jeden Alters schwierig, muß aber zurückgelegt werden, wenn keine Ersatzphysik geboten werden soll... das Kind muß am Anfang einer seiner geistigen Reife angemessenen aber straffen Führung unterworfen werden, bis es in der ihm vollkommenen neuen, streng gefaßten, physikalischen Begriffswelt eigene Schritte zu gehen vermag.“ ²⁾

Eine angesehene Methodik ³⁾ der Physik für Höhere Schulen schreibt, daß der Schüler „unvorbereitet“ in den ersten Physikunterricht komme, daß er „seine Hand ebensowenig zu gebrauchen verstehe wie seine Sinne“. Er könne ja nicht einmal mit einem Lineal oder einem Stativ umgehen.

Eine Kluft wird also oft gesehen zwischen einer begrifflich so hoch gezüchteten, abstrakten, mathematischen, systematischen Wissenschaft und den Kindern. Sie erscheinen wie „unterentwickelte“ Wesen mit „beschränkter Auffassungsgabe“, durch magische und emotionale Trübungen noch lange unfähig, die Welt so zu sehen, wie sie — angeblich — „ist“.

Die *Volksschule*, meinen deshalb manche Lehrer, da sie so lang nicht warten kann, sollte sich ehrlich beschränken auf das sogenannte „volks-

tümliche Denken“ des lebensklugen, gemeinen Mannes, jenes praktische, konkrete, situationsgebundene, von dem sie sagen, es führe kein Weg von ihm zum wissenschaftlichen Denken hin. Daneben mehren sich Bestrebungen, zur Physik selbst vorzudringen. Dabei wird allerdings bisweilen die Höhere Schule gerade in fragwürdigen Zügen nachgeahmt: Messen allein tuts nicht.

Zu einer geordneten Zusammenschau der physikalischen Naturgesetzmäßigkeit scheint es in keinem Fall recht zu kommen. Sehr Vieles wird zwar berichtet und auch veranschaulicht — etwa das Kopernikanische System oder das Atom — ohne doch dadurch allein schon verstanden sein zu können, wenn wir das Wort „Verstehen“ ernst nehmen, im Sinne eines bruchlosen, heilen Angliedern an das ursprüngliche und uneingeschränkte Einvernehmen mit der Natur.

Die *Höhere Schule* dagegen, mehr logisch als pädagogisch gestimmt, wartet; überläßt das „brennende Interesse“ der Elf- bis Zwölfjährigen sich selber und beginnt dann, wenn die Volksschule aufhören muß. Sie wartet: auf die Erfüllung von Voraussetzungen: der Fähigkeit zur Abstraktion und die mathematischen Vorkenntnisse, die sie inzwischen ansammelt. Sie verfährt recht systematisch. Bisweilen beginnt sie sogar mit einem Vorkursus der Grundpraktiken (etwa: Wägen — um des Wägens willen) und der Grundbegriffe.

Sie beginnt also, gemessen am spontanen Denken des Kindes, *zu spät*, zugleich aber in ihrem Bemühen um die Systematik, Mathematisierung und Theoretisierung, *zu früh*. Nur so kann der Gymnasiallehrer rationell und ohne logische Gewissensbisse das ihm bevorstehende Stoffgebirge einigermaßen termingerecht durchmessen. Ein Inventar muß vollständig sein. Ein solcher Unterricht kann, physikalisch gesehen, wissenschaftlich sein; pädagogisch gesehen ist er es nicht. Und *schließlich* auch physikalisch nicht: Wer die fachliche Wissenschaftlichkeit am Anfang verfrüht, der büßt sie am Ende ein.

Denn die eilige Häufung nur obenhin (bis morgen) „verständener“ lokaler Exaktheiten verstopft den Durchblick auf die einfachen Zusammenhänge, die der künftige Volksschullehrer gerade braucht. Aber *sein* Lehrer, der Gymnasiallehrer, kann es sich gar nicht leisten, die von ihm ungeahnten Fragen und die so scheuen wie klugen Gedanken der kindlichen Geister (die das wirkliche Verstehen ja erst *einlassen*), zu Wort kommen zu lassen. So bleiben *ihm* diese Gedanken verborgen, den *Kindern* die Antworten darauf, und *beiden* die Scheinhaftigkeit ihres gemeinsamen Tuns. Was „hängen bleibt“, sind meist exakte Merksätze wie „Auftrieb gleich Gewicht der verdrängten Flüssigkeitsmenge“. *Warum* man aber im Wasser so leicht wird, weiß kaum ein Abiturient, wenigstens nicht auf einfache Weise, zu sagen. Verborgen bleibt es also, bis — nun: bis dieser Abiturient als Volksschullehrer Naturlehre unterrichten möchte oder sich auf der pädagogischen Hochschule darauf vorbereitet.

Was ich in meinen Übungen und Vorlesungen in Jugenheim seit Jahren genau sehe, und was mir von den Kollegen anderer pädagogischer Hochschulen durchweg bestätigt wird, ist eine — leicht zu dokumentierende *) — fast vollständige Unwissenheit der Abiturienten gerade über das Elementare. Sie würde die Physiklehrer der Höheren Schule alarmieren, wenn es gelänge, sie ihnen zum Bewußtsein zu bringen. Aber kann ich erwarten, daß die Kollegen der Höheren Schule mir glauben, was mich selbst doch in jedem Semester neu entsetzt? Kaum zu glauben, aber wahr, daß etwa ein Viertel unserer Abiturienten für die Mondphasen den Erdschatten verantwortlich macht. Sie haben nicht gelernt, hinzusehen. Was hier versagt, ist nicht der einzelne Abiturient, nicht sein Lehrer oder seine Schule, es ist ein Versagen der Verfassung, in welche die Höhere Schule überhaupt allmählich — aber schon lange — geraten ist. Es bedeutet nicht, daß sie eine ihr zu Unrecht zugeschobene zusätzliche Aufgabe, hier eine berufliche Ausbildung der Volksschullehrer, nicht annimmt, sondern daß sie ihre eigene Aufgabe nicht mehr lösen kann. Wenn der Lernende das Gelernte nicht so verstanden hat, daß er es — nach Möglichkeit — auch einfach sagen kann, dann hat er es eben *nicht* verstanden, trotz mathematischer Verbrämung und theoretischer Verhüllung †).

Das Verhältnis Volksschule — Höhere Schule scheint mir also unheilvoll verkoppelt zu sein: Die Höhere Schule scheut vor dem Kinde, und so muß die Volksschule vor der Physik scheuen. — Die Höhere Schule denkt „von oben her“ †), deshalb können ihre Schüler später nicht mehr „von unten her“ lehren.

So lange das nicht anders wird, *kann* der Naturlehre-Unterricht der Volksschule nicht in Ordnung kommen. Didaktik ist ja schließlich nicht die Lehre davon, wie man etwas lehrt, wovon man *Nichts* weiß.

Es ist hohe Zeit, daß die Dozenten der Pädagogischen Hochschulen und Lehrer der Höheren Schulen sich dieses Schadens gemeinsam annehmen. Bis dahin müssen die Pädagogischen Hochschulen es zusätzlich auf sich nehmen, die Scheinkenntnisse der Abiturienten auszuroden und eine Lichtung behutsam aufzuforsten. (Das kann nur exemplarisch geschehen.) Diese Mängel hängen damit zusammen, daß gegenüber den physikalischen, erkenntnistheoretischen, anthropologischen und pädagogischen Einsichten der letzten fünfzig Jahre eine so beharrliche Institution wie die „Verwaltete Schule“ ins Hintertreffen geraten mußte, und natürlich im naturwissenschaftlichen Unterricht, der noch keine rechte Tradition hat, besonders.

Es hat leider erst der sogenannten Sputnik-Krise bedurft, um diesen Rückstand ins öffentliche Bewußtsein zu bringen; aber in einer so gefährlichen Vereinfachung, daß wir uns hüten müssen, — mit dem Hinweis auf die (unzweifelhaft) fehlenden 50 000 Ingenieure — *nichts* zu fordern als: *mehr* Physik und Technik in den Schulen. Ich meine dagegen: vor allem *anders!*

Der naive Ruf nach bloßem Mehr droht nämlich zwei wichtige, und zum Glück allgemein akzeptierte Zielsetzungen über den Haufen zu werfen: 1. eine konstruktive Stoffbeschränkung ist unumgänglich, 2. allgemeinbildende Schulen dürfen keine Fachschulen werden.

(Der „Deutsche Ausschuß“⁷⁾ schreibt — sogar für die Realschule —, daß die Schule, die „Verantwortung für die Wahrheit, nicht nur für die Verwertbarkeit der Dinge zu bewirken habe“.)

Das hängt nun zusammen mit dem, was ich die *Korruption* des Naturverstehens in unserer Zeit nennen möchte, etwas noch nie Dagewesenes. Der Zustand nämlich, daß dem Kind, zunächst außerhalb der Schule, der Beweggrund des Nachdenkens, das Staunen, verschüttet wird: Das Kind wächst auf in der Gesellschaft undurchschaubarer, aber bedienbarer, technischer Wunschfüller — von der ferngelenkten Puppe bis zum Fernsehapparat — und unter einem Regen öffentlicher Popularisierungen, die sich verständlich geben, in Wahrheit aber versimpelt, nebulos, oft falsch sind.

Wenn nun Derartiges gar in die *Schulen* selbst einzudringen beginnt (durch technisch allzu perfektionierte Lehrmittel, und infolge eines durch kein Phänomen motivierten Geredes etwa von Atomen, weil die Kinder das ja schon „wüßten“), so ist das ein Zugeständnis an die außerschulische Korruption des Verstehens.

Das Kind wird durch solches sogenanntes „Lernen“ verhindert, das Wichtigste zu lernen: Was es in der Naturwissenschaft heißt, eine Sache zu „verstehen“: jener elementare Akt der Erhellung, der zugleich Bescheidung wie Ermutigung bedeutet.

Damit besteht höchste innere Gefahr. Die Furcht vor äußeren Gefahren kann uns für sie blind machen. Es gibt auch eine innere Okkupation.

II.

In einem II. Teil möchte ich jetzt andeuten, wie ich glaube, daß wir heute Physik, das Kind und beider Verhältnis zueinander für die Schule sehen sollten.

Physik ist nicht entfernt eine vorurteilslose Bestandsaufnahme, die beanspruchen könnte, eine „einzig wirkliche“ Natur „festgestellt“ zu haben. Sie ist eine bestimmte *einschränkende* Verstehensweise, die eine *geordnete Behandlungsart* voraussetzt: das *eingreifende* „Experiment“. Dabei geschieht der Natur etwas, und zugleich geschieht dem Menschen etwas. Es verändert sich das Bild der Natur in uns, und zugleich kommen wir selber in eine besondere Verfassung zu ihr hin.

Es ist die *Verwandlung*, die der Mond erleidet, wenn er aus dem freundlichen Gefährten unserer Nächte eine Kugel wird, vom Radius r , von der Masse m , der Geschwindigkeit v usf. Eine einschränkende Verwandlung, ein Verlust an Wirklichkeit.

Das Ergebnis dieses Vorgehens ist eine Distanzierung, eine Auseinandersetzung. Ursprünglich, als Kind, auch als Primitiver, ist der Mensch viel inniger in die Natur verschlungen, mit allen seinen und ihren Wesenszügen. Physik entsteht, wenn er sich dieser Umarmung entzieht und alle seine „Arme“ zurückzieht außer dem des messenden Verstandes. Mit diesem, dem logischen „Arm“ hält er sie, wenn man so sagen darf, nun von sich ab, und sieht sie dann, wie wir sagen, „objektiv“. Denn es ist diejenige Distanzierung, in der wir alle einig werden können, weil die Natur hier einer rein logischen Inquisition unterworfen wird ⁹⁾).

Objektiv sein heißt also nicht: voraussetzungslos sein. Die Voraussetzung ist die, daß nur Fragen zugelassen sind, deren Antwort in Zahlen gegeben werden kann. Aber „eine verkürzte Welt und objektiv zu sein, bedeutet keinen Vorrang an Wirklichkeit“ ⁹⁾).

Die qualitätslose, physikalisierte Natur ist, wie Eddington sagte, eine „Schattenwelt“. Sie zeigt nicht ein Bild, von dem man sagen dürfte, daß Natur so und nur so „eigentlich sei“. Sie zeigt nur, wie Natur antwortet, der quantifizierenden Inquisition mit Ja oder Nein antwortet. Sie gibt einen *Aspekt* der Natur.

Wird sie als bare Münze, als, wie Litt einmal sagt, „Abklatsch“ der Natur unterrichtet, so führt sie zu einer den Menschen verarmenden, die Natur verödenden Benommenheit oder zur Spaltung: beides Gegensätze zur „Bildung“. Das schließt nicht aus, daß — Arbeitsunterricht vorausgesetzt — Beobachtungsfähigkeit, logisches Denken, Gewissenhaftigkeit und fachliche Schulung gedeihen, und die — vermeintlich voraussetzungslos gewonnenen — Ergebnisse den Lernenden beeindrucken können.

Als Aspekt erfahren, dagegen, bringt sie die vielen Sprachen, in denen Natur zu uns spricht, *nicht* als „Illusionen“ zum Verstummen. Es tritt nur eine neue Sprache hinzu. Bescheiden, insofern sie nicht eine Wesensaussage zu sein beanspruchen kann, aber sehr artikuliert, jedem verständlich und — in Grenzen — Macht verleihend.

Bildend unterrichten heißt: den Aspektcharakter — in der Volksschule: spüren, in der Höheren Schule: erkennen lassen. Nur wer Physik als eine *beschränkende* Sicht erfährt, kann durch sie in seiner Bildung *bereichert* werden.

Das wäre ein *erstes „Funktionsziel“* des Physikunterrichts. Zu dem seit 50 Jahren angenommenen Grundsatz, daß Physik nur im Selber-Tun des forschenden Experimentierens gelernt werden kann, sollte also, meine ich, dies hinzutreten: Der Lernende muß auch „*wissen, was er tut*“.

Ich glaube damit dasselbe zu wollen, was C. F. v. Weizsäcker in seiner Goethe-Rede ¹⁰⁾ in die — wie er selber sagt — etwas überspitze Form gebracht hat: „Können wir hoffen, die Atombomben oder die Ernährung von drei Milliarden Menschen zu meistern, wenn niemand unter uns lebt, der versteht, wie Goethe sich zu Newton verhält? Ich würde denken wir können es nicht hoffen.“

Und zwar meine ich es in dem bescheidenen Sinn, daß der Lehrer von dieser Aufgabe wissen muß. Dann wird er, selbst in der Volksschule, eine Ahnung davon ausstrahlen.

Das Ziel erscheint hoch, und mancher wird annehmen, es könne nur in einer abschließenden studium-generale-Schau der gymnasialen Oberstufe berührt werden. Ich halte für möglich und notwendig, daß es auf allen Stufen vorbereitet wird. (Ich komme darauf zurück.)

Ein zweites „Funktionsziel“ hängt eng mit dem ersten zusammen: Daß die Natur den quantitativen Anruf sozusagen „erhört“, darauf eingeht, ist ein im höchsten Maße staunenswertes Faktum. Heisenberg ¹¹⁾ hat eindringlich erzählt, wie ihm schon in der Schule eben Dies einen unvergänglichen Eindruck hinterlassen hat: daß gewisse natürliche Abläufe mathematisierbar sind.

Einstein sagt es so: Das Unbegreiflichste an der Natur ist ihre Begreifbarkeit.

Physik erweckt also Vertrauen. Eine fundamentale pädagogische Kategorie. Dies erstaunliche Vertrauenkönnen nicht durch oberflächliche Gewöhnung zu verschütten, sondern durch eindringliche und „exemplarische“ Betrachtungen zu eröffnen, ist ein zweites Funktionsziel. Sonst töten wir das Staunen, statt es zu erhöhen.

Es wird, meine ich, jetzt deutlich, daß das physikalische Vorgehen eine pädagogische Dimension in sich trägt: Es verwandelt den Menschen. Es erweckt Vertrauen. Es verleiht Macht. (Das Vertrauen kann zum Übermut führen.)

Betrachten wir nun diese Macht: Daß Physik der — in Grenzen — gelingende Versuch einer determinierenden Behandlungsweise ist, hat Kant etwa so formuliert: Wir verstehen nur das, was wir machen können. Genau: „denn nur soviel sieht man vollständig ein, als man nach Begriffen selbst machen und hervorbringen kann“ ¹²⁾.

Physik ist also — im Ansatz schon — tatsächlich eine *bemächtigende* Wissenschaft. So wie der Mensch ist, mußte die Technik folgen.

Gerade deshalb erscheint es mir heute ungemein wichtig, alle Kinder zu lehren, daß trotzdem die *innere* Haltung des Forschers von der *inneren* Haltung des Erfinders grundverschieden ist. (Was wir leicht vergessen, wenn wir heute die Technik im Dienste der Forschung sehen.) Der Forscher entdeckt immerfort Unerwartetes und Überlegenes. Der Erfinder dagegen weiß von vornherein, was er will, und was geschehen kann. Er arbeitet mit Unterlegenem (womit die, bisweilen gewaltigen, „technischen“ Schwierigkeiten nicht gemeint sind). Mit anderen Worten: Der Forscher fragt: Wer bist du? — Der Erfinder drängt: Willst du wohl!

Technik setzt gelungene Physik voraus. — *Naturam parendo vincimus*, sagte Bacon. Die sogenannte „Naturbeherrschung“ ist nichts anderes

als das mühsame und sorgfältige, ständige Überwachen dieses Einfügens, dieses Gehorchens. Wir müssen (auf die Dauer) „immer dabeistehen“, bei unseren Maschinen.

Daraus ergibt sich *Funktionsziel III*: Das Kind sollte das forschende Denken vom erfindenden Denken unterscheiden lernen. Sonst unterscheidet es nicht mehr das Gemachte und das Geschaffene.

Die Werbungssprache zeigt den Verfall schon an: „Es ist gelungen einen neuartigen Zigarrenanzünder zu ‚schaffen‘“.

Anders gesagt: Die technische Faszination darf dem Kinde nicht die Wirklichkeit der reinen Natur verbergen. — Das ist nicht romantisch gemeint. Der Unterricht kann dazu beitragen, indem er Naturkräfte nicht nur als zu unterwerfende mit dem feststellenden Dompteurblick anzustarren lehrt, sondern mit dem erwartenden Blick auf eben *nicht* zu unterwerfende, aber unsere begrenzte Einfügung erlaubende. Es darf nicht dahin kommen, daß die Schule den Machttrieb zum alleinigen Spannungsfaktor des Naturverhältnisses herausbildet. Ich bin überzeugt, daß wir ins Verderben gehen, wenn uns die Natur als das auch uns selber tragende Geheimnis verloren geht, oder wenn wir dieses Geheimnis nicht in eine klare rationale Beziehung setzen zur Technik und zur Physik: eben als dem Aspekt einer *beschränkenden Ermächtigung*.

Nun das *Kind*.

Daß es eine Kluft geben solle zwischen ihm und der Physik und, was dasselbe ist, eine Kluft zwischen dem volkstümlichen und dem wissenschaftlichen Denken, habe ich nie einsehen können aus demselben einen Grund: Wie hätte denn Physik je entstehen können, wenn nicht aus dem volkstümlichen Denken jener Männer, die in dem großen Rausch des 17. Jahrhunderts die Möglichkeit der Physik entdeckten, und die doch, samt ihren 2 000jährigen Ahnen, alle auch einmal Kinder waren? Sie muß in ihnen erwacht sein. Sie liegt im Menschen.

Galilei sagt es ausdrücklich selber ¹³⁾: „daß die bewunderungswürdigste und schätzbarste Eigenschaft der demonstrativen Wissenschaften das Hervorquellen und Hervorkeimen aus ganz bekannten gemeinverständlichen und unbestrittenen Prinzipien sei“, und seine Discorsi beginnen mit einem Problem des Schiffbaus. Auch braucht man ja nur mit den Kindern zu reden, das heißt: auf sie zu hören, um zu spüren, daß sie auf dem Wege zur Physik sind, nicht nur zur Technik, und daß sie auf dem Wege stehen und „warten“, daß wir sie abholen. Auch die kleinen Eskimos und Amazonas-Indianer. Allein können sie es nicht. Sie brauchen unsere, der geschichtsbeladenen Erwachsenen Hilfe dazu.

Nur helfen wir ihnen nicht, wenn wir ihre Impulse nicht aufnehmen. Die gehen freilich noch nicht gleich auf Messen, Mathematisierung und System; sie erwarten nicht das, was *wir* als Voraussetzungen eines syste-

matischen Weges ansehen. Sie gehen das einzelne Staunenswerte an, das sie in Elementarakt des Verstehens aufzulösen versuchen, wo auch immer es ihnen begegnet, im Rahmen irgend eines „Gesamtvorhabens“. Sie sind zunächst Gelegenheitsdenker, aber was für welche! Und schon vor dem 12. Jahr, in welchem sie etwa die Phase des volkstümlichen Denkens erreichen. Ihr Denken beginnt schon eher sich zu regen, sowohl das bemächtigende wie das nachsinnende (wenn wir es ihnen nicht abgewöhnen). Der Magnet ist ihnen Bestandteil des Motors nicht nur, sondern auch Geheimnis.

Das magisch-animistische Verstehen wird ja vom Kinde nicht abgeworfen wie eine Haut, sondern langsam ins Innere zurückgenommen. Schon früh, in dem, wie mir scheint, besonders intelligenten fünften Lebensjahr, gibt es inselhafte Einsichten, die auf das naturwissenschaftliche Denken hinzielen. Das Kind kann dann schon einer Frage nachgehen, wie der, ob der Vogelruf, und ob auch das Murmeln des Baches, „einfach da“ sind, oder ob sie wie der Ball durch die Luft angefliegen kommen, so daß es eine Weile dauert, bis man sie hört. Leidenschaftlich können sie solchen Fragen nachgehen und doch noch jahrelang unzugänglich sein der Zumutung, dergleichen zu messen, in Begriffe zu verflüchtigen oder auf das Schnürchen der Systematik zum Trocknen aufzuhängen. Wir sollten es aufnehmen, was sie uns da bringen, und mit ihnen sprechen in ihrer Sprache und in ihren Begriffen.

Wir wissen darüber noch nicht viel. „Es gehört“, sagt Litt ¹⁴⁾ „zu den vordringlichsten Aufgaben der philosophischen Anthropologie, das Wesen des Vorgangs bloßzulegen, in dem sich die rechnende Naturwissenschaft aus dem Schoße des vorwissenschaftlichen Welterlebens hervor-bildet.“ Wertvolle Ansätze liegen aber schon vor: Wir können, was wir wissen wollen, unmittelbar nur von den Kindern erfahren, und am besten aus dem zurückhaltenden (und von ihnen nicht bemerkten) Betrachten ihres — nicht korrumpierten — Tuns und Miteinander-Redens.

Zweitens können wir es erfahren aus den Aufzeichnungen der Pioniere der erwachenden Naturwissenschaft des 16. und 17. Jahrhunderts.

Nicht so sehr die letzten Ergebnisse, als die ersten Regungen, die Ursprünge, der Naturwissenschaft gehen uns Lehrer an.

Wenn wir Physik als Aspekt verstehen und lehren, so müssen wir uns freimachen von dem Dünkel, das Kind bringe ein beschränktes und falsches Bild der Natur mit in die Schule, und wir hätten nun die Pflicht, es auszumerzen und es durch das „allein wahre“ der Naturwissenschaft zu ersetzen. Wir wissen vielmehr, daß das Kind erfahren, geschickt und nachdenklich und von jeher im Geiste beheimatet, ein anderes Naturbild mitbringt, und zwar ein reicheres als das physikalische ist, zu dem wir es beschränken.

An Stelle der Verfrühungssucht sollten wir uns bemühen um die „Bewahrung der Frühstufen“, weil, wenn ich einen Satz von Spranger auf

unsere besondere Frage anwenden darf: „weil in ihnen etwas für die reife Stufe Unentbehrliches sich ausbildet, das als Fundament erhalten bleiben muß, andernfalls verkümmern Kräfte, deren auch die reife Kultur noch bedarf“¹⁶⁾.

Das ist das Prinzip des „Verwandelt-Bewahrens“, wie Spranger es nennt. Achtung der Frühstufen heißt hier: nicht romantisches Verlängern, auch nicht einfach abwarten (wie es die Höhere Schule tut), sondern die spontanen Ansätze der Übergangszeit aufnehmen, sich dabei aber noch nicht an den Intellekt *allein* wenden, als wäre er in der Isolation überhaupt zu bilden.

III.

Ich komme nun in einem III. Teil zu einigen praktischen Vorschlägen, lose aneinandergereiht, in der Hoffnung, daß sie sich ohne weiteres aus dem Gesagten ergeben:

1. Ich sehe drei Zugänge zur Physik:

- a) von der Natur aus: der „natürlichste“, heute aber oft verbaut,
- b) von zunächst undurchschaubaren technischen Geräten aus: faszinierend, aber nicht leicht,
- c) von Handwerk und Werkzeug her: der leichteste, auch früheste: Hier wird schon rational verstanden, wenn Natur und Maschine noch magisch umwittert sind.

2. Trotzdem: Die *technische* Berücksichtigung der Jugend aufnehmen. Also auch mit *technischen* Geräten — nicht zu hoher Komplikation — beginnen. Aber nicht als „Anwendung“ vorher behandelter physikalischer Gesetze, sondern umgekehrt: als Weg zu ihnen, das heißt aber: *im technischen Gerät die Natur ausgraben*. Unverstandene Technik erzeugt falsche Magie. Mißverstandene Physik entzaubert die Natur. — Recht verstandene Physik entzaubert die Maschine und tastet den Zauber der Natur nicht an.

3. Die Kinder *einmal*: rein *forschen* lassen: „Wie hängen Elektrizität und Magnetismus zusammen?“, ein *andermal*: rein *erfinden* lassen: „Wie erfinde — nicht bloß: ‚baue‘ — ich einen elektromagnetischen Selbstunterbrecher für eine Strombahn?“

4. Einige notwendige Eigenschaften des Physik-Lehrers:

Er sollte der ganzen Natur verbunden sein, nicht nur der Physik und nicht nur der Technik.

Er darf kein Verächter der Technik sein.

Er sollte unbedingt einen Klassiker der aufkommenden Naturwissenschaft an der Quelle gelesen haben (Kopernikus, Galilei, Kepler, Guericke, Pascal, Newton).

5. *Beginn*: im „Freien“ oder in der Werkstatt lieber als in der Schule.

6. *Beginn*: So früh, wie sich bei einem situationsgebundenen Gesamtverhalten in den Kindern Ansätze zeigen.

Später (etwa im 7. Schuljahr) Abgliederung einer noch „ungefächerten Naturbetrachtung“.

Das heißt nicht: Zusammenfassung von Fächern, die für das Kind schon bestehen, sondern: Entfächern. Ein See, als Thema, kann spüren lassen: Die „Fächer“ behandeln nicht verschiedene Dinge, sondern sehen die Dinge unter verschiedenem Aspekt. Natürlich auch in der Höheren Schule ¹⁶⁾ (eine Aufgabe für die „Förderstufe“).

7. Sobald es physikalisch wird:

Einzel-Akte, *Einzelkristalle des Verstehens*: pflegen, aufschreiben, sammeln. „Verstehen“ heißt: Erstaunliches als etwas anderes, längst Vertrautes, wiedererkennen: Der Schall kommt angelaufen wie ein Ball. Kein Wunder, daß die Milch nicht aus dem Eimer fällt, den ich mir über den Kopf schwinge: auch ohne Eimer flöge sie ja im Bogen weiter.

8. Nie Messen um des Messens willen!

Erst dann, wenn die Sache es verlangt, um eine Frage zu beantworten. Ein kleines Landerziehungsheim weiß ich, da bauten die Kinder mit dem Lehrer ein kleines Schwimmbecken. — Im April war es fertig. Die Buben wollten sofort hinein. — Ihr werdet ja zu kalt! — Aber wir können doch aus dem neuen Heißwasserspeicher 80 Liter kochendes Wasser hineingießen! — Gut! machen wir! — Das führte, unter anderem, zu Messungen, sogar zur Calorie.

9. *Mathematisierung*, Formeln. *Lichtenberg*, der es wissen muß, sagt:

„zu glauben, daß . . . Mathematik zur Physik absolut notwendig sei, ist Torheit; denn wo dieses wirklich stattfindet, hat der Mensch schon das Beste gefunden. Es dahin zu bringen, daß er es dem Mathematiker übergeben kann, das ist die Sache . . .“ ¹⁷⁾. Die Mathematisierung ist die letzte Stufe. „Je mehr ich einen Gasvorrat zusammenpresse, desto mehr wehrt er sich“. Daraus kann mehr Verstehen sprechen, als dem gelernten oder sogar gemessenen „ $p \cdot v = \text{const.}$ “

Solche *Wenn-dann-Formulierungen*, *Je-desto-Überlegungen* bezeichnen eine legitime Stufe wissenschaftlichen Denkens. — Die Physiker nennen sie „*qualitativ*“; leider, denn sie ist natürlich auch schon quantitativ. Die Höhere Schule achtet sie gering. Die Volksschule hält sie deshalb bisweilen für eine kindliche Stufe. Sie ist es nicht.

Einstein erinnert sich:

„Auch ich hatte das Glück“ (zwischen 12 und 16) „die wesentlichen Ergebnisse und Methoden der gesamten Naturwissenschaften in einer vortrefflichen, populären, fast durchweg aufs Qualitative beschränkten Darstellung kennen zu lernen“ ¹⁸⁾.

Sie hat ihm offenbar nichts geschadet.

10. Umso wichtiger: die *Sprache*.

Der sogenannte „exakte Ausdruck“ und die sterile Fachsprache sind

etwas, das schließlich *auch* gekonnt sein soll. Das erreicht man aber nicht durch fettgedruckte und auswendig gelernte Merksätze. Nicht durch sprachliche Korrekturen - in - flagranti eines Kindes, das in den ehrwürdigen Stand des stammelnden Denkens vorgedrungen ist. Sondern man erreicht das *zuletzt nebenbei*, wenn man zuerst an Wertvolleres denkt: Daß die Kinder in ihrer eigenen lebendigen Sprache reden und schreiben. Wenn ein Siebenjähriger, mit Magnet und Nagel spielend, ausruft: „Das hopft schon, wenns noch weg ist“¹⁹⁾, so ist das unübertrefflich. Und Dialekt ist nur förderlich.

Aufsätze dieser Art brauchen wir. — Keine Furcht vor bildhafter Sprache. „hopft“ ist nicht schlechter als „Eine Kraft wirkt auf ihn“. *Knappheit* ist eine späte Tugend. Es kommt auf ganz etwas anderes an. Vergleichen wir das Leitungswasser des Lehrbuches: „Läßt man einen Magneten auf Wasser schwimmen, so stellt er sich in die Nord-Süd-Richtung ein“, vergleichen wir das mit dem Quellwasser eines Textes aus dem Jahre 1269, geschrieben von dem Kreuzritter Pierre de Maricourt²⁰⁾:

„Nimm ein rundes Holzgefäß . . . , lege dahinein den Magnetstein und dieses nun, mit dem Stein darin, setze in ein anderes großes Gefäß voll Wasser, so daß der Stein im ersten Gefäß sitzt wie der Schiffer im Schiff; das erste Gefäß aber sitze im zweiten, geräumigen, wie das Schiff auf den Wellen treibt: Der so gelagerte Stein dreht nun sein kleines Gefäß, bis der Nordpol des Steins gerade auf den Nordpol des Himmels zu steht und der Südpol gerade auf den Südpol des Himmels. Und, selbstverständlich, wird er, wenn er tausendmal weggedreht wird, tausendmal in seine Lage zurückgewendet.“

Das ist die Sprache der Ursprünglichkeit. Genau so wollen auch unsere Kinder schreiben lernen, genau so ursprünglich und genau so genau. Mir scheint, wir hindern sie daran. — Und wie *jung* darf man sein, um dieses Stück Physik zu sehen und zu beschreiben!

11. Kein *voreiliges* Vorerzählen von *Atomen, Elektronen* und ähnlichen Realitäten, die nicht auf der Wirklichkeitsstufe der handgreiflichen, der sichtbaren und hörbaren Phänomene stehen, sondern die erst im Denken aus ihnen gebildet werden wollen.

Ganz im Gegensatz zu dem eigenen Grundsatz: Erst das Experiment, dann die Folgerungen, erzählt selbst die Höhere Schule schon dem Anfänger von Molekülen, Atomen, Elektronen, ohne daß die Phänomene sie fordern. Die Volksschule macht es mit umso besserem Gewissen nach. Bedeutet das nicht das Eindringen der Korruption des Verstehens in die Schule selbst?

Statt der frühen Suggestion: „Ihr müßt euch vorstellen, in dem Draht fließen kleine Elektronen!“, sollte der Lehrer sagen: „Seht euch diesen glühenden Draht an, der da zwischen den Polen des Akkumulators ausgespannt ist: seht *ihr* etwas fließen? Seht *ihr* gar *Elektronen*? Paßt gut auf sie auf!“

Ich weiß wohl, wie schwer das ist: Darauf ist der Lehrer nicht vorbereitet, weil der Abiturient es nicht ist, und der nicht, weil der Studienassessor es nicht ist.

12. Das Verweilen bei den *Phänomenen* hindert nicht, schon *Zusammenhänge* zu sehen:

Anfangs glaubt jeder von uns, Wasser sei ein friedliches Element. Wenn es kocht, so nur deshalb, weil man ihm einheizt. Sieht man es aber im Vakuum *kalt* aufkochen, so bekommt die Sache ein ganz anderes Gesicht: Alles Wasser *will* kochen, von sich aus. Nur der Druck des Luftmeeres hält es nieder.

Hierzu paßt nun eine ganze Reihe anderer Phänomene: Siedepunktverschiebung, Verdunstung, Diffusion, Eigendruck der Gase, Brownsche Bewegung.

Ergebnis: Die so friedlich erscheinende Materie „hat es in sich“: einen geheimen Aggressionstrieb. Das ist die phänomenologische Seite der kinetischen Theorie der Materie. (Hier können wir manches von der Pädagogik der Waldorfschulen lernen.) ²¹⁾

13. Damit soll nicht gesagt sein, daß man Theorien, *Bildern*, Modellen, aus dem Wege gehen sollte: Dann nicht, wenn sie sich *aus der Sache* den Kindern *aufdrängen*. Kinder bilden gerne Theorien: Wenn ein ungeladenes Elektroskop, mit einem geladenen durch einen Draht verbunden, ebenfalls einen „Ausschlag“ bekommt, so rufen sie (in Darmstadt): „Ewwe isses eniwwegelaafe!“ (Eben ist es hinüber gelaufen!) Dieses „es“ ist die — durchaus unsichtbare — „Elektrizität“, Vorstufe der „Ladungsmenge“.
14. Vieles ist mit *einfachen Denkmitteln* zu verstehen, mehr als der Volksschullehrer wissen kann. Der Abiturient weiß im allgemeinen nicht, *warum* er Kopernikaner ist. Deshalb begnügt er sich später als Lehrer damit, das Kopernikanische System zu veranschaulichen, was noch kein Verstehen bringt. Hier im Aufsuchen vereinfachter, doch noch exakter, Beweisführungen liegt eine wichtige Aufgabe, bei der die Lehrer der Höheren Schule sehr hilfreich sein können ²²⁾.
15. Auf so geschichteten Denkwegen, mit einfachen Experimenten, fast ohne Mathematik, fast ohne Modellvorstellungen läßt sich so am Ende der Volksschule, im neunten oder zehnten Schuljahr, entsprechend am Ende der Mittelstufe der Höheren Schule, sehr wohl ein einfacher *Kanon*, ein Kompendium, errichten, in das die früher gesammelten Einzelkristalle des Verstehens (nebst einigem, was dann noch hinzugefügt und durchaus auch demonstriert, gelegentlich sogar „doziert“ werden darf) sich zusammenschließen.
- Das System ist der Volksschule nicht verschlossen. Nur steht es am Ende, ist nicht Lehrgang, sondern Ziel des Lehrgangs.

16. In diesen „Kanon“ hinein können *exemplarische* Tiefenbohrungen gelegt werden, die die vorhin genannten Funktionsziele (und andere) erhellen. Wie, kann nur in großer Ausführlichkeit gesagt werden. Da ich es an anderer Stelle ²³⁾ oft getan habe, darf ich mich hier mit diesem Hinweis begnügen.
17. Daß die Erde eine Kugel ist, das glauben zu machen, genügt keine Veranschaulichung (durch den Globus), aber auch exakte Beweisführung („man kann in allen Richtungen herumfahren“) genügt nicht, wenn sie zu dünn ist. *Zum Glauben gehört mehr als es-zugeben-müssen*. Es muß zutiefst *assimiliert* sein. Das Antipodenproblem ist nur für wenige Abiturienten so durchdacht, daß sie einem nachdenklichen Kinde, das zu früh davon gehört hat, die Angst nehmen könnten, nachts auf der Unterseite, abzustürzen.
18. Ich kenne kein sichereres Mittel, die Assimilation zu erreichen, als Knaben und *Mädchen* (nicht unbedingt gleichaltrige!) gemeinsam zu unterrichten und sich dabei nach den Mädchen zu richten. Dann wird es auch für die Jungen richtig. Denn das männliche Element in uns ist eher geneigt als das weibliche, das logische Verstehen abzuspalten, statt es auszugliedern. Daß den Mädchen eine — wohl assimilierte — Physik nicht liegen soll, kann ich nicht bestätigen. Und ich fand nicht, daß sie eine stärkere Assimilation brauchen als der Mann und Ritter von Maricourt.
- Daß jetzt immer mehr Frauen Volksschullehrerinnen werden, erscheint mir in diesem Zusammenhang günstig.
19. Was kann der Lehrer, auch in der Volksschule, insbesondere tun, um die Physik als *Naturaspekt* erfahren zu lassen (außer den exemplarischen Tiefenbohrungen, sozusagen „unter der Hand“):
- Er sollte sich nie so geben, als würden das frühere und ursprünglichere Naturverständnis, und ebenso spätere künstlerische oder religiöse Naturerfahrungen, durch die physikalischen Feststellungen als illusionär abgetan.
- Er spreche nicht von den „scheinbaren“ Bewegungen der Himmelskörper, sondern mindestens von ihren „Bewegungen in Bezug auf uns“. Er überschreibe die Optik nicht: „Vom Wesen des Lichts“. Er sage nie (wenn auch Bacon es gesagt hat): Wärme sei „eigentlich *nichts anderes als Molekularbewegung*“.
- Er spreche nicht von den magnetischen Kraftlinien, als seien sie Fangarme.
- Er überlasse es nicht dem Deutsch- oder Religionslehrer darauf hinzuweisen, daß ein technischer Fortschritt zugleich, in anderer Hinsicht, ein Rückschritt sein kann. Ein geeignetes Beispiel ist das moderne Glockengeläut-ohne-Glocken. Automatisch angeschlagene kleine Bronzestäbchen geben Töne, die, elektronisch tausendfach verstärkt, von Glockentönen nicht zu unterscheiden aber billiger sind. „Es

ist ja auch *dasselbe*“, sagte der Erfinder: „Ton ist ja ‚nur‘ Lufterschütterung“. Dieses Argument zeigt den puren Physikalismus deutlich. — Kinder spüren leicht den Verlust: Man sieht die Glocke nicht mehr vor dem Himmel schwingen. Man sieht nicht mehr — wie in Italien oft — die bewegte Gestalt des Glöckners. Der ein anderer ist von Ort zu Ort, und der sich beim Läuten vielleicht etwas denkt. Dies alles hörte man mit.

Im Gymnasium Sorge der Physiklehrer, daß er nie so verstanden werde, als habe er gemeint: Die Farbe rot ist „eigentlich nur“ eine elektromagnetische Frequenz von 4.10^{14} Hertz.

Ich schließe: *Physik*, wünschte ich, würde unterrichtet als eine geschichtlich gewordene und im Kinde immer neu wieder werdende, besondere und einschränkende Verstehensweise der Natur. Es würde dann für den Lehrer die logische Haltung verschmelzen mit der genetischen und der psychologischen.

Vielleicht könnte das dazu beitragen — im Sinne des Rahmenplanes des Deutschen Ausschusses —, zu verbinden: die moderne Arbeitswelt und die europäische Bildungstradition.

Alles, was ich vorschlug, geht darauf aus, das Kind wirklich *verstehen* zu lehren, bis zum Verstehen des Verstehens. Der Verstehende ist dem nur Manipulierenden und nur Funktionierenden immer überlegen: Die Grundausrüstung für die praktischen Anforderungen ist beweglicher, und er selbst ist als Mensch geschützter.

Anmerkungen

¹) Der Eigengeist der Volksschule, S. 23.

²) Lexikon der Pädagogik, Bern 1951, Band II, S. 394 ff.

³) Karl Hahn: Methodik des physikalischen Unterrichts, Heidelberg 1955, S. 90.

⁴) Die Sammlung, 1952, S. 142 ff und 1955, S. 219 f. Im Besonderen: „Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht?“ in: Zeitschr. f. Päd. 1960/1, S. 29.

⁵) Es ist bekannt, daß auch die experimentelle Erfahrung der Abiturienten ganz unzureichend ist. Ich gehe darauf hier deshalb nicht so sehr ein, weil die Behebung dieses Schadens auf einer ganz anderen Ebene liegt. Es bedarf dazu des Verständnisses der Parlamente und ihrer Bereitschaft, wesentlich größere Geldmittel für die experimentelle Ausrüstung der Höheren Schulen und der Volksschulen bereitzustellen, und zwar am besten ausdrücklich für die elementarste Physik, und derart, daß jeder Schüler selbst experimentieren kann.

Ein engerer und freimütiger Kontakt zwischen Geldspendern, Verwaltern und Lehrern der Schulen wäre zu wünschen. Die sechs Millionen DM, die kürzlich den Höheren Schulen ausschließlich für Lehrmittel zur Kernphysik vom Bundesministerium für Atomkernenergie und Wasserwirtschaft im Einvernehmen mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur Verfügung gestellt wurden, würden dem Verständnis schließlich auch der Atomphysik sicherlich mehr genutzt haben, wenn sie ohne Einschränkung, zur Hebung des Physikunterrichts überhaupt, verfügbar gewesen wären; etwa auch zur Einrichtung von Schülerübungen auf der Mittelstufe.

Es wäre aber ein Irrtum zu glauben, daß mit dem Selber-Experimentieren alles getan wäre. Es ist zwar eine notwendige Voraussetzung des wirklichen Verstehens, aber durch das Selber-Experimentieren allein ist das Verstehen noch keineswegs garantiert. Von dem, was außerdem nötig ist, spreche ich in diesem Vortrag.

⁹⁾ „Sie kommt also nicht von unten, sondern nach einem geläufigen Wort von oben her.“ Aus: Hochschulreife und Höhere Schule, Stellungnahme zum „Rahmenplan“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Hrsg. v. Hessischen Philologenverband, Gießen 1959, S. 1.

⁷⁾ „Rahmenplan“, 1959, S. 30.

⁸⁾ Vgl. hierzu: Theodor Litt: Naturwissenschaft und Menschenbildung. 3. Aufl., Heidelberg 1959. Clemens Münster und Georg Picht: Naturwissenschaft und Bildung, Würzburg 1954.

¹⁾ Hans Lipps: Die Wirklichkeit des Menschen. Frankfurt a. M. 1954, S. 124.

¹⁰⁾ Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 1. 9. 58.

¹¹⁾ Das Naturbild der heutigen Physik, Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie. Bd. 8, S. 39.

¹²⁾ Kritik der Urteilskraft, S. 68. — Siehe auch Münster-Picht.

¹³⁾ Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften, Bd. 11, S. 77.

¹⁴⁾ Litt, a. a. O., S. 118.

¹⁵⁾ Spranger, a. a. O., S. 33, 50, 51.

¹⁶⁾ Vgl. Der math. u. naturwiss. Unt., VIII (1955/56), S. 282.

¹⁷⁾ Aphorismen, Insel-Bücherei Bd. 33, S. 51.

¹⁸⁾ Albert Einstein als Philosoph und Naturforscher, Stuttgart. 1951, S. 5 f.

¹⁹⁾ Agnes Bannholzer: Die Auffassung physikalischer Sachverhalte im Schulalter. Tübinger Dissertation, 1936, S. 48.

²⁰⁾ Neudrucke und Schriften über Meteorologie und Erdmagnetismus, hrsg. v. G. Heldmann, Berlin 1897 Nr. 10, Rara magnetica.

²¹⁾ Hermann v. Baravalle: Physik als reine Phänomenologie. 3 Bände, Bern, Troxler Verlag — (Auch wenn man, wie ich, nicht Anthroposoph ist, wird man dem Spürsinn der Waldorf-Pädagogik, die ja vielfach auf Goethe zurückgreift, wertvolle Abweichungen vom Üblichen entnehmen können, die von den weltanschaulichen Grundlagen der Lehre Rudolf Steiners ablösbar sind.)

²²⁾ Für die Himmelskunde habe ich es versucht in: „Die Erde unter den Sternen“. München: Oldenbourg 1955.

²³⁾ Siehe etwa: Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens. In: Die deutsche Schule 1959, S. 402 ff.

KURT SYDOW:

Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik

Zwei lapidare Formulierungen sagen im wesentlichen aus, worum es in der Musikpädagogik geht:

1. Erziehung zur Musik,
2. Erziehung durch Musik.

Über den Sinn der „Erziehung durch Musik“ hat Felix Messerschmid ¹⁾ unter der umfassenderen Formulierung „Musische Bildung“ klärende, gültige Aussagen gemacht. Hierüber zu sprechen hieße, sich über das dort Gesagte in Paraphrasen ergehen. So konzentrieren sich diese Ausführungen auf das Thema „Erziehung zur Musik“. Die Musikerziehung war in den letzten Jahrzehnten voll damit beschäftigt, mechanischen Musikdrill durch geschmeidige Methoden zu ersetzen, einen lebensvollen Umgang mit Musik zu suchen, den Zusammenhang von Musik und Leben zu versuchen. Mehr und mehr geriet dabei das Ziel der Erziehung, die große, gültige, wahre Musik, außer Sicht. „Daß“ man und „Wie“ man musizierte, wurde wichtiger als das „Was“. Es gibt mancherlei Rechtfertigung für diese pädagogische Eigenentwicklung im Labyrinth der musikalischen Vielfalt. Doch drängen die Musizierformen nach einer neuen Ausbalancierung vom Inhalt her.

Hans Otto begrenzt in seiner Didaktik „Volksgesang und Volksschule“ ²⁾ den Musikbereich der Volksschule auf das Volkslied. Er unterstellt aber zugleich einen erweiterten Volksliedbegriff, der auf der wissenschaftlichen Volksliedkunde basiert. Der angekündigte zweite Band mit 750 Melodien „wird dem Benutzer“, so heißt es, „wegen der Auseinandersetzung mit den ihm bisher unbekanntem musikalischen Grundtatsachen geduldiges Bemühen abfordern“. — Also ist die Frage nach dem „Was“ aufgerollt. Was endlich damit gemeint ist, steht noch offen. Ohne Bescheidung auf das Volkslied gelten diese Darlegungen einer Didaktik, die ihre Maße vom zeitgenössischen Musikschaffen holt. Das Volkslied spielt dabei keine unmittelbare Rolle, sondern — wie sich zeigen wird — nur eine mittelbare. Die Beheimatung im Volkslied und im Choral als Grundschicht des Menschlich-Musikalischen bleibt natürlich Aufgabe auch in Zukunft. Das Volkslied hat überdies für alle künstlerische Formung propädeutischen Charakter. Der Choral gehört zum geistlichen Singen eh und je. Aber es geht in diesen Überlegungen darum, mehr von der Musik ins Blickfeld zu bekommen.

Erziehung zur Musik! Zu welcher Musik? Schwierig die Beantwortung in der Gegenwart! Die technischen Mittler, Schallplatte, Radio, Bandauf-

nahme, überschütten jedermanns Haus mit abendländischer Musik aus ihren sieben epochalen Abschnitten, ja darüber hinaus auch mit der klingenden Folklore anderer Kulturen. Sie verbreiten ohne Auswahl diese tönende Mannigfaltigkeit. Das Sammelsurium von Stilen, Ausdrucksformen verschiedener Prägung und unterschiedlichen Wertes läuft unter dem Namen Musik, also dem Ziel unserer Erziehung. Es bedarf daher einer wohlüberlegten Auslese, um überhaupt Erziehung ansetzen zu können. Nach welchen Gesichtspunkten soll sie erfolgen?

Georg Schünemann ³⁾ formuliert so:

Wie zu allen Zeiten ist die Musik der Gegenwart das Maß der musikpädagogischen Bewegung. Wir können nicht, traditionsbefangen, mit den Ideen einer längst vergangenen Zeit an die Erziehung der Jugend gehen, während in Kultur und Kunst andere Kräfte am Werke sind.

Das ist aus einer Zeit gesprochen, nämlich den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts, in der Schünemann die Zügel der Berliner Musikhochschule in der Hand hatte. Paul Hindemith, damals der Bürgerschreck, ist als Professor für Komposition berufen und Arnold Schönberg wirkt an der Akademie der Künste. Otto Klemperer dirigiert in einem Symphoniekonzert Joh. Seb. Bachs 3. Brandenburgisches Konzert, ein Violinkonzert von Hindemith, die Dreigroschen-Suite von Kurt Weill und Stravinskys Feuervogel. Gerade dieses Programm gilt als Prototyp des gegenwärtigen. Kestenbergs Schulmusikreform ist in Gang gesetzt und Fritz Jöde hält in großen Sälen „Offene Singstunden“ ab. Von Schünemann organisierte und inspirierte Musiktage bringen die ersten Aufführungen von Hindemiths Kinderspiel „Wir bauen uns eine neue Stadt“, von Höffers „Das schwarze Schaf“, und auch von dialektischen in Musik gesetzten Lehrstücken. Die Möglichkeiten technischer Experimente mit mechanischen Musikinstrumenten werden erläutert. Das Trautonium erklingt zum ersten Mal, das Musizieren mit unsichtbaren Partnern wird vorgeführt. Sopranstimmen sind in Baßlage umfrequentiert, und die Technik zeigt, wie man durch Übertragungen mit sich selbst Duett singen kann. Bert Brechts und Kurt Weills Schulooper „Der Jasager“ und Wolfgang Fortners „Cress ertrinkt“ machen ihren Zug durch die Höheren Schulen. — Aus dieser angedeuteten Situation heraus hat Schünemann seine musikpädagogische Forderung erhoben.

Etwa 30 Jahre später, 1957, beendet Theodor W. Adorno ⁴⁾ seinen Beitrag „Zur Musikerziehung“ — ein Beitrag, der durch die Controverse mit der Laienmusik und der Singbewegung herausgefordert wurde — so:

Unabdingbar aber scheint die Forderung, daß wahre musikalische Pädagogik terminiere im Verständnis dessen, was in der Kunstmusik in der Epoche verbindlich sich zuträgt.

Das Bild der Gegenwart veränderte sich in den 30 Jahren gegenüber dem vorherigen insofern, als mechanische Musikvermittlung ein riesiges

Ausmaß angenommen hat und eine eigenständige elektronische Musik entwickelt worden ist. Der Jazz tritt mit dem Anspruch von Ernsthaftigkeit auf und mit eigenen Theorien. Die Zwölfton-Musik, als eine bestimmte kompositorische Technik, wird von ihren Vertretern als „der einzig gangbare Weg“ bezeichnet und von ihnen dogmatisiert. Natürlich meint Adorno mit der „verbindlichen Kunstmusik der Epoche“ vornehmlich die Zwölfton-Musik. Dem „ewig hinterherhinkenden Pädagogen“ sei indessen erlaubt, diesen Beitrag zur Didaktik der Musik auf solche Musik der Gegenwart zu beschränken, deren Wertigkeit nicht mehr umstritten ist. An den Werken und dem Wirken dreier Meister, Paul Hindemith, Carl Orff und Béla Bartók, möchte es versucht werden. Es wird dabei notwendig sein, auf deren Schaffen und Schaffensweise auch fachlich einzugehen, um für die Folgerungen eine genügende Breite gemeinsamen Verständnisses zu haben.

Paul Hindemith

Was uns Paul Hindemith so verehrungswürdig macht, ist das geistige Gewicht seiner Tonsprache und die Redlichkeit seiner Lehre. In seinem Schaffen finden sich Opern, Symphonien, Konzerte, Kammermusiken, Sonaten, Kantaten, Motetten, Madrigale, Sololieder und auch speziell für Laienkreise komponierte Stücke verschiedener Art und Besetzung. Der Einstieg in sein Werk ist auf jeder Stufe des technisch-musikalischen Vermögens möglich. Die Musiken für Laienkreise erweisen sich, bei aller Rücksicht auf die Ausführbarkeit durch Laien, musikalisch nicht minder wertvoll als seine großangelegten Werke. (Hierüber gibt es freilich gegensätzliche Meinungen.) In jedem Falle: Auf jeder Stufe des musikalischen Vermögens kann begonnen werden.

Seit mehr als 30 Jahren beweist das Kinderspiel „Wir bauen eine neue Stadt“ seine Lebenskraft. Die Melodik, zu den kindnahen Textvorwürfen fängt alle Neuerkenntnisse über echtes Kindersingen ein. Die Formelhafte überlieferter Kindersingzeilen findet sich ebenso darin wie die schweifende Tonalität, die Schünemann ⁹⁾ durch phonographische Aufnahmen bei ursprünglichem Kindersingen belegt hat. Ist so ein hohes Maß von Kindgemäßem gewahrt, so ist andererseits die durchformende Hand des gestaltenden Meisters zu fühlen. Die Klangwelt des instrumentalen Satzes nimmt entschieden keine Rücksicht auf Dur oder Mollkadenzierung. (Die Eingesessenheit vieler Lehrer in die bequeme Harmonielandschaft wirkt ja weithin lähmend auf eine kindgemäße und gegenwartsnahe Musikerziehung.)

Sicher läßt sich über das genannte Singspiel hinaus nur Weniges aus Hindemiths Werken anführen, was in der Volksschule ausführbar ist. Wenn wir aber für die Stunden in der Schule die Bezeichnung „Musik“ an Stelle von „Singen“ oder „Gesang“ ernst nehmen, dann gehört das *Musikhören* dazu. Eine Reihe von Hindemiths Werken fußen auf überlieferten Liedern oder Weisen. Wenn auch noch nicht die prächtige Män-

nerchorszene über das Landsknechtslied „Es geht wohl zu der Sommerzeit“ aus der Oper „Harmonie der Welt“ auf Schallplatten zur Verfügung steht, so doch die symphonische Fassung zu „Mathis der Maler“. Wer wollte bestreiten, daß durch das vorgegebene Lied „Es sungen drei Engel ein' süßen Gesang“ der erste Satz im siebenten und achten Schuljahr begriffen werden kann? — Wie plausibel musiziert es im zweiten Satz des Bratschenkonzertes „Der Schwanendreher“ über das Lied der „Gutzgach auf dem Zaune saß“. — Ein Lehrer, der etwas von der Formenwelt der Barockmusik weiß, wird die Passacaglia aus „Noblissima Visione“ ebenso nahe bringen können wie die aus der „Harmonie der Welt“. (Es versteht sich, daß in diesen Ausführungen immer die Volksschule gemeint ist.) Das Werkschaffen Hindemiths bietet sich für das Musikmachen und das Musikhören für die verschiedenen Altersstufen vielfältig an. Hinter seinem Werkschaffen steht eine Musikgesinnung, die er vor allem in seiner „Unterweisung im Tonsatz“ *) und in der zweiten Ausgabe des Liederzyklus „Das Marienleben“ niedergeschrieben hat.

Wir hatten Gelegenheit in einem Colloquim der Pädagogischen Hochschule Osnabrück vor etwa zwei Jahren Hindemith um vieles zu befragen. Ohne auf alles eingehen zu können, was dabei zur Sprache kam, so sei doch einiges berichtet. Er benannte die menschliche Stimme als ein gewichtiges Maß des Musikalischen. Den Vorgang der Musikentwicklung durch die Zeiten bezeichnete er als einen Pendelschlag von der Instrumentalisierung und Komplizierung zur Vocalität und Einfachheit. Er wies auf das alte Volkslied hin, an dem man sich immer wieder erneut üben und ausrichten könne. Er selbst habe genügend Beispiele des Zurückgreifens auf das Lied geliefert. Über den Sinn aller Musik befragt, äußerte er sich zunächst nicht. Als der Frager im Tonfall eines gewissen Vorwurfes an den Neutöner Hindemith davon sprach, daß früher die Musik der Ehre Gottes gegolten habe, antwortete er fast zornig: „Na, was denn sonst! Musik ist doch keine Spielerei!“ — Er wandte sich gegen alle Abenteuererei im musikalischen Schaffen. Auf die zweite Fassung seines „Marienlebens“ angesprochen, äußerte er sich im Sinne einer Konzentration der Aussage: „Was man mit drei Tönen sagen kann, soll man nicht mit fünf sagen“. — Natürlich kam die Frage: „Was halten Sie vom Jazz?“ Hindemith: „Was halten Sie davon?“ Frager: „Sehr viel“. Hindemith: „Ich auch“. Frager: „Ja, aber...“, so kann man das doch nicht abtun. Zum Beispiel die negro spirituals...“. Hindemith: „Jazz ist doch keine Religion. Machen Sie doch keine Weltanschauung daraus. Nehmen Sie ihn doch nicht so wichtig. Ich habe ja lange genug in der Nachbarschaft der Dinge gelebt, da wo sie zu Hause sind.“

Die Nüchternheit und Sachlichkeit seiner Antworten hat manche Studenten der Hochschule enttäuscht. Noch immer und immer wieder spukt in ihren Gehirnen der romantische Künstlermythos, eine Art Heldenverehrung, und die Erwartung auf ein bedeutungsvolles Pathos. Sie verbinden mit der Musik und erhoffen von ihr und ihren Meistern — ihnen selbst natürlich unbewußt — alle schönen Täuschungen. Musik aber sucht

nach dem wahren Ausdruck ihrer Zeit. Hören wir nun Hindemith selber in seiner Theorie:

1948 — 25 Jahre nach der Erstveröffentlichung — liegt das „Marienleben“ nach Gedichten von Rainer Maria Rilke in der Zweitfassung vor ⁷). „Es ist das Resultat fortgesetzten Ausprobierens und Verbesserns“. Sein Bemühen geht dabei auf geistige Vertiefung. Es geht ihm nicht „um neue Kunst, sondern um Kunst“, denn so sagt er: „Das uralte Streben nach geistiger Vertiefung ist noch immer so neu wie je“. Er erläutert die bewußte Disposition, die Gesamtlage des Werkes, die Kräfteverteilung, die Berechnung der Höhen- und Tiefpunkte, speziell die dynamischen und expressiven Höhepunkte. Seine Sorgfalt zielt auf die „klangliche und ausdrucksmäßige Sonderstellung der Gesangstimme“. Er nimmt Rücksicht auf die „Möglichkeiten und Erfordernisse der Singstimme“. Sicherlich, er meidet keine technischen Schwierigkeiten, denn er bejaht „die Anspannung bis zum höchsten Grad, aber bei vollem Verständnis des klingenden Apparates“. Die Melodiebildung unterwirft er Gesetzen. Die Maße sind Sekundgänge, Zellen, Felder, Melodiestufengänge. „Eine übergeordnete Zweistimmigkeit ist das Rückgrat und das Gerüst für die gesamte klangliche Erscheinung der Komposition“. Er hält treu an dem einmal gefaßten Prinzip einer tonalen Anlage fest. Die geistige Vertiefung zeigt sich besonders in der Wiederholung beziehungsreicher Motive und Melodien, die gerade im Text nicht anklingen. Nicht das Zusammenspiel einer klappernden Leitmotivik wird angewandt, sondern auf geistige Zusammenhänge soll hingewiesen werden. Der Bedeutungsgehalt eingefügter musikalischer Zitate erhellt tiefere Sinnzusammenhänge. Klänge bestimmten Ausdrucksgehalts treten als Vorahnung auf und machen das Leiden im Augenblick der Freude gegenwärtig. Hindemith weiß: „Beim bloßen Hören ist kaum etwas vom vergeistigten Arbeitsprinzip wahrzunehmen, das beim Aufbau wirksam war“.

Er spricht aber von einem „übersinnlichen Zwang“, der von einem so gestalteten Werk ausgeht. Die geistige Haltung, aus der das Werk entstanden ist, will zum „Beschäftigen mit Problemen hoher Kunst anregen, die Hörer zu Mitfühlenden und Mitverstehenden machen“.

In seiner „Unterweisung zum Tonsatz“ hören wir die neue Tonsprache so erläutert:

Die im letztvergangenen Jahrhundert erfolgte Entdeckung der größten Gewalt und der feinsten Reize des Klanges hat die Grenzen des für die Satzkunst verwertbaren klanglichen Bereiches in ungeahnte Fernen verlegt: Man lernte zahllose neue Zusammenklänge kennen, die melodische Linie ließ sich auf bisher unbekannte Weise biegen.

An anderer Stelle heißt es:

Das Neue mußte durchschritten werden, sollte seine Erforschung gelingen. Heute scheint es mir, als sei das Gebiet übersichtlich geworden, als sei die geheime Ordnung der Töne erlauscht.

Seine Gesinnung wird durch eine handwerkliche Auffassung charakterisiert:

Dazu (zur Komposition) gehört die genaue Kenntnis der Töne und der ihnen innewohnenden Kräfte, vermittelt durch eine Lehre, die weder ästhetisiert noch Stilübungen treibt wie ihre Vorgängerinnen, sondern den Tonsetzer durch Naturgesetz und Handwerkserfahrung leitet. — Ich weiß mich mit dieser Einstellung zum Handwerklichen des Tonsatzes einig mit Anschauungen, die gültig waren lange vor der Zeit der großen klassischen Meister.

Er empfiehlt:

Übung zur Entfaltung der melodischen Fantasie müssen solche zur Erziehung einer klaren harmonischen Satzweise abwechseln.

Er sagt für den Schüler im Tonsatz, aber gültig für alle, die sich mit Musik beschäftigen:

Er muß sein Wissen stets erneut aus der Praxis des Spielens und Singens ergänzen.

Dem Lehrer ist aufgegeben:

Er muß den Schüler zwischen der Scylla sturer Anbetung alles Vergangenen und der Charybdis kritikloser Vergötzung alles Aktuellen ohne Fährnis hindurchsteuern.

Was er über die der Musik zugeordnete Technik ausführt, wird sicher als allgemeinpädagogische Aussage Zuspruch finden:

Technik muß man erwerben, wie das Kind den Gebrauch der Gliedmaßen erwirbt. Was erst schwer zu erlernen war, muß leicht werden, es muß allzeit dienstfertig zur Stelle sein und schließlich so vollkommen arbeiten, daß sein Walten gar nicht mehr empfunden wird, daß es in die Region der unbewußten Handlungen hinabsinkt.

An anderer Stelle, zum selben Thema „Technik“, fordert er:

Der Weg vom Kopf in die Hand ist weit, solange er noch spürbar ist. Wer nicht die Hand so abrichtet, daß sie in ständigem Kurzschluß mit dem Denken steht, der weiß gar nicht, was die Satzkunst ist. Soviel können, daß das Handwerk nicht mehr stört, daß dem Denken und Empfinden ein ungehindert freier Ausweg geschaffen wird, das muß das Ziel sein.

Jenen aber, die sich allein auf ihr Gefühl berufen oder die Musik dahin verwiesen sehen möchten, sei es ins Buch geschrieben:

Dieser kleine Mann . . ., bei dem die Grenze des Bewußten noch sehr tief liegt, wird ungern von handwerklichen Dingen reden und sich

auf seine Eingebungen, sein Gefühl, sein Herz berufen, das ihm den Weg seiner Handlungen vorschreibe. Es läßt sich doch der Trennpunkt zwischen bewußtem und unbewußtem Tun außerordentlich weit hinauftreiben.

Der Sinn aber der Musika? Im Schrifttum sagt Hindemith es liebevoller als bei der Antwort auf den Frager bei dem Colloquium:

Frommen Musikern war sie ein Mittel Gott zu loben und die Gemeinde der Mithörenden am Lobe teilnehmen zu lassen. Daß das Werk zur Ehre des höchsten Wesens geschaffen wird und darum auch seiner Unterstützung sicher ist, spüren wir bei vielen Komponisten, selten aber so eindringlich wie bei Bach, dem das „Jesu iuwa“ in seinen Partituren keine leere Formel war.

Wir können vergangene Zeiten nicht heraufzaubern, über die Hintergründe seiner Arbeit muß jeder selber mit sich ins Reine kommen. Daß aber ein Funken des alten Geistes auf unsere Anschauungen vom Tonmaterial und seine Anwendung bei allen, die sich damit beschäftigen, zündend überspringe, möge mit dieser Arbeit erreicht werden.

Heinrich Strobel ⁸⁾ hat in einem Aufsatz: „Die Einheit der modernen Kunst“ vier Grundprinzipien aufgestellt, die für alle heutigen Künste gültig sind. Unter Punkt drei finden wir eine Deutung, die dem vorher Gesagten angemessen ist:

In der modernen Kunst tritt der Intellekt mit dem unbedingten Anspruch des Vorrangs auf. Die moderne Kunst ist eine zerebrale Kunst. Der Künstler ist ein denkend Gestaltender im wahren Sinne des Wortes ein homo faber, der Mensch, dessen höchstes Ziel ist, den Vorstellungen seiner Fantasie und seiner Denkarbeit die ihnen gemäße absolute Form zu verleihen. Nicht zufällig hat eine Reihe von modernen Künstlern wieder Poetiken geschrieben, d. h. Anweisungen, wie ein möglichst vollendetes Kunstwerk zu machen, d. h. zu gestalten und zu formen ist.

In der Sicht des heutigen Konsumenten ist die Zerebraltätigkeit, das denkende Schaffen, wenn es sich um Kunst dreht, ein *negatives Kriterium*. Daß dieses Kriterium gerade bei einem Volk so populär ist, das seine Dichter und Denker so stolz im Munde führt, habe ich stets als eine besonders charmante Ironie empfunden.

Wir versuchen aus Hindemiths Theorie allgemeingültig zu folgern:

1. Die Praxis des Singens und Spielens bleibt ein Grundmaß der Musik.
2. In jedem Bereich des musikalischen Wirkens ist eine angemessene handwerkliche Gesinnung zu entwickeln. Musikalisches Handwerk muß gelernt, trainiert und beherrscht werden, damit Musik „gespielt“ werden kann.

3. Das musikalische Handwerk erweiteren oder begründen sich durch die neue Ordnung des Tonmaterials, durch die neuen Einsichten in der Melodie- und Tonsatzlehre.
4. Das musikalische Bewußtsein ist auf allen Entwicklungsstufen stets soweit zu steigern, wie es eben geht.
5. Es ist der Durchbruch von der Sinnesebene zur geistigen immer anzubahnen, um eine vertiefte Auffassung des „Mitfühlers und Mitverstehens“ zu erreichen. Praktisch heißt das, es muß geübt und gelernt werden, die Vorgänge in der Musik, vor allem aber ihre Formstrukturen in ihrer inneren Dynamik zu erfassen. Der Umgang mit Musik erstreckt sich von der Grundlage des Musizierens auf die Bewußtmachung der Werkmittel einerseits und andererseits auf den Versuch, die Gestalt zu erfassen.

Die Musik sucht ihren letzten Sinn im Lobpreis Gottes.

Carl Orff

Auch Carl Orffs Schaffen zeigt eine große Spannweite: Liedsätze, Lieder, Instrumental- und Chorwerke, Opern, Kantaten, Bühnenmusiken, Bearbeitungen von Monteverdi und Bach, eine Musikalisierung des Sommernachtstraumes von Shakespeare, eine Bayrische Komödie u. a. Dazu das fünfbandige Werk „Musik für Kinder“⁹⁾. Dieses Schulwerk beschließt in sich, ämlich wie der Mikrokosmos von Béla Bartók die Fülle der Kompositionsweisen, wie sie in den großen Werken Orffs zu finden sind. Es gibt Stücke im Schulwerk, die in der Musik zum Sommernachtstraum wieder auftreten. Aus einer anderen Veröffentlichung, der „Geigenübung“ stammt die Intrada, die in der „Bernauerin“ aufklingt. Damit will gesagt sein, daß in den Schulwerken gültige Musik — im Gegensatz zu pädagogischer Musik — vorhanden ist.

Will man Orffs kompositorischen Ansatz in einen Vergleich zu dem von Hindemith bringen, so kann man Hindemiths Musik zweifellos als einen Baustein in der Entwicklung des abendländischen Continuums sehen. Orff aber löst sich wesentlich aus der Fortsetzungskette und sucht in allem nach musikalischen Grundschichten und deren Ausdrucksweisen. Es ist bei Orff so, um es in einem Vergleich zu verdeutlichen, als ob er sich von den Traditionen der Gartenkulturen und Baustile wendet, um sich in Urlandschaften zu begeben: an die Meeresküste mit Wasser, Wind, Sand, Sonne, Himmel und Vogelflug; in die Urwälder; — oder harmloser — in Märchenwälder, auf Spielwiesen und buntfarbige Jahrmärkte alter Zeit. Er versucht die Mittel des Musisch-Musikalischen ursprünglich zu erfassen: die Lust des menschlichen Bewegungstriebes, den Tanz, den Mimus, die Szene, die Klanglichkeit, die Sprache, das Rhythmische und das Melodische. Von außen gesehen zeigt das Orffsche Schulwerk zwar einen systematischen Aufbau, der sich durch Tritonok, Pentatonik, Dur und Moll, durch Bordunstufen und Dominanten ausweist. Aber diese systematische Struktur, im Sinne einer Erziehung zum bewußten Gebrauch des Tonmaterials, ist nur ein Helfer für das Eigentliche.

Orff fußt auf klanglichen Grunderlebnissen. Was ist ein klangliches Grunderlebnis? Das Tönen von Glocken ist eines. Die großen Metallophone klingen wie Glocken, während die kleineren Glockenspiele die Fröhlichkeit und Helligkeit alter Spieluhren bewahren. — Klangliches Grunderlebnis ist der Donner. Pauken und Päu klein des Orffschen Instrumentariums können diese Urgewalt wiedergeben. — Das uns so vertraute Tropfen des Regens, das Plätschern des Baches, das Rauschen des Wasserfalls — im Wassergrottenklang der Xylophone mit den großen Resonanzkästen ist etwas davon eingefangen. — Gab es nicht einmal die Lust des Peitschenknallens? Peitschenknallen, so etwas dürfen unsere Kinder nun wieder im Rahmen von Musik. — Die Schellenbänder, ursprünglich an den Beinen der Tänzer klingelnd, sind zusammen mit dem Schellentambourin lustige Träger rhythmischer Bewegung. — Gläserspiele, d. h. wassergefüllte Gläser auf Tonhöhen abgestimmt, wecken alte Erinnerung an frühe Wasserorgeln oder an Glasharfen. Zu den vitalen klanglichen Grunderlebnissen, zumindest des bayrischen Bevölkerungsanteils, gehört die Freude am Stampfen, Klatschen, Knieschlagen, Schnalzen. Dieses Körperinstrumentarium nutzt Orff aus.

Der pulsierende Klangteppich mit den genannten und anderen Instrumenten, der aus Ostinatofiguren zusammengesetzt ist und in immer neuer Farbigkeit sinnbezogen zu Melodien und zum Sinngehalt der Sprache klingt, hat etwas von der Magie früher Musik. Er bleibt in seinem Klangvolumen dezent, d. h. er müßte in dieser Weise entwickelt werden. Er hat nichts mit der hämmernden Ekstase jazzhafter Metrik gemein. Da wo er laut wird, offenbart er mehr bajuwarischen Einschlag, dessen Fröhlichkeit und Derbheit. Gegenüber der rhythmisierten und differenzierten Klanglichkeit bleibt das Melodische einfach. Die Kindermelodik, das freie Spiel in der Pentatonik, die Benutzung des kirchentonigen Raumes bestimmen den Umkreis. Freie Erfindung wechselt mit überliefertem Liedgut. Orff ist ein Wünschelrutengänger in dem überlieferten Erbe volkstümlichen Singens. Die von ihm gewählten Texte oder Lieder tragen den Charakter des Besonderen: Kinderreigen und Rufe, Tierlockrufe, Wetterregeln und Sinnsprüche, Segensverse und Lobgesänge, Stücke zum Frühlingsanfang und zur Sonnenwende, Weihnachtslieder und biblische Texte, das Wessobrunner Gebet als auch der Lobgesang des Heiligen Franziskus, die Fischpredigt des Antonius von Padua, Märchensprüche und Tanzlieder, Texte aus Goethes Faust und aus Hölderlins Fassung der Antigone.

Wie Sprache und Melodik, wie Sprache und Klanglichkeit einander integrieren, wie das Melos gebildet und geformt wird, wie die Klanglichkeit des Instrumentariums sinnbestimmend mitwirkt, das prägt den Charakter des Schulwerks. Bei aller Formelhaftigkeit der Ostinati gewinnt doch jedes Beispiel seinen eigenen Ton. Das Musizieren der Stücke fordert bei den Ausführenden eine Verhaltensweise heraus. Im Schweizerischen Kinderruf: O großmächtige Sonne, wie schön gehst abe...! kann man nicht anders als in die Weite rufen. Gesteigertes Rufen fordern die Klangmixturen bei „Christ fuhr gen Himmel“. Versunkenheit, horchen-

des Verhalten entsteht beim Singen der Ballade „Herr Oluf“. Horchendes Singen gehört zu den geistlichen Gesängen: An dem österlichen Tag; Und es waren Hirten; Da Jesus in den Garten ging u. a. — Wie gesellig aber wird es, wenn man den „Jahrmarkt“ singt: Liebe Kindlein kaufet ein . . .!, oder bei „Der alte Kastalter“. In einem anderen Zusammenhang habe ich dargestellt, wie drei Verhaltensweisen, das rufende, das horchende und das gesellige Singen aus dem Umgang mit dem Liedgut erwachsen. In den Orffschen Beispielen wird ein solch dreifaches Sichverhalten intensiv gefordert.

Das Verhältnis von Wort und Ton, von Sprache und Musik, wandelt sich von Stufe zu Stufe. In Sprechübungen geht es sowohl um die reine Sprechtechnik, um die Sprechrhythmik als auch um die Klanglichkeit der Worte. Wortketten nach bestimmten klanglichen Reizen werden gebildet und rhythmisiert. Verse werden sprechmetrisch geklappert und kriegen so die Derbheit von Klotzversen. Rhythmisierte Verse werden zu Sprechkanons geordnet. Sprache wird psalmodiert, hier in der Art des Raunens, um Rätselsprüche noch rätselhafter zu machen, dort um geistlichen Texten Schwingung und Leuchtkraft zu geben. Im Wechsel von Rezitativ und Arie erfährt man sprachbezogenes Singen und melismatisch überzogene Sprache. Im erzählten Märchen, z. B. im „Märchen von Klein-Flöhchen und Klein-Läuschen“, machen Klangwerkzeuge das Gehen, das Stillstehen, das Ereignis des Todes und das der jeweiligen Verwandlung hörbar. Hymnische Steigerung ergibt sich bei hymnischen Texten und höchste rhythmische Differenzierung trägt die Texte aus der Walpurgisnacht. Alles, was Orff anfaßt, springt den Ausführenden wie den Hörer mit Unmittelbarkeit an. Er erreicht, was man eigentlich von der Musik immer erwarten möchte, so wie es Shakespeare¹⁰⁾ sagt: „daß sie uns für eine Zeit verwandelt“. — Wer Orffs Schulwerk in seiner Möglichkeit begreift und den urtümlichen Stil seiner Musik als Befreiung bejaht, wird Erich Doflein¹¹⁾ zustimmen:

Orff ist nicht nur ein Gestalter und Erneuerer des Tanzes und des musikalischen Theaters durch seine Musik; in seinem Lebenswerk spielt auch die Musikpädagogik eine Rolle . . . Wer Kinder liebt und wer irgendwo anfangen muß im verödeten Leben der Bekenntnislosen, sucht sich Rat und Stoff bei Orff.

Carl Orff hat ein Vorfeld der abendländischen Musiktradition wieder freigelegt. Er hat dem Kind gegeben, was des Kindes ist und in seinen umfangreichen Werken gezeigt, wie von dem Elementaren aus große Formen wachsen können. — Natürlich bezieht das Schulwerk, neben dem Rückgriff auf alte Texte und alte Melodien, auch die Formenwelt der Vergangenheit mit ein. Lied, Tanz, Rondo, Variation und Kanon sind vornehmlich die Strukturen, auf denen das neue Klangbild gedeiht.

In diesem Schulwerk erfüllen sich viele Ansätze der „Musischen Erziehung“, um diesen strapazierten und oft so unausgefüllten Begriff einmal

zu gebrauchen. Sprache, Musik und Bewegung verbinden sich miteinander. Bis auf den Grund wird rhythmischen, dynamischen, melodischen, agogischen Regungen nachgegangen. Sie werden in der Ausdruckssprache der Musik eingefangen. Die Elementarkraft, die von diesen Ansätzen ausgeht, kann nicht weggeleugnet werden. Von diffuser Handhabung und mißglückten Vorführungen aus kann man nicht auf das Ganze schließen. Der Vorwurf des Manierten entwertet sich immer wieder durch die Wirkkraft, die von dieser Musik im kleinen wie im großen ausgeht.

Was kommt alles durch das Orffsche Schulwerk zum Zuge?

1. Eine Melodik, die vom Kinde her gedacht ist,
2. ein sinnhafter Umgang mit der Sprache,
3. eine Auswahl überlieferter Volksdichtung, die gültig bleibt durch ihre aufbauende Wirkung für Geist und Gemüt,
4. eine Klanglichkeit von urtümlicher Prägung,
5. eine körper-rhythmische Betätigung,
6. die Improvisation. Das Instrumentarium ermöglicht ein freies Fantasierens. Damit wird in der Musik der Ansatz möglich, der in der Kunsterziehung zum freien Laienschaffen geführt hat.
7. Das Selberbauen von Instrumenten.

Ferner gehört zum Wesen der Sache:

Diese Musik handelt allgemein. Sie ist für jedermann und will es auch sein, ohne dabei Qualität und Charakter zu verlieren. Sie läßt den musikalisch Verbildeten zurückfinden zu Ursprüngen und zur Natürlichkeit. Sie bringt den schwach musikalisch Begabten in Gang. Das Schulwerk wirkt jeder Schablonisierung des Liedersingens entgegen. Der Umgang mit den Musiken fordert naturhaftes Erleben, geselliges Vergnügen, kultisches Verhalten.

Das Instrumentarium befriedigt erste musikalische Regungen und ermöglicht kunstvolle Handhabung und künstlerische Steigerung.

Für das Ganze spreche Walter Wiora:

Carl Orff deckt archaische und elementare Schichten der Seele produktiv auf.

Béla Bartók

Béla Bartók schrieb für seinen zweiten Sohn in den Jahren 1926—1937 ein Schulwerk für Klavier. In den 156 Stücken des „Mikrokosmos“¹²⁾ geht es natürlich um die Entwicklung einer Klaviertechnik. Das Wachsen der technischen Schwierigkeiten verbindet sich aber zugleich mit einer Satz- und Kompositionslehre. Wer sich mit diesem Werk beschäftigt, begreift bald, daß es sich nicht um eine spezielle Klavierangelegenheit handelt. Wir meinen, daß bei rechter Mittlerschaft vieles davon für eine elemen-

tare Musikerziehung sowohl im Sinne einer sachlichen Lehre als auch zur Gewinnung eines persönlichen Verhältnisses zur Musik gültig sein kann.

Es ist z. B. möglich, die Stücke des ersten Heftes ganz vom Singen her aufzuschließen. Die darin ausgeführten musikalischen Exempel, die melodischen Bewegungen und zweistimmigen Verzahnungen, können, als Aufgabenstellungen formuliert, auch von Anfängern auf dem Orffschen Instrumentarium improvisiert oder neu geformt werden. In den weiteren Heften gibt es, bei aller konstruktiven Ausnutzung des Tonmaterials und profilierter Formdisposition, genügend Beispiele, die den naiven Hörer unmittelbar berühren oder die sich durch treffende Hinweise seinem Verständnis schnell öffnen, z. B.: „Melodie im Nebel“, oder „Ringens“, oder „Bulgarischer Rhythmus“. Wie geht es bei dem Stück „Ringens“ zu? Es weckt leibhaftige Vorstellungen. Ein Ton beharrt und die anderen Stimmen kreisen um ihn herum. Der stehende Ton wechselt seine Position und wieder versuchen die anderen Stimmen ihn zu bezwingen, ihn zu verdrängen, ihn zu übertönen. Die dissonanten Reibungen werden schärfer, die Rhythmen kürzer, das Ringens wird härter bis — unbezwungen — alles in Harmonie endet. Die tonsinnliche Ausführung eines für jeden verständlichen Vorganges, nämlich dem des Ringens, hat Hautnähe und ist doch Vergeistigung zugleich. — Der „Bulgarische Rhythmus“ im Siebenachteltakt öffnet die Grenzen eines festgelegten metrisch-rhythmischen Volksmusizierens zu weiteren Aspekten rhythmischer Vielfalt. Wenn Jugendliche, durch dieses Beispiel angeregt, einen Siebenachteltakt auf dem Knie schlagen lernen, um über diesem Grundmaß frei fantasierend zu pfeifen, haben sie eine neue Freiheit im Musikalischen gewonnen und die Technik der Tanzmusikanten im Südosten sich lustvoll zu eigen gemacht.

Der Mikrokosmos erzieht zum Tonraumbenken in Pentachorden und Hexachorden verschiedener Anordnung. Bartók verwendet das Tonmaterial in pentatonischen, in dorischen, phrygischen, lydischen, myxolydischen Reihen, in Dur und Moll, in verminderten Quinten und in der Ganztonscala. Dreiklänge, Quart, Quinten, kleine Sekunden und große Septimen, große Sekunden, gebrochen und im Zusammenklang, geben den Anstoß für Kompositionen. — Die melodischen Linien bewegen sich in bewußter Zirkelung auf- und abwärts, in Bögen und in Wellen. — Die Satzweise wechselt zwischen Unisono, Spiegelung, Gegenbewegung, Imitation und Contrapunkt, Imitation und Inversion, Kanon, Kanon im Quintabstand, Kanon mit Bordun, Terzen gegen eine Einzelstimme und anderes mehr. In einzelnen Stücken beeinflußt die Gestaltung der Dreiertakt oder der Vierertakt, dann die Synkopen, die Triolen, die bulgarischen Fünffachtel- und Siebenachtel-Rhythmen und freie Tonfolgen. — Musikalische Charakteristika verschiedener Länder geben die Impulse für Musiken im orientalischen, transylvanischen, jugoslawischen, russischen und ungarischen Stil ab. Neben Überschriften für gebundene oder freie Formen wie Marsch, Bourrée, Bauerntanz, Choral, Pastorale, Intermezzo, Notturmo finden sich Bezeichnungen, die wie bei „Ringens“ oder „Melodie im Nebel“

Vorstellungen besonderer Art wecken, z. B. Wogen, Wandern, Perpetuum mobile, Dudelsack, Ostinato, Aus dem Tagebuch einer Fliege. Die angeführte Vielfalt bezeugt, daß das Werk den Namen Mikrokosmos zu Recht trägt.

Während in Georg Schumanns Kinderszenen die Überschriften „Glückes genug“, „Erstes Leid“, „Träumerei“ die Aufmerksamkeit auf die Empfindungen lenken, weist Bartók immer auf den musikalischen Vorgang hin. Das meint: Vollziehe den Vorgang mit, der sich durch die Töne abspielt. Nimm die Ereignisse der Tonbewegungen wahr, kontrolliere den Spannungsablauf, lebe die Spannungsintensität, erfasse die Musik musikalisch, lerne musikalisch denken. So anders will es diese Musik.

Béla Bartók hat mit wissenschaftlicher Akribie Volksliedforschung betrieben. Die Ergebnisse seiner Bemühungen gewannen höchsten Rang. Seine Liedforschung erstreckte sich vor allem auf den südosteuropäischen Raum. Durch seine Liedausgaben und seine Untersuchungen verbreitet sich die Kenntnis dieses Liedgutes. Die Prägung dieser Volkslieder unterscheidet sich wesentlich in Rhythmik, Tonmaterial und Form von dem bei uns noch üblichen Liedgut. Walter Wiora¹³⁾ hat aber darauf hingewiesen, daß auch in unserer Vergangenheit sich ähnliche Formen nachweisen lassen. Die Liedschätze des Südostens gehören nach Auffassung der Forschung zum Europäischen Volksgesang. Das Einbeziehen dieses Singgutes bedeutet ein Erweitern der metrischen Takteinheiten zu Fünfachtel- und Siebenachteltakten und zu freien rhythmischen Folgen. Auch die Zusammenklangsvorstellungen wandeln sich. Die Kenntnis und ein Können dieser Mannigfaltigkeit bereichert unser Musiziervermögen so, wie es im Ursprung angelegt zu sein scheint. Unsere Grundsicht des Musikalischen erweitert sich oder wird freigelegt und zugleich öffnet sich der Zugang zu Bartóks Werken und anderer neuer Musik. Zur Wiederer Gewinnung des Liedgutes sagt Wiora:

Die Tatsache, daß die eigenwüchsige Entstehung und Fortpflanzung der Volksliedtraditionen im allgemeinen aufhört, schließt nicht aus, daß unter günstigen Umständen produktive Wiederbelebung möglich wird. Ähnlich wie die Antike nach ihrem Untergang im Laufe der abendländischen Geschichte schöpferische Renaissancen erfahren hat, wären fruchtbare Renaissancen europäischer Volkskulturen nach ihrem Verklingen denkbar.

Und zum Mikrokosmos:

In bemerkenswerter Entsprechung zur erweiterten Tonalität bei Bartók haben systematische und vergleichende Musikforschungen die Enge des Dur-Mollsystems überwunden, aber den tonalen Logos als ein Wesensstück der Musik aufgezeigt und gemeinsame Grundformen in der Musik aller Zeiten und Kulturen nachgewiesen. Das musikalische Weltbild in Bartóks Mikrokosmos entspricht dem heutigen Weltbild der Musikwissenschaft.

Béla Bartóks Kunstschaffen baut auf dem Boden der Volksliedtraditionen auf. Seine Konzertkompositionen fußen allerdings nicht auf der Girlandentechnik um Volksliedmelodien, sondern er hat die rhythmischen, melodischen und harmonischen Werkmittel dieses Liedbestandes, dessen Eigenheiten er zutiefst verbunden ist, als Impulse benutzt. Seine Werke verbinden Elementarkräfte der Musik mit geistvoller Konzeption. Sie sprengen, besonders vom Rhythmischen her, die Traditionen der klassischen und romantischen Musik. Sie haben elementare Ausdrucksgewalt. Dazu noch einmal Wiora:

Bartók wahrt die gemeinsamen Grundlagen des europäischen und abendländischen Erbes: Den musischen Sinn der Musik und die konkrete Vollmenschlichkeit.

Gesondert sei von dem Gesagten zusammenfassend herausgestellt:

1. In Bartóks Schaffen liegt die Aufforderung, die allgemeinen Volksliedvorstellungen zu erweitern.
2. Der Mikrokosmos bietet die Chancen,
 - a) ein Tonraumdenken und -empfinden zu entwickeln,
 - b) Grundformen einer neuen Satzlehre zu erkennen und zu benutzen,
 - c) über die starren metrischen Ordnungen hinaus rhythmische Vielfalt zu gewinnen,
 - d) eine spezifisch *musikalische* Fantasie zu entwickeln.

Zusammenfassung

Mit Orffs Vitalität und Ursprünglichkeit kann ein elementares Verhältnis zur Musik geschaffen werden. Kräfte der Improvisation werden freigelegt und Ermutigung kann für jeden erreicht werden.

Bartóks Schaffen weist auf die Vielfalt der musikalischen Äußerungen im europäischen Volksgesang hin. Der hinweisende Charakter seines Mikrokosmos öffnet weite Felder in der musikalischen Grundsicht und den Zugang zu Kunstwerken moderner Ausdruckskraft.

Hindemiths bewußtes Gestalten und vergeistigtes Schaffen ist Ausdruck der spezifisch westeuropäischen Kunsttradition. Sein Anspruch muß in der Allgemeinen Musikerziehung neu gehört werden.

Alle drei Meister präsentieren große Kunstformen und ermöglichen den Ansatz auf Elementarstufen des Musizierens. In Sonderheit ist der Weg bei Orff nicht nur im Ziel der Musik begründet, sondern der Erziehungsweg selbst als tätiges Gestalten vorgezeichnet. Die Methode ist schon Musik, während die anderen Meister stärker des Mittlers bedürfen.

Erziehung zur Musik sollte die Forderung nach der Kunst der Gegenwart ernst nehmen und immer wieder neu prüfen. Es liegt nicht im Sinne dieser Ausführungen, eine „Feldformel“ für die vielseitigen Strebungen zeitgenössischen Schaffens und die Möglichkeiten der Musikerziehung da-

hin zu versuchen. Mit der Skizzierung der drei Komponisten, ihrer kompositorischen und geistigen Dimensionen, möchte die Aufgabenstellung einer gegenwärtigen Musikerziehung angedeutet sein. Unsere bisherige Musikerziehung braucht die angeführten Grundgedanken, Prinzipien und Impulse, um fruchtbarer zu werden.

In den Ausführungen von Erich Doflein ¹⁴⁾ „Musik heute. Entwurf einer Diagnose“ finden sich sieben Schlußgedanken. Daraus zitieren wir gerne abschließend folgende Sätze:

Jeder Unterricht muß stetig die Beziehungen zwischen Altem und Neuem herstellen und bewußt oder unbewußt fühlbar werden lassen. Wo Musikerziehung nicht Erziehung zur Musik ist, wird sie an der Isolierung der Erziehung verkümmern. Erziehung zur Musik kann aber nur ein Weg zur Vielfalt der Musik sein, sonst ist keine Musik... Alle Mittel sind gut, die auf den Weg zu wachsenden Ansprüchen helfen... Der Nachwuchs muß also anspruchsvoller werden.

Anmerkungen

¹⁾ Felix Messerschmid, Erich Haag, Otto Bartning: Musische Bildung. Wesen und Grenzen. Würzburg: Werkbund-Verlag 1954.

²⁾ Hans Otto: Volksgesang und Volksschule. Celle: Moeck 1957. (Bd. 2, inzw. erschienen)

³⁾ Gegenwartsfragen der Musikerziehung. In: Jahrbuch der Musikbibliothek Peters, 35. Jahrg. Leipzig 1928.

⁴⁾ Theodor W. Adorno: Zur Musikpädagogik. In: Junge Musik, 1957, Heft 6.

⁵⁾ Georg Schünemann: Musikerziehung. 1. Teil: Die Musik in Kindheit und Jugend. Leipzig 1930.

⁶⁾ Paul Hindemith: Unterweisung im Tonsatz. Mainz: Schott 1940.

⁷⁾ Das Marienleben, Gedichte von Rainer Maria Rilke, für Sopran und Klavier von Paul Hindemith. Neue Fassung. Mainz: Schott 1948.

⁸⁾ In: Prisma der gegenwärtigen Musik. Hrsg. von Joachim E. Berendt und Jürgen Unde. Hamburg: Fricke-Verlag 1957.

⁹⁾ Carl Orff: Das Schulwerk. Musik für Kinder. 5. Bd. Mainz: Schott.

¹⁰⁾ Shakespeare: Worte über die Musik. Hrsg. von Kurt Sydow. Wolfenbüttel: Müseler.

¹¹⁾ s. Anm. 8.

¹²⁾ Béla Bartók: Mikrokosmos. 6 Hefte. London: Boosey & Hawkes.

¹³⁾ Walter Wiora: Europäische Volksmusik und abendländische Tonkunst. Kassel: Hinenthal 1957.

¹⁴⁾ s. Anm. 8.

RUDOLF SCHAAL:

Probleme des Gesamtunterrichts in der Bildungssituation der Gegenwart

Es war von Anfang an nicht leicht, den Begriff „Gesamtunterricht“ zu bestimmen. Das Wort sollte eigentlich etwas bezeichnen, das im Unterschied zu dem überkommenen Unterricht kein Unterricht, sondern wie *Berthold Otto* sagte, ein „freier geistiger Verkehr“ sein sollte. Da jedoch diese Veranstaltung innerhalb der Schule und neben dem anderen Unterricht stattfand, so gab ihr *B. Otto* schließlich doch den Namen „Gesamtunterricht“. Das Wort ist im Gebrauch mehr zu einer Losung für mancherlei reformerische Bestrebungen als zum Begriff für eine klar umgrenzte Aufgabe geworden. Auch heute noch läßt es vielerlei Auffassungen und Deutungen zu. — Dem versuchten wir in einer 1952 erschienenen Schrift entgegenzutreten, indem wir auf den Unterschied hinwiesen, der zwischen dem G. auf der Unterstufe und dem G. auf der Oberstufe besteht, sowie auf die teilweise sehr gegensätzlichen Auffassungen, unter welchen der G. der Oberstufe bis dahin ausgeübt wurde¹⁾. — Seitdem haben weitere praktische Versuche zu der Klärung beigetragen und die Grenzen bestätigt, die dem G. auf der Oberstufe gesetzt sind. Wir können uns deshalb im Rahmen dieser Darstellung auf die Aufgaben des G.'s beschränken, die sich im Hinblick auf die Situation der Gegenwart als bleibende Aufgaben und als neue Möglichkeiten für den G. erwiesen haben.

B. Otto wandte sich mit seinem G. gegen die einseitige Spezialisierung und die daraus resultierende Isolierung des Menschen oder, wie er sagt, gegen „die Zersplitterung des menschlichen Geistes durch die Wissenschaften. Der Menscheng Geist wird auseinandergezogen nach den verschiedensten Richtungen. Es bildet sich, wie man klagt, ein Spezialistentum immer mehr aus ... Aber es wird auch darüber geklagt, daß der Zusammenhang der Wissenschaften und der Menschen, die diese Wissenschaften lebendig machen, immer mehr verloren geht. Das ist es was wir von Kindheit an durch den Gesamtunterricht beseitigt haben möchten; denn wir glauben, daß diese Zersplitterung der menschlichen Geister in die verschiedenen Fächer ihren Ursprung in dem Stundenplan von Anfang des schulmäßigen Unterrichtes an hat.“²⁾ — Die Spezialisierung konnte jedoch nicht aufgehalten werden. Sie hat sich in gesteigertem Tempo weiterentwickelt und ist zu einem strukturellen Faktor sowohl des wissenschaftlichen wie des wirtschaftlichen Lebens geworden. Die Errungenschaften des gegenwärtigen Lebens wären ohne sie überhaupt nicht möglich geworden.

¹⁾ Rudolf Schaal: Der Gesamtunterricht als Aufgabe der Schulreform. Eßlingen: Burgbücherei 1952.

²⁾ Berthold Otto: Gesamtunterricht. 1913, S. 5.

Wer heute auf irgend einem Gebiet etwas leisten will, muß sich spezialisieren, der Arzt zum Facharzt, der Lehrer zum Fachlehrer, der Ingenieur zum Fachingenieur. Noch größer ist die Aufsplitterung im Bereich der werktätigen Berufe im Handwerk, in der Industrie und im Kaufmannsstand. In allen Sparten haben sich die Ausbildungsgänge zu den einzelnen Berufen in Fachzweige mit speziellen Kenntnissen und Funktionen differenziert. Das Extrem dieser Aufteilung ist dort erreicht, wo der Arbeiter am Fließband nur noch einige mechanische Griffe ausführt, die er sich im einfachen Anlernverfahren aneignen kann. Er selbst tritt zurück hinter der bloßen Funktion. Diese ist festgelegt und fertig und läßt kaum noch eine Variation zu. Das geistige Moment, daß man etwa wissen oder überlegen müßte, wozu ein bestimmtes Werkstück dient, in welchem technischen Zusammenhang es steht oder welchen Sinn die betreffende Arbeit außer dem Geld- und Zeitgewinn haben könnte, ist auf ein Minimum reduziert. — Im Bereich der wissenschaftlichen Arbeit hat die Entwicklung zu ähnlich extremen Erscheinungen geführt. So hat z. B. Alfred Weber darauf hingewiesen, daß die Grenze der Spezialisierung dort erreicht sei, wo eine Arbeit lebensfremd werde und ein Bezug auf ein lebenswichtiges Universelles nicht mehr zu erkennen sei ¹⁾.

Die Stimmen mehren sich, die vor einer weiteren Spezialisierung warnen. Sowohl in der Ärzteschaft, in den Vereinigungen der Chemiker und anderen wissenschaftlichen Berufen, wie in den werktätigen Berufen, hat man die Gefahren erkannt. Die modernen Betriebe suchen heute schon zu verhüten, daß ihr Facharbeiternachwuchs zu früh in spezialisierte Bahnen gelenkt und festgelegt wird. Sie schätzen wieder die breitere Grundlage der Ausbildung, weil ein Facharbeiter zwar Spezialist, aber doch vielseitig genug sein muß, wenn er angesichts der rasch wechselnden Verhältnisse in der modernen Arbeitswelt sich immer wieder auf neue Situationen umstellen soll. Dazu kommt die wachsende Verantwortung, die heute jeder zu tragen hat, der eine moderne Maschine bedient, sei es als Arbeiter eines großen Betriebs, oder sei es auch nur als Autofahrer. Die Verantwortung kann aber nur von dem erwartet werden, der auch in der Rolle des einfachen Arbeiters und in der einfachen Ausbildung etwas von der Bildung des Menschen um des Menschen willen verspürt und erfahren hat.

Gegenüber der Bildungssituation vor 50 Jahren, wie sie B. Otto gesehen hat, ist es heute ganz deutlich geworden, daß die Spezialisierung etwas Unumgängliches ist. Daraus ergibt sich, im Sinne der Ottoschen Bestrebungen gedacht, daß der G. heute noch dringlicher geworden ist, und daß er eines der didaktischen Mittel sein könnte, mit dem man der Einseitigkeit, der Lebensfremdheit und der Isolierung des Menschen entgegenzutreten könnte.

Für B. Otto war die Idee des G.'s fast eine Glaubensformel, ein Auftrag und eine Sendung, aus der er die „Schule der Zukunft“ schaffen wollte.

¹⁾ Alfred Weber: Warnung vor Lebensfremdheit. Stuttg. Ztg. 1959, Nr. 130.

Im Mittelpunkt dieser Idee steht „das Ganze“ oder „das Gesamt“. Es ist Ausgangs- und Zielpunkt seiner Überlegungen.

Was ist das Ganze?

1. Das Ganze ist für B. Otto die *Seele* des Kindes. Sie ist von Anfang an ein Ganzes, von dem er sagt, daß es lange vorhanden war, ehe es „zersplittert“ wurde. Sie hat von Anfang an die Einheit besessen, nach der sie sich bei allen Auseinandersetzungen mit der Welt immer wieder zurücksehnt. Sie ist das Ganze am Anfang, das bewahrt, und das Ganze am Ziel, das erreicht werden soll. Das Ganze der kindlichen Seele wird zugleich mitgetragen vom Ganzen des schaffenden Geistes, wobei Otto den Geist immer auch im Zusammenhang mit dem „Volksgeist“ und dem Geist der Menschheit meint. Darum hat der G. die Aufgabe, von diesem Ganzen auszugehen, es zu bewahren und vor ungerechtfertigten Eingriffen zu behüten. Der Unterricht soll dem seelischen Wachstum des Kindes folgen ⁴⁾.

2. Das Ganze ist das *Weltbild* des Kindes als sein Gegenüber und als der Inhalt seiner Seele. Auch dieses Weltbild ist ursprünglich eines und eine Einheit. Da aber die Entwicklung fortschreitet, so differenziert es sich in eine Vielfalt, an die sich die Seele zu verlieren droht, so daß der Zustand eintritt, den B. Otto die Zersplitterung nennt. Der G. sucht deshalb das Weltbild des Kindes zu erhalten; er geht von ihm aus und ist darauf bedacht, daß alles Geteilte wieder zusammengeführt und vereinigt wird in einem einheitlichen Weltbild und einer persönlichen Weltanschauung. Das ist die zweite Aufgabe des G's. B. Otto spricht von der „Herstellung eines Weltbildes“ ⁵⁾, das wiederum mitbestimmt wird von der Gemeinschaft, in der es sich entwickelt.

3. Das Ganze ist schließlich die *Gemeinschaft*, in der sich die geistige Entwicklung des Kindes vollzieht. In der Gemeinschaft (Familie, Elternhaus, Nachbarschaft, Dorfgemeinschaft usw.) findet sich das Kind vor und es soll nun bewußt zu ihr hin und zu der umfassenderen Gemeinschaft seines Volkes, zuhöchst zu der geistigen Gemeinschaft der Menschheit geführt werden. Der G. hat die Aufgabe, schon in der Schule eine Gemeinschaft zu schaffen, in der sich geistiges Leben entfalten kann. Der Prozeß der Bildung wird hier zu einer Funktion des Zusammenlebens, des Zusammenwirkens und des Zusammendenkens der Gemeinschaft, der das Kind angehört. Der G. pflegt im besonderen die Gesprächsgemeinschaft, in der mit dem wechselseitigen geistigen Austausch der Kinder untereinander auch die sozialen Tugenden geübt werden.

⁴⁾ B. Otto bekennt von sich: „Den Grund gelegt zu meiner Schule habe ich zunächst in meinem eigenen Seelenleben in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, wo ich mich aus einem begeisterten Anhänger des Gymnasiums, auf dem ich meinen Unterricht genossen habe, und des ganzen buchmäßigen Schulunterrichts umwandelte zu einem Seelenforscher, der Eingriffe in das seelische Wachstum des Schülers nur auf Grund sorgfältiger Beobachtung jedes einzelnen Schülers für gerechtfertigt hält.“ Aus dem Nachwort zu dem Bericht von Helmut Alberts: Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule, 1925, S. 151.

⁵⁾ Ebenda. S. 152: „Im ganzen ist meine Schule eine Gemeinschaft zur gegenseitigen Förderung bei Herstellung eines Weltbildes ...“

Mit diesen drei Seiten ist zugleich auch das Wesen des G.'s und ihm entsprechend die Aufgabe gekennzeichnet, die der G. in der Bildungssituation der Gegenwart hat.

Wir betrachten ihn im folgenden unter dem psychologischen und genetischen Aspekt, unter dem philosophischen und weltanschaulichen Aspekt, sowie unter dem soziologischen und gemeinschaftskundlichen Aspekt.

1. *Der Gesamtunterricht unter dem entwicklungspsychologischen Aspekt*

B. Otto meinte noch den alten Elementarunterricht, wenn er sagt, daß die Zersplitterung des Geistes mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginne. Damals wurden den Kindern vom ersten Schultag an fertige Stoffe und fertige Griffe übermittelt, die sie nachsprechen und nachmachen mußten. Ihr Tun und ihr Denken wurde in methodisch präparierte Bahnen gezwungen, der dargebotene Stoff nach dem logischen Prinzip des Erwachsenendenkens zerteilt, vereinfacht und auf die Elemente zurückgeführt.

„Das Kind in der Kinderstube weiß nichts von Fächern, weiß nichts von den verschiedenen Wissensgebieten. Dem ist die Welt eine einzige große Gesamtheit, und es sucht sich in der ganzen Welt zurechtzufinden, einerlei ob das, wofür es sich gerade interessiert, in die Naturwissenschaft oder in sonst eine Wissenschaft hineingehört ...“⁶⁾

Wo aber das Kind zur Unzeit in das fachliche Betrachten und Denken hineingezwungen wird, da wird die Initiative zum eigenen Tun und Denken lahmgelegt, und was am einzelnen Kind versäumt wird, das wird auch an der Entwicklung des Menschengestes versäumt.

„Wir müssen uns so benehmen, als ob wir mit jedem ungeschickten Eingriff die Menschheit eines großen Geistes berauben könnten.“⁷⁾

Für B. Otto ist der G. eine Unterrichtsweise, von der er annimmt, sie müßte früher einmal schon vorhanden gewesen sein. Für ihn ist der G. die Rückkehr zum natürlichen Unterricht und zu den ursprünglichen Formen des Lernens, wie sie außerhalb der festgefahrenen Tradition schulischer Lehr- und Lernmethoden sich entwickelt haben. Es ist ein Unterricht, der nicht an diese Formen gebunden ist und deshalb auch nicht an Stoffe und Lehrgänge, die nach Fächern aufgeteilt sind und nach Stundenplänen erteilt werden. Es ist ein Unterricht, der sich freihält von einer vorher festgelegten Lehre, d. h. frei von Stoffen, die wissenschaftlich und didaktisch vorgeformt sind. B. Otto hat ihn ausdrücklich als „freien G.“ bezeichnet, nicht um ihn dem „gebundenen G.“ gegenüberzustellen — diesen gab es damals noch nicht — sondern im Unterschied zu dem überkommenen Schulunterricht mit seinen von vornherein geplanten und zubereiteten Stoffen.

⁶⁾ Berthold Otto: a. a. O., S. 5.

⁷⁾ Ebenda, S. 7.

Der Stoff des freien G.'s ist die unmittelbare Erfahrungswirklichkeit des Kindes. Sie ist das Gesamt, aus dem das Kind Einzelheiten herausgreift, vergleicht, sprachlich bezeichnet und auf den Begriff bringt. Dabei entdeckt es auch die übrigen Formen geistiger Verarbeitung wie Raum, Zeit, Zahl, sowie die Kategorien fachlichen Betrachtens und Denkens. Das Kind soll sie selbst finden, soll immer aufs neue wieder den Weg durchlaufen oder mindestens nachschaffend vollziehen, auf dem sie entstanden sind. Dadurch werden sie verdeutlicht. Sie werden zum geistigen Werkzeug, mit dem das Kind die Welt in ihrer Vielfalt aufgliedern, ordnen und zunehmend klarer erfassen kann.

Werden solche Begegnungen mit der unmittelbaren Erfahrungswirklichkeit absichtlich inszeniert, wie in dem heimatkundlichen Gesamtunterricht der Unterstufe oder in dem lebenskundlichen G. der Oberstufe, so sind es auch hier keine Stoffe, die den abgegrenzten Bereich einzelner Fächer wie Geschichte, Gemeinschaftskunde, Erd- und Naturkunde usw. vorbereiten, sondern sog. Ganzheiten oder Lebenskreise aus der Welt, in der das Kind lebt. In der Begegnung mit diesen zunächst ungeteilten Ganzen sind nicht fachsystematische, sondern Lebenszusammenhänge maßgebend, von welchen das ganze Kind mit allen seinen Kräften angesprochen wird. Wo das gelingt, wo „Kopf, Herz und Hand“ beteiligt sind, da kann Neues entdeckt werden, da können eigene Erklärungen und Deutungen und eigene sprachliche Wendungen gefunden, den Dingen vielleicht sogar neue Seiten abgewonnen werden, wie sie bisher noch nicht gesehen, angesprochen, gemalt oder sonstwie gestaltet worden sind. Die Konfrontierung mit einem solchen Gesamt kann die Funktion schöpferischer Kräfte zwar nicht erzwingen; aber indem der G. sie immer wieder versucht, hält er die Möglichkeit offen, daß solche originale Akte zustandekommen. Er will das ursprüngliche Erleben und Denken anregen, bei dem das Kind sich aus den vom Erwachsenen oder von einem fertigen Stoff vorgespurten Bahnen hinausbegibt und selbst einen Weg sucht zu einem von ihm selbst zum Stoff erhobenen Gegenstand.

Man wird hier einwenden, daß auch im Fachunterricht originale Erfahrungen des Kindes verwertet werden und daß auch dort schöpferische und nicht nur nachschaffende Akte möglich seien. Das ist richtig; aber der G. ist eigens darauf eingestellt, weil es wichtig ist, daß angesichts des Übergewichts der traditionellen Bildungsstoffe mit ihrer bewährten geistigen Schulung auch jene andere Möglichkeit der unmittelbaren Begegnung mit der Wirklichkeit bestehen bleibt, die mindestens im Ansatz zu Entdeckungserlebnissen mit neuen Auffassungs- und Denkweisen und mit neuen Inhalten oder „Stoffen“ führen kann.

Tatsächlich wird man bei solchem Unterricht mit seinen freien Gesprächen immer wieder überrascht von dem, was für das Kind zum Stoff werden kann. — Es handelte sich z. B. um das Thema „Obstbaumschädlinge“, das eine Mal, wie es im naturkundlichen Lehrgang an die Kinder (7. Schuljahr) herangetragen wurde mit dem üblichen Stoffpensum: Frost-

nachtspanner, Blutlaus, Apfelwickler, Lebensweise und Bekämpfung dieser Schädlinge — das andere Mal, wie dasselbe Thema gelegentlich im Gespräch aufgetaucht und zum Thema des G.'s geworden ist. Auch hier wurden etliche Schädlinge genannt. Das stärkste Interesse jedoch fand die unerwartete Frage eines 13jährigen: Wie kommt es, daß die Blätter eingerollt werden, wenn Raupen drin sind? Vermutungen wurden ausgesprochen: man sieht keinen Spinnfaden, sieht auch nicht, daß die Raupe es ist, die das Blatt zurechtrollt usw. Schließlich fragte derselbe Schüler, ob es nicht an dem „scharfen Saft“ liege, den die Raupe ausscheide und der die Pflanze reize, ähnlich wie der Stich der Stechmücke die Haut des Menschen zu einer Geschwulst oder der Stich der Gallwespe das Blatt der Buche, Eiche u. a. zum Wuchs eines Gallapfels reizt. —

Aussprachen dieser Art sind heute auch deshalb wichtig, weil man erkunden sollte, was heute, in dieser gegenüber der Zeit vor 30 bis 50 Jahren doch erheblich veränderten Welt, dem Kind zum Stoff wird und wie es ihn bewältigt und versteht. Wir werden dann feststellen, daß die Durchschnittsnorm, die bisher für den Kalender der Entwicklungspsychologie und für das Pensum der Bildungspläne gültig war, etlicher Korrekturen bedarf. Darauf hat auch Wilhelm Hansen hingewiesen und gesagt, daß vor allem „die Technisierung der konkret erlebten Umwelt und die Ausweitung der Welt“⁹⁾ daran beteiligt sei. Allerdings kommt er dann zu einer Feststellung, der wir nach unseren Beobachtungen nicht ganz zustimmen können. Er sagt: „Auch die nach außen und an technischen Dingen so interessierten 9—12-Jährigen haben von ihrem Umgehen mit ihnen keine geistigen Gewinne, die dem vergleichbar wären, was unserer Generation noch in der Kindheit das beteiligte Mitleben beim Handwerker und auf der Straße einbrachte“¹⁰⁾. Man kann das soweit bestätigen, als das technische Interesse sich bei vielen Kindern darauf beschränkt, einen Apparat funktionieren zu lassen, ebenso wie ihr Interesse an der weiten Welt vorwiegend darauf gerichtet ist, in kurzer Zeit weite Strecken zurückzulegen. Andererseits aber konnten wir auch beobachten, daß Kinder, wenn sie miteinander ins Gespräch kommen oder wenn sie von uns ins Gespräch gezogen werden, sich doch um ein tieferes Verständnis bemühen. Es zeigt sich dann, daß sie nicht nur äußerlich die fachmännischen Redewendungen gebrauchen, sondern sich wirklich auskennen, oft auch echte und stufengemäße Formen des Verstehens finden. Wie weit sie dann einen Apparat oder sonst ein Ding über das bloße Bedienungswissen hinaus verstehen, hängt sowohl von der Schwierigkeit des Gegenstandes wie von ihrer Reife ab. Das entscheidende Moment jedoch sehen wir darin, daß überhaupt ein Gespräch zustandekam und daß sie durch das Gespräch zur Besinnung angeregt wurden. Die Besinnung gibt den Anstoß zur geistigen Verarbeitung dessen, was sie vorher nur im Horizont des Gebrauchs und des Funktionsspiels hatten. Was bis dahin fraglos

⁹⁾ Wilhelm Hansen: Die geistige Welt der heutigen Volksschuljugend, in: Z. f. Päd. 1957, Heft 1, S. 29.

¹⁰⁾ Ebenda.

und selbstverständlich geblieben war, wird nun untersucht und geistig verarbeitet.

Versuche dieser Art begegnen dem Einwand, daß man dabei gegen den Grundsatz „vom Leichten zum Schweren“ verstoße, das Pensum der Alters- und Bildungsstufe überschreite und die Kinder dazu verführe, aufs Geratewohl zu spekulieren, sie gewissermaßen bestärke, auf der Stufe der spielerischen Theoriebildung des Kleinkindes stehen zu bleiben. Demgegenüber sind wir der Meinung, daß man gerade heute, in einer Welt der fertigen, der perfektionierten und allzu leicht verfügbaren Dinge mindestens von Zeit zu Zeit solche Ausgriffe wagen, sie dem Kind sogar zumuten sollte. Sie stärken die Initiative des Kindes zum Selbstdenken, und sie zeigen ihm, daß das Denken ernster Anstrengung bedarf. Daß das im Gespräch und im Zusammendenken mit anderen geschieht, macht diese Vorgänge noch eindringlicher. Daneben aber geben sie auch dem Lehrer Aufschluß über die Inhalte und Denkweisen, die das Bewußtsein des Kindes bewegen. W. Hansen weist in der genannten Abhandlung darauf hin, wie wichtig das sei: „Wiederholt habe ich bei der Vorbesprechung zu Erhebungen über solches nicht aus dem Unterricht stammendes Wissen der Kinder, die ich in Schulklassen durchführen ließ, von Lehrern die bestimmte Aussage gehört: ‚Davon wissen die Kinder nichts!‘ Wenn dann, schon im vierten Schuljahr, ganze Aktenseiten beschrieben wurden, war das Erstaunen groß.“¹⁰⁾

Wichtig ist es auch für die Planung der ganzen Schularbeit, daß wir wissen, wie weit die Errungenschaften der Technik sowie die Vorgänge im wirtschaftlichen und politischen Leben vom Kind beachtet und geistig verarbeitet werden. Es ist bekannt, daß das Kind der Gegenwart durch Rundfunk, Film und Fernsehen, sowie durch Illustrierte und Tageszeitungen mindestens ebenso stark beeinflusst wird, wie durch diejenigen Inhalte, die ihm die Schule vermitteln will. Wohl wird man auch im übrigen Unterricht auf die Erfahrungen Bezug nehmen, die das Kind aus jenen anderen Quellen gewonnen hat; aber die Aussprachen, die wir dem freien G. zurechnen, sind deshalb nicht überflüssig. Denn gerade hier hat das Kind die Möglichkeit, die Fragen zu erörtern, die nicht in den Bereich des normalen Unterrichts fallen und die deshalb meist unerledigt bleiben. Im Gespräch mit seinesgleichen findet es die Verstehensweisen, die seiner Stufe angemessen sind, und es findet dazu auch sprachlich die Formen, die seinem Empfinden und Denken entspringen. Schon die Art und Weise, wie es selbst eine Sache bezeichnet, begrifflich bestimmt und erklärt, zeigt an, daß es sie geistig zu verarbeiten begonnen hat.

Dazu kommt ein weiterer Vorzug des G.'s: Indem er die günstigen Momente einer Bildungssituation aufgreift, gibt er in der Regel den Anstoß zu entscheidenden Bildungsfortschritten. Er wird zu einem Ereignis für das Kind. Auch der Fortschritt der Bildung verläuft wie der des

¹⁰⁾ W. Hansen, a. a. O., S. 31.

Wachstums und der geistigen Entwicklung nicht ebenmäßig und kontinuierlich, sondern in Schüben. Neben dem vermeintlich gleichmäßigen Lernfortschritt in den einzelnen Fächern kann ein gesamtunterrichtliches Thema einmal den ganzen Menschen ergreifen und zu Bildungserlebnissen führen, die im Bewußtsein des Schülers stärker akzentuiert sind als diejenigen, die im anderen Unterricht erzielt werden. — Man denke z. B. an den Wandel, den der begleitende Unterricht während eines Schullandheimaufenthalts herbeiführen kann, wenn man nicht nur auf das übliche Pensum, sondern auf die günstigen Gelegenheiten achtet, die die Schüler u. U. vor ganz neue Erlebnisse und Tatsachen stellen. — Hier kann das, was sonst wirklich nur „Gelegenheits“-Unterricht im Sinne des freien G.'s ist, auch einmal absichtlich als ein didaktisches Mittel eingesetzt werden, das auch die Schüler aufwecken und zu neuem Lerneifer führen kann, die des alltäglichen Lernens überdrüssig geworden sind.

Von dieser psychologischen Sicht aus steht der G. nicht im Widerspruch zum Fachunterricht. Wie der heimatkundliche G. der Unterstufe und der lebenskundliche Unterricht der Oberstufe, so entnimmt auch der freie G., der als Gelegenheitsunterricht den übrigen Unterricht durchsetzt, seine Stoffe dem ungeteilten Ganzen des Lebenskreises, dem das Kind zugehört. Es sind zunächst psychologische Gründe, aus welchen der G. sich der Art und Weise anpaßt, wie das Kind die Welt auffaßt, nämlich als einen Lebenszusammenhang, in den es selbst mit einbezogen ist. In ihm beachtet es vorwiegend Einzelheiten in einer vom Erwachsenenstandpunkt aus ungeordneten und unsystematischen Folge. Das ältere Kind hingegen achtet mehr auf das Gesetz der Sache und auf den Zusammenhang, den sie vorschreibt. Als 9- bis 10jähriges entdeckt es, was Ordnung und System für die Tätigkeit des Geistes bedeuten. Es freut sich selbst daran. Es fängt auch bei seinen eigenen Liebhabereien und bei seiner Sammeltätigkeit an, nach der Ordnung und nach dem System zu fragen umso mehr, als es jetzt etwas von der Ökonomie des Handelns und Denkens entdeckt, die damit verbunden ist. Der Weg zu dieser sachgerechteren und geordneteren Betrachtungsweise ist immer auch der Weg zu den Fächern und zu einer fachlichen Ordnung des Wissens.

Auch B. Otto hat sich nicht gegen die Fächer und gegen den gefächerten Unterricht gewandt; er wollte nur vermeiden, daß das gefächerte System gleich am Anfang steht. In einer Bemerkung dazu sagt er: „... und ehe man sich versieht, kommt man auf natürliche Weise zu allen „Fächern“, die der Lehrplan vorschreibt“¹¹⁾. Bei anderer Gelegenheit hebt er sogar ausdrücklich hervor: „Für eine wissenschaftliche Betrachtung muß man zunächst sezieren. Anders ist Wissenschaft gar nicht möglich.“¹²⁾

So ist der G. der Unterstufe vorwiegend zu einem Unterricht geworden, der zu dem gefächerten Unterricht hinführt, indem er die Kategorien

¹¹⁾ B. Otto: a. a. O., S. 9.

¹²⁾ Helmut Alberts: a. a. O., S. 55.

fachlichen Betrachtens und Denkens entwickelt. Das kann jedoch nicht die einzige Aufgabe und nicht das letzte Ziel des G.'s sein. Von dem Grundmotiv aus gesehen, der Zersplitterung und Isolierung entgegenzutreten, hat er stets auch die andere Aufgabe, die Dinge wieder hineinzustellen in den lebendigen Zusammenhang, aus dem sie herausgegliedert wurden. Das ist dann mehr die Aufgabe des G.'s der Oberstufe, und hier z. B. die Aufgabe der Lebenskunde, mit der der Unterricht in den Abschlußklassen der Volksschule meist abgeschlossen wird. Von sich aus ist erst der ältere Schüler fähig, eine Vielfalt von Einzelheiten wieder zu einer Einheit zusammenzuschauen. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, daß im Prinzip auf allen Unterrichtsstufen die Doppelaufgabe besteht, das Ganze aufzugliedern und das Aufgegliederte wieder in das Ganze zurückzuführen, so daß es nun auf höherer Ebene als ein gegliedertes Ganzes durchschaut wird. Das Kind versucht es manchmal auch von selbst, wenn es in den freien Aussprachen das, was ihm vom Fach und vom Fachsystem her bekannt geworden ist, wieder einfügt in den lebensnahen und lebendigen Zusammenhang. Der G. unterstützt das. Er übernimmt die Mittlerrolle zwischen den zweierlei Ordnungen, zwischen der wissenschaftlichen Systematik der Fächer auf der einen und der natürlichen Ordnung des Lebens und der Lebensbedeutung auf der anderen Seite. Es kommt auch hier auf die Gelegenheit an. Sie kann sich auch im gefächerten Unterricht ergeben. Wo sie dann zum Unterschied vom aufgliedernden zu einem mehr zusammenschauenden G. führt, da sollte sie nicht einseitig dem Nachweis möglichst vieler Querverbindungen dienen, sondern das betreffende Lebensganze mit den Verknüpfungen zeigen, die es tatsächlich enthält. Der G. sollte seinen ursprünglichen Tendenzen entsprechend auch darin ein „natürlicher Unterricht“ bleiben.

Die Polarität zwischen dem gefächerten Unterricht und dem G. ist jedoch unzureichend gekennzeichnet, wenn man sie allein auf den Gegensatz zwischen teilhaft-fachlichem und global-ganzheitlichem Betrachten zurückführt. Wichtiger ist das sich ergänzende Verhältnis zwischen jenem Wissen und Können, das auf den vorgedachten und vorgezeichneten Bahnen der überkommenen Bildungsgüter geschult und diesem anderen Wissen und Können, das in der unmittelbaren Begegnung mit der Lebenswirklichkeit erworben wurde. Beide gehören zusammen, das Bildungswissen mit dem fachlich geschulten Denken und das „Lebenswissen“ mit jenem Denken, das wir ursprüngliches Denken nennen, weil es sich an Aufgaben bewähren muß, die das Leben und die unmittelbar gegebene Wirklichkeit stellt. Zur Bewältigung und Lösung dieser Aufgaben gibt es keine oder mindestens keine restlos vorgezeichneten Bahnen und Modelle, nach welchen man handeln und denken könnte und die man durch Belehrung übernehmen könnte. Es handelt sich also darum, daß die Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch die Schule und hier im besonderen auch durch den Fachunterricht vermittelt werden, noch keine Gewähr bieten für die Bewältigung der Dinge, die uns „im Leben“ begegnen. Im Volksmund ist die Rede „vom Unterschied zwischen Theorie und Praxis“, womit im Grunde dasselbe Spannungsverhältnis gemeint ist. Der G. ver-

neint das Fachdenken nicht, er setzt es mit ein; aber dabei zeigt sich, daß die „Praxis“ des Lebens immer neue Situationen bringt. Sie verlangen ein Denken und Handeln, das mindestens in einem letzten Schritt frei sein muß für eine neue, um nicht zu sagen schöpferische Leistung.

Kurz gesagt: Auf allen Bildungsstufen ist der G. zur Ergänzung und Auflockerung des gefächerten Unterrichts notwendig. Der Schüler soll von Zeit zu Zeit die Wirklichkeit auch ohne Schulbrille sehen, je länger die Schulzeit dauert, desto notwendiger ist diese Abwechslung. Wer Lehramtskandidaten bei Unterrichtsversuchen beobachtet, muß sich oft wundern, wie wenig sie über ihr Buchwissen hinaus von dem sehen, was unmittelbar vor ihnen ausgebreitet ist. Darin sind 9—10jährige Knaben auch vielen Erwachsenen überlegen.

2. Der Gesamtunterricht unter dem philosophischen Aspekt

Wie der Schüler nach dem System der Fächerung verlangt, an Hand dessen er die Welt aufgliedern und ordnen kann, so verlangt er umgekehrt auch wieder nach einer Zusammenschau und nach dem tieferen Grund, in welchem alle Disziplinen zusammenhängen. Das ist ein Verlangen, das sich schon frühzeitig und auf allen Alterstufen äußert. Schon das vier- bis fünfjährige Kind stellt Fragen, mit welchen es nicht ans Ende kommt, und mit welchen es schließlich nach dem Sinn der Dinge fragt. Es möchte wissen, was die Welt im innersten zusammenhält, den Urgrund erkennen und mit ihm das Ganze in den Griff bekommen.

Darauf hat auch B. Otto hingewiesen und gesagt, das Kind bringe ein Weltbild schon mit. Er sieht das wichtigste und das vornehmste Ziel des G.'s darin, daß er diesen „philosophischen Trieb“, das Verlangen nach Erkenntnis des letzten Grundes und der Einheit der Dinge wachhält und dem Kind beim Aufbau eines eigenen Weltbildes hilft. Darauf sind alle seine Überlegungen gerichtet, und er bringt das sowohl in seinen Schriften wie in den praktischen Beispielen zum Ausdruck, die in den Unterrichtsprotokollen überliefert sind.

„Das Kind arbeitet . . . mit einer instinktiven Sicherheit, die der Planmäßigkeit eigentlich überlegen ist, auf die Ausgestaltung eines Weltbildes hin. Wenn es nun in die Schule kommt, dann wird es von dieser natürlichen instinktiv ausgeübten Tätigkeit abgelenkt, dann wird es auf so und so viele Gebiete hingedrängt, zu denen es durch inneren Drang niemals gekommen wäre.“¹⁵⁾

In zahlreichen Wendungen hat B. Otto von der „Ausgestaltung eines Weltbildes“ gesprochen. Was das Weltbild ist, hat er offen gelassen. Er warnt davor, es dem Kind als etwas Fertiges und Beabsichtigtes aufzuzwingen. Auch in seinem Unterricht vermeidet er es, das, was er Weltbild nennt, inhaltlich zu umschreiben. „Ihr seht“, sagt er einmal zum Abschluß

¹⁵⁾ B. Otto: a. a. O., S. 6.

einer der vielen Erörterungen über zeitpolitische, kultur- und sprachgeschichtliche Fragen, „wie alles in der Welt zusammenhängt“¹⁴⁾. Er schritt nicht zur Zusammenfassung oder zur Kennzeichnung dieses Zusammenhangs in einem Weltbild, sondern ließ die vorgebrachten Tatsachen in der Schwebe, auch dann, wenn ein Gespräch ganz nahe dazu hingeführt hat.

Vom Grundmotiv des G.'s aus betrachtet, müssen wir heute sagen, daß das Weltbild das konkrete und individuelle Bild ist, das das Kind aus der unmittelbaren Begegnung mit seinem Lebenskreis gewinnt. Sein Weltbild ist das Gesamt an Grundanschauungen und Grundvorstellungen aus seiner Heimat. Sie sind das Urbild und das Maß, an Hand deren das Kind dem Fremden und dem Fernen umso sicherer begegnet, je mehr sie zu einer Einheit abgerundet sind. Sie sind im einzelnen und insgesamt auch das Beispiel, an Hand dessen es die Welt als Ganzes sieht und deutet, und das gilt im Grunde ebenso für den Erwachsenen. Romano Guardini nennt diese Bilder Grundfiguren, mit welchen wir das Dasein deuten. Es sind Inhalte, die uns ganz zu eigen geworden sind, nicht nur Formen oder Schemen, sondern Form und Inhalt zusammen, nach welchen wir die Dinge betrachten. Es sind Bilder.

Das Kind erwirbt sie. Man sagt zwar, sie entwickeln sich „von selbst“ oder das Weltbild entwickle sich „von selbst“, und man denkt dabei in biologischen Analogien, an Wachstumskerne oder an den Vorgang der Assimilation, bei dem ein Bild das andere auf sich ziehe. Es ist aber auch der andere, spezifisch geistige und spontane Akt beteiligt: Das Bild wird zu einem von der Person geführten Werkzeug. Es wird zum Modell, mit dem wir Neues erfassen; es erhält begriffliche Funktion, die auch den Aufbau des Weltbildes bestimmt.

Wie diese Modelle wechseln können, soll am Beispiel gezeigt werden, indem wir die Aussagen vergleichen, die ein Kind vor rund dreißig Jahren und die im ähnlichen Alter ein Kind der Gegenwart äußerte über dieselben oder ähnlichen Geschehnisse:

Das Geräusch, das mit dem Trommeln des Spechts verbunden ist, war damals Anlaß zu folgender Aussage: „Da schnarcht ein Riese“, worauf das Kind die Flucht ergriff. — Heute: „Da rasselt ein Motorrad; laß sehen, wo es ist“.

Das Blumengießen, damals: „Sie haben Durst; sie wollen trinken“ — heute: „Haben sie unten ein Röhrle, wo's hineinläuft?“

Wo man sich beschleunigen soll, früher: „Trab-trab“ oder „Galopp“ — heute: „Gib Gas!“

¹⁴⁾ Helmut Alberts: a. a. O., S. 96.

Die Unterschiede mögen geringfügig erscheinen; aber sie sind kennzeichnend dafür, wie verschieden schon in den Anfängen die Richtung gesetzt sein kann, in der sich ein Weltbild und mit ihm die Denkweise sowie die ganze Grundeinstellung zur Wirklichkeit entwickelt.

Bei R. Guardini ist es — nunmehr vom Erwachsenenendenken aus gesehen — das Bild von der Quelle, vom Weg, von der Flamme, von der Welle, jedes ein Beispiel oder ein Modell, unter welchem das ganze Dasein gedacht werden kann. Im Blick auf die veränderte Welt der Gegenwart aber sagt er: „Es wäre interessant, festzustellen, welche Bilder durch die Technik zum Verblassen gebracht werden. Sie stammen aus den unmittelbaren Gestalten der Welt ... Zugleich wäre natürlich zu untersuchen, ob aus dem Technischen neue Bilder entstehen — solche, die wirkliche, das Dasein deutende Grundfiguren und nicht bloße Abkürzungszeichen sind.“¹⁵⁾

Ob die Entwicklung des Weltbildes nur ein Prozeß des Wachsens und des Wachsenlassens ist, kann in diesem Rahmen nicht diskutiert werden. Für B. Otto handelte es sich um ein Bewahren des Weltbildes, das von Anfang an und auf allen Stufen dazu beitragen soll, der Zersplitterung und Isolierung des Wissens und der Trennung der spezialisierten Menschen entgegenzuwirken. Das ist auch heute die Aufgabe des G.'s. Von der Unterstufe her ist es der Heimatkundeunterricht, dessen Akzent sich insofern verlagert hat, als er nicht nur die grundlegenden Kategorien des Betrachtens, Denkens und Sprechens entwickeln hilft, sondern Inhalte und Bilder aus dem Lebenskreis des Kindes so darstellt, daß sie zum bleibenden Besitz und zum Modell und Beispiel für die Welt im großen werden. In dieser kleinen Welt sehen wir einerseits die Basis für das Erkennen der großen Welt und des ganzen Bildes von der Welt, andererseits die gemeinsame Verständigungsgrundlage für die geistige Gemeinschaft, die aus denselben Bildern lebt.

Darüber hinaus wird der G. diese philosophische Grundeinstellung auf allen Alters- und Bildungsstufen pflegen. Er wird sie z. B. auch dort anbahnen können, wo das Tatsachenwissen innerhalb eines Faches soweit vorangeschritten ist, daß es einen gewissen Überblick und eine Zusammenfassung erlaubt und daß dabei sich die Frage erhebt: was bedeutet das alles für unser Dasein und für das Dasein des Menschen überhaupt? — Wie schwierig es ist, alsdann den Weg zu dem „einheitlichen“ Weltbild zu finden, begegnet uns auf allen Stufen am Beispiel des biblischen Schöpfungsberichts. Wir sind der Meinung, daß das Weltbild nicht ein Produkt ist, das sich von selbst bildet, sondern dem Einfluß erzieherischer Mächte untersteht und daß deshalb der Erzieher diese Möglichkeit immer wahrnehmen sollte, wo der Jugendliche seinen Rat und seine Mithilfe erwartet. Der G. bietet diese Möglichkeit. Noch einmal sei es betont, daß es nicht auf den Namen G., sondern auf die Art der Unterrichtsführung ankommt, die unter diesem Namen einst angeregt und vielerorts in den Stil der neuen Schule eingegangen ist.

¹⁵⁾ Romano Guardini: Die Situation des Menschen. Bayerische Akademie der Wissenschaften, S. 13.

Das Gespräch ist bei diesem Unterricht die Form, die für diese letzten Endes persönliche Auseinandersetzung die günstigsten Anregungen bietet. Das Gespräch zeigt die Vielfalt der Meinungen und es wird seinem Wesen entsprechend nur solange Gespräch bleiben, als es die Freiheit der Entscheidung bewahrt. Sie ist es, für die der Jugendliche und insbesondere der reifere Jugendliche der Gegenwart empfindlich geworden ist.

Wenn wir im vorhergehenden Abschnitt sagten, daß der G. „immer wieder“ an das Ganze und an die Verbindung zwischen Wissenschaft und Leben erinnere, um auf diese Weise der Stückhaftigkeit und der Isolierung des Wissens entgegenzuwirken, so versucht er es hier auf dem Wege der philosophischen Vertiefung. Das Spezialistentum kann, wie wir eingangs sagten, nicht vermieden werden. Nunmehr fügen wir dem hinzu, daß eine philosophische Vertiefung die Einseitigkeit und Isolierung des Spezialistentums überwinden kann.

Für die Verhältnisse der Volksschule klingt das sehr anspruchsvoll. Es ist aber die Aufgabe eines philosophisch orientierten G.'s, daß er „immer wieder, wo die Gelegenheit sich bietet“ und insbesondere in den Abschlußklassen der Volksschule sich um den tieferen Grund aller Dinge bemüht. Das Kind soll die Richtung sehen, die zu ihm hinführt. Auch dem Volksschüler eines achten und neunten Schuljahrs kann sich der Zugang öffnen zu der Erfahrung, daß alle Dinge und alle Sondergebiete des Wissens in ihm ihren gemeinsamen Grund und Ursprung haben. Man wird sich dabei nicht scheuen, sich mit den Schülern zusammen auch um jene letzte Einheit des „Weltbildes“ zu bemühen, die in Gott begründet ist, auch dann nicht, wenn das außerhalb des fachlich besorgten Religionsunterrichts geschieht. Das Gemeinsame dieses Weltbildes ist dann wiederum das Gemeinsame, in dem sich die Menschen zusammenfinden können. Mindestens aber kann der Jugendliche in der Gesprächsgemeinschaft eines solchen G.'s das Gemeinsame darin erfahren, daß jeder Mensch in der Sehnsucht nach diesem Einen und der Einheit lebt.

3. Die soziologische und gemeinschaftserzieherische Aufgabe des Gesamtunterrichts

Schon in der Konzeption B. Ottos sind es zwei Seiten, die zur Lösung dieser Aufgabe beitragen sollen: die äußere, die die Schüler zur Gesprächsgemeinschaft und die innere, die sie in einem gemeinsamen geistigen Inhalt zusammenführt. Sie war ihm das Bild im kleinen von der geistigen Gemeinschaft des Volkes und der Menschheit im großen. In der gemeinsamen Art zu sprechen und zu denken, schafft sie das Insgesamt an Inhalten, die die Glieder dieser Gemeinschaft auch geistig verbinden.

In dem G., wie er sich bis zur Gegenwart entwickelt hat, wurde die äußere Form des Zusammenlebens und Zusammenwirkens in den Vordergrund gestellt zur Übung der sozialen Tugenden. Die Schüler sollten erfahren, daß verschiedene Menschen verschiedene Standpunkte und Inter-

essen haben, die sie respektieren und dulden sollten. Auch sich selbst soll der einzelne kennenlernen in seiner Rolle, die er in der Gemeinschaft und in den verschiedenen Sozialformen sowohl des größeren Kreises, wie der kleineren Gruppen spielt. Alle diese Formen sind seitdem in mannigfacher Weise variiert und auf ihren erzieherischen Wert untersucht worden, insbesondere in der „Führungslehre des Unterrichts“ von Peter Petersen, in der Praxis der Jenaplanschule und weiterhin in den verschiedenen Formen des Gruppenunterrichts, der im Grunde eine weiterentwickelte Form des G.'s ist.

Wesentlicher jedoch als die äußere Gewöhnung an soziales Verhalten ist die innere Bindung an die gemeinsamen Inhalte. Sie sind die Verständigungsgrundlage, die im Leben der Gegenwart einen außerordentlich weiten und vielfältigen Bereich umfaßt, wenn wir bedenken, wie vieles allein das Nachrichtenwesen jeden Tag an das allgemeine Bewußtsein heranträgt. Dazu gehören auch Dinge, die einem wirklichen Verstehen kaum oder gar nicht zugänglich sind, von denen aber dennoch in der breiten Masse die Rede ist. Wir denken z. B. an die neuesten Entdeckungen und Erfindungen, denen gegenüber auch der Erwachsene in die Rolle des Laien versetzt wird. In der Regel möchte er Genaueres wissen von diesen Dingen, schon deshalb, weil er sich von ihnen abhängig weiß, und weil es im Grunde unbehaglich ist, sich dem Unverstandenen gegenüber in ein fast magisches Verhältnis zu begeben.

Wir stehen hier vor der Frage, ob es einen Zugang zu diesen Dingen gibt, die ebenso wie viele andere Fortschritte des staatlichen und des wirtschaftlichen Lebens, der Wissenschaft und der Kunst von dem Bewußtsein vieler getragen und in irgendeiner Weise verstanden werden müßten, schon deshalb, weil sie zum geistigen Band derer werden sollten, die mit diesen Dingen leben. Die Didaktik steht hier vor der außerordentlich schwierigen Aufgabe, Wege zu finden, auf welchen die Erkenntnisse, die zu diesen Fortschritten führten, übersetzt werden können in die Form des einfachen, anschaulich bildhaften und praktischen Denkens.

Wir sind nun nicht der Meinung, daß der G. allein es sei, der diese Aufgabe lösen könnte. Wir erinnern aber daran, daß es neben dem Denken des einzelnen ein Zusammendenken in der Gesprächsgemeinschaft gibt. Im Unterricht auf den einzelnen Altersstufen findet sie ihre eigene Sprache, im bildnerischen Gestalten ihren eigenen Stil und ganz ähnlich im Umgang mit den Dingen und im Gespräch über diese Dinge auch eigene Formen geistiger Verarbeitung. Dabei öffnet sich der Zugang zu einem mindestens vorläufigen Erkennen, vorläufig in dem Sinne, daß es zu einer einigermaßen ausreichenden Bewältigung der Dinge führt. Es handelt sich um die Umformung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Weise eines einfachen, praktischen Verstehens und Denkens. Oft reicht es über ein bloßes Bedienungswissen und über einfache Verhaltensregeln kaum hinaus; aber der Prozeß der Umformung ist fortwährend im Gange, außerhalb und innerhalb der Schule und auch hier nicht nur in der absichtlich ins-

zenierten Gesprächsgemeinschaft des G.'s. Wir treffen ihn auch im Fachunterricht. Auch er geht darauf aus, die fachlich-wissenschaftlichen Erkenntnisformen zu übersetzen in die gemeinverständliche Form der Kunde. In dem Maße, in dem das geschehen ist, hat sich der Charakter der Schulbücher gewandelt. Sie sind mehr und mehr zu einer Kunde geworden, die individuell abgestimmt ist auf die lebendige Situation, die sie erhellen soll. Sie ist die lebensbezogene Darstellung eines Stoffgebietes, das im Laufe der Zeit die Form gefunden hat, die nicht ein einzelner „gemacht“ hat, die vielmehr im Zusammenleben der vielen entstanden ist. —

Dieses Zusammendenken, so ungenau es auch erscheinen mag, ist ein Verfahren, das der G. mit Absicht in Szene setzt oder in den Vordergrund stellt. Wir sind ihm in praktischen Versuchen nachgegangen und konnten feststellen, daß der G. ein Weg ist, diese praktische Verstehensweise zu üben. Die Beobachtungen müßten in dieser Richtung fortgesetzt werden, um zu erkunden, welche einfachen Formen des Verstehens sich ergeben auch den Dingen gegenüber, zu welchen der Zugang zunächst verschlossen ist. —

Abschluß

Wenn wir nun noch einmal fragen, was das Besondere sei, das der G. in der Situation der Gegenwart erzielen sollte, so ist es 1. das ursprüngliche Denken in der unmittelbaren Begegnung mit den Dingen, 2. die Kristallisation des Wissens zu einem persönlichen Weltbild und 3. die Umformung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf das Niveau der einfachen und gemeinschaftsverbindenden Form einer Kunde. Wie weit an ihr der erkenntnissoziologische Faktor des Gemeinschaftsdenkens tatsächlich beteiligt ist und beteiligt werden kann, sei hier als Frage offengelassen. Bei diesen drei Aufgaben handelt es sich um Vorgänge, die fortwährend auch außerhalb des Unterrichts geschehen, und das war mit ein Grund dafür, daß B. Otto sie nicht dem traditionellen Unterricht, sondern dem „freien geistigen Verkehr“ zurechnen wollte.

Fachgruppenberichte

Fachgruppe Grundwissenschaften

Die Diskussionsgruppe verzichtete auf die Erörterung des Vortrages von Prof. Derbolav wegen der Abwesenheit des Referenten. Das Gespräch ging von dem Beispiel der neuen niedersächsischen Prüfungsordnung aus, die dem Studenten — neben dem verpflichtenden Studium der sog. Grundwissenschaften — die Möglichkeit eines vertieften didaktischen Studiums in einem einzigen Fach bietet (Prof. Rang).

Die Gesprächsbeiträge lassen sich um drei Hauptfragen konzentrieren:

I. Die Frage nach dem Wesen der Didaktik, m. a. W. nach ihrem Gegenstande und seiner wissenschaftlichen Bewältigung oder Vermittlung, blieb im Grunde unbeantwortet. Übereinstimmung bestand — im Einklang mit der Auffassung Prof. Derbolavs — darüber, daß die didaktische Dimension sich erst mit der Frage nach den das Selbst des Kindes verwandelnden, ja dieses Selbst erst konstituierenden Wirkungen bzw. nach den praktischen Voraussetzungen des in den Einzelfächern vermittelten Sachwissens öffnet (Dr. Heisterberg u. a.).

II. Das Verhältnis zwischen allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik. Gemeinsam war die Überzeugung, daß das Gespräch zwischen der allgemeinen Pädagogik und den Fachdidaktiken eine der wichtigsten gegenwärtigen Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen ist. Diese Aufgabe erwächst aus einer in der Geschichte des pädagogischen Denkens begründeten Problemlage. Die allgemeine Pädagogik muß ihre Aussagen und Einsichten in Richtung auf die Didaktiken hin konkretisieren und differenzieren, die Fachdidaktiken müssen den Anschluß an den von der allgemeinen Pädagogik repräsentierten bildungstheoretischen Grundgedankengang finden (Prof. Heimann). Die didaktische Frage, d. h. die Frage nach dem Bildungsgehalt, transzendiert grundsätzlich den Horizont der fachwissenschaftlichen Fragestellung (Prof. Siewerth, Prof. Reble u. a.). Der Fachdidaktiker arbeite „im Schnittpunkt zwischen allgemeiner Pädagogik und Fachwissenschaft“ (Prof. Dietrich). Das praktische Kernproblem ist, ob es gelingt, in den einzelnen Fachdidaktikern das Bewußtsein zu wecken, daß sie zum Bemühen um den consensus mit den Didaktikern der anderen Fächer und mit der allgemeinen Pädagogik verpflichtet sind (Prof. Hammelsbeck).

Keine volle Einigkeit bestand über die Frage, welche systematische Bedeutung beiden Gesprächspartnern — der allgemeinen Pädagogik einerseits, den Fachdidaktiken andererseits — hinsichtlich der Klärung didaktischer Probleme zukommt.

1. Daß die didaktische Frage grundsätzlich den Horizont der Einzelfächer sprengt, so argumentierte die eine Position, bedeute nichts anderes, als daß der Fachdidaktiker als *Didaktiker* nicht mehr fachwissenschaftlich, sondern philo-

sophisch bzw. erziehungsphilosophisch frage ¹⁾). Da alle besonderen, d. h. hier von den Einzelfächern aus gestellten oder in ihnen aufbrechenden didaktischen, sprich: philosophischen Fragen aber nur in einem philosophischen Gesamtzusammenhang erörtert und beantwortet werden können, so falle der Philosophie bzw. der Erziehungsphilosophie die Führerrolle in jenem Gespräch zu; die Fachdidaktiker könnten und müßten „an der philosophischen Grundlagenbesinnung partizipieren“ (Prof. Siewerth).

2. Eine zweite Gruppe von Aussagen zur Frage der Bedeutung der allgemeinen Pädagogik einerseits, der Fachdidaktiken andererseits im didaktischen Gespräch lautete dahin, daß in den Bereichen der Einzelfdidaktiken selbst ein jeweils spezifischer Zusammenhang an bildender Erfahrung und impliziter didaktischer Theorie beschlossen sei, den die allgemeine Pädagogik bzw. die Philosophie nicht aus sich heraus entwickeln könnten. Die allgemeine Pädagogik müsse vielmehr „an den Fächern selbst zu einer lernenden Disziplin werden“ (Prof. Hammelsbeck). — Diese Auffassung wurde unter etwas verändertem Aspekt auch so formuliert: Wissenschaftstheoretisch gesehen mag es so sein, daß die didaktische Dimension aller Fachwissenschaften, also die Frage nach den Bildungsgehalten, philosophischer Natur und folglich Gegenstand der Philosophie bzw. der Erziehungsphilosophie sei. Praktisch-pädagogisch gesehen dagegen brauche die Pädagogische Hochschule das „Sendungsbewußtsein“ des Fachdidaktikers, er muß von seiner Sache innerlich ergriffen sein, um anderen ihren Bildungssinn aufschließen zu können. Dieses lebendige Bewußtsein könne nicht von der Philosophie bzw. von der allgemeinen Pädagogik vermittelt werden, sondern entspringe nur im Raum der Fachbereiche selber und in der aus diesem Ursprung heraus entwickelten Reflexion. Es sei etwas anderes, ob der Biologe oder der Historiker die Grenzen eines Fachverständes mit der lebendigen Frage nach dem Bildungsgehalt seiner Disziplin überschreitet oder ob der theoretische Pädagoge oder der Philosoph den Fachwissenschaftler in seine Grenzen weist und ihm die Frage nach dem Bildungsgehalt seiner Disziplin gleichsam stellvertretend abnimmt und aus der Gesamtreflexion heraus beantwortet. Die allgemeine Pädagogik habe im didaktischen Gespräch keine bestimmende Stellung, sondern sei echter Partner (Prof. Rang).

Ergänzend wurde der Vortrag von Prof. Koselleck als ein Beispiel dafür genannt, daß der Fachdidaktiker in seinem Gegenstandsbereich Gehalte lebendig transparent machen könne, die über den Wissenschaftsbereich (in diesem Falle) der Historie hinausverweisen in die Dimension der Bildung (Prof. Hillebrand, Dr. Röckel).

In Analogie wurde auf den Vortrag von Prof. Weisgerber hingewiesen, in dem der Vortragende zugleich als Sprachwissenschaftler und als Sprachphilosoph sprachphilosophische Voraussetzungen und Gehalte seiner Disziplin aufzeigte (Prof. Reble).

¹⁾ Die im folgenden mehrfach verwendeten Formulierungen „Philosophie bzw. Erziehungsphilosophie“ oder „Philosophie bzw. Pädagogik“ versuchen der Tatsache Rechnung zu tragen, daß unter den Gesprächsteilnehmern offensichtlich keine völlige Übereinstimmung über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik bestand. Dem in der Diskussion auftretenden Sprachgebrauch zufolge galt als der hier in Rede stehende Partner der Fachdidaktiker im didaktischen Gespräch z. T. „die Philosophie“, z. T. „die Erziehungsphilosophie“ (d. h. hier eine selbständige Pädagogik auf der ihr immanenten philosophischen Denkstufe), z. T. die „allgemeine Pädagogik“ schlechthin, ohne daß bei dieser dritten Position Andeutungen über den wissenschaftstheoretischen Rang dieser „allgemeinen Pädagogik“ — ist sie philosophischer, geisteswissenschaftlicher oder welcher Art? — erkennbar geworden wären.

3. Die eben referierte Position setzte sich kritisch gegen eine dritte ab, die die Berechtigung der im üblichen Sinne verstandenen und vollzogenen Unterscheidung zwischen der Pädagogik als Grundwissenschaft einerseits und den Fachdidaktiken andererseits überhaupt in Frage stellte. Hier wurde zur Debatte gestellt, ob das Ganze der Fachdidaktiken nicht als ein spezifischer Fragezusammenhang der allgemeinen Pädagogik überhaupt anzusehen sei; von der anderen Seite her gesehen: ob die allgemeine Pädagogik nicht nur die Verallgemeinerung spezifischer pädagogischer Fragestellungen, u. a. auch der didaktischen Fragestellung sei (Dr. Loch). Hierher gehört auch die Frage, ob die Isolierung der Lehraufträge an den Päd. Hochschulen nicht aufgehoben werden müsse (Dr. Zifreund). Demgegenüber hielten die Vertreter der zuvor referierten Auffassung die dialektische Spannung zwischen allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktiken für unaufhebbar. Die Fachdidaktiken erscheinen dann wesentlich als die Vertreter der besonderen Bildungsanliegen und -möglichkeiten, die allgemeine Pädagogik als die Wahrerin der stets gefährdeten Einheit der Bildung (Prof. Rang, Prof. Reble u. a.).

4. Eine Sonderfrage im II. Hauptfragenkreis richtete sich darauf, ob die Vertreter der allgemeinen Pädagogik zur Bewältigung ihrer Aufgabe im Gespräch mit den Fachdidaktikern nicht der ständig wiederholten Erfahrung eigener Unterrichtsversuche bedürften. Wurde einmal die Notwendigkeit dieser Forderung betont (Prof. Hammelsbeck), so wies eine andere Auffassung darauf hin, daß solche praktische Erprobung keineswegs davor schütze, den Gesamtauftrag der Bildung oder eine bereits in der Geschichte der Erziehung gewonnene pädagogische Grunderfahrung wieder aus dem Auge zu verlieren. Die allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule habe ja stets auch den Auftrag, den Blick des Studenten über die Volksschule hinaus zu öffnen; sie dürfe sich daher nicht zu eng an die begrenzte Perspektive der Unterrichtswirklichkeit der Volksschule binden (Prof. Rang).

III. Wenn in der Diskussion über das Verhältnis zwischen der allgemeinen Pädagogik und den Fachdidaktiken die letzteren immer noch als legitime pädagogische Instanzen vorausgesetzt wurden, so stellte eine dritte Hauptgruppe von Gesprächsbeiträgen diese herkömmliche Fachgliederung überhaupt in Frage (Prof. Rang, Prof. Heimann, Prof. Möller u. a.). Repräsentiert, so wurde gefragt, das herkömmliche Fächerschema eigentlich angemessen diejenige Wirklichkeit, in die — als die Wirklichkeit des „zukünftigen Mannes“ — die Schule das Kind einführen soll? Bekommt man also das Problem der Didaktik überhaupt richtig in den Blick, wenn man es von den traditionellen Fächern her in Angriff nimmt? (Prof. Möller). Wo werden dann eigentlich Aufgaben wie „politische Bildung“, „polytechnische Erziehung“ usw. didaktisch verantwortet? (Prof. Heimann).

Diese Frage mündete in die umfassendere ein, die von allen Gesprächsteilnehmern als besonders dringend empfunden wurde: Können die Fragen der Didaktik überhaupt fruchtbar diskutiert werden, ohne daß man sie von Anfang an auf das konkrete Aufgabenfeld einer Schule, in unserem Falle auf die Volksschule in ihrer bestimmten geschichtlichen Situation und mit ihren bestimmten geschichtlichen Aufgaben bezieht? Die durchdachte und geklärte „Struktur“ oder „Gestalt“ der Volksschule von heute und morgen müsse der Bezugspunkt unserer didaktischen Erörterungen sein. Dieses Bild der Volksschule aber sei selbst noch ganz ungeklärt, hier bedürfe es des Gesprächs aller in der Päd-

agogischen Hochschule — als der Stätte, an der die Volksschule in Obhut genommen wird — Tätigen (Frau Prof. Lichtenstein-Rother). Von diesem Auftrag her, ein lebendiges Bild einer neuen Volksschule zu entwickeln und die didaktischen Erörterungen auf dieses Bild hin und in es hinein zu integrieren, begründe sich eigentlich der spezifische Wissenschaftscharakter der Pädagogischen Hochschule.

Wolfgang Klafki (Hannover)

Fachgruppe Katholische Religion

1. Der kath. Religionsunterricht erfordert eine Didaktik, die ganz sui generis ist. Nicht mit Bildungsgut und Bildungsinhalt hat er es eigentlich zu tun, sondern mit dem in Christus rufenden Gott.

2. Die dadurch gegebene Lage des Religionsunterrichts, die ihm ausschließlich eigen ist, macht es notwendig, daß er ganz und gar hineingestellt ist in die Kirche, ihr Verkündigen und ihr Leben.

3. Erst recht ist eine Trennung des Religionsunterrichtes von der Religionspädagogik unmöglich. Die Religionspädagogik erfordert die stete Berücksichtigung der aus der Struktur der Kirche sich ergebenden Aufgaben ihrer Erziehungsträger.

4. Die Didaktik des Religionsunterrichtes kann nur aufgewiesen werden, wenn die theologische Anthropologie zeigt, wie nach der Offenbarung der Mensch zu sehen ist.

5. Die Unterrichtsinhalte des Religionsunterrichtes sind mehr als bisher zu durchdenken in ihrer Beziehung auf die natürlichen und übernatürlichen Entwicklungsstadien des jungen Christen.

Adolf Heuser (Aachen)

Fachgruppe Evangelische Theologie und Unterweisung

Die evangelischen Theologen der Päd. Hochschulen Westberlins und der BRD haben sich schon vor Jahren zu einem Arbeitskreis zusammengeschlossen, der sich jährlich einmal versammelt. Wir laden dazu auch Vertreter der katechetischen Arbeit in der SBZ ein. Die letzten Tagungen fanden 1956 in der Ev. Akademie Bad Boll, 1957 in Loccum statt. Der Kreis erweitert sich von Jahr zu Jahr nach zwei Seiten hin; zuweilen nehmen Schulreferenten und Leiter der katechetischen Ämter der Landeskirchen und der EKID teil, ferner werden Fakultätstheologen um Beiträge gebeten. In der Anknüpfung von Beziehungen sowohl zur Kirche, ihrer Verkündigung und Lehre, als auch zur Theologie als Fachwissenschaft suchen die Hochschultheologen ihre eigenen religionspädagogischen Fragestellungen voranzutreiben. Die uns vordringlich beschäftigenden Probleme treten immer deutlicher hervor, sie sind „didaktischer“ wie auch „pädagogischer“ Art. Die Themen lauteten z. B.: Christlicher Glaube und Humanität, Erziehung und Verkündigung, die biblische Botschaft in der Bildungskrise der Erziehung und Verkündigung, die biblische Botschaft in der Bildungskrise der

heutigen Schule, sachgemäße und zeitgemäße Bibelauslegung, historisch-kritische Interpretation im Unterricht, biblischer Unterricht und Katechismus. Der Theologie sind didaktische Fragestellungen von Hause aus vertraut, sie hat als „Praktische Theologie“ immer schon die Hinwendung zum Menschen als besondere Aufgabe wissenschaftlicher Besinnung im Blick. Andererseits stehen in unserem Arbeitsbereich der Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Didaktik besondere Schwierigkeiten entgegen; dies hängt mit den theologischen Voraussetzungen zusammen. Umso intensiver möchten wir weiterhin gemeinsam über die Fragen des Religionsunterrichts, über dessen Position in der Schule, über sein Verhältnis zur Kirche wie zur Bildung und Erziehung nachdenken. Ebenfalls bedarf die Funktion der Theologie in der Lehrerbildung nach wie vor einer weiterführenden Erörterung und Gestaltung. Weil dieses Gespräch in unserer Fachgruppe im Gange ist, haben wir uns im Rahmen des Tübinger Hochschultages darauf beschränkt, uns gegenseitig über die Lage unseres Faches an den Hochschulen zu unterrichten und Erfahrungen auszutauschen.

Hans Stock (Göttingen)

Fachgruppe Deutsch

Die Fachgruppe „Deutsch“ — geleitet von Professor Schorer — konnte mit besonderer Freude unter den Gesprächspartnern Herrn Professor Weisgerber begrüßen.

Mit einer Umfrage über Umfang und Planung des Deutsch-Studiums an Pädagogischen Hochschulen (Schorer) entwickelte sich eine lebhafte Diskussion. Zwei sehr unterschiedliche Tendenzen konnte man erkennen. Im ersten Falle bemüht man sich um ein Minimalziel, d. h. um eine rein methodische Ausbildung, die für die Belange der Volksschule auszureichen scheint. Im anderen Falle geht das Studium weit über diese Grundforderungen hinaus, es umfaßt ein literaturwissenschaftliches Wahlfach und sprachwissenschaftliche Studien und dürfte an einzelnen Hochschulen in seinen Anforderungen der Fakultas für Mittelschulen entsprechen. Im Sinne derartiger Unterschiede zeigte die Umfrage folgendes Gefälle: Die Hochschulen in Hamburg, Berlin und Hessen ermöglichen umfangreiche Deutsch-Studien (in Hamburg und Berlin in Verbindung mit den Universitäten). Die Fachprüfung im Deutschen (im Rahmen der 1. Lehrprüfung) entspricht z. B. in Hamburg den Anforderungen, die an ein germanistisches Mittelseminar gestellt werden. Bemerkenswert ist auch der neue Plan der Hochschulen Niedersachsens, der ein intensives Fachstudium von 23—24 Stunden (Wahlfach und Didaktik des Deutschunterrichts) im Laufe von 6 Semestern ermöglicht.

Demgegenüber gestatten die Studienpläne aus Nordrhein-Westfalen, aus Bayern, Baden-Württemberg und aus dem Saargebiet höchstens 8 Stunden Didaktik, bzw. Methodik im Zeitraum von 6 Semestern. In Bayern und Baden-Württemberg verzichtet man völlig auf ein Wahlfach-Studium. In Nordrhein-Westfalen sind für diesen Zeitraum 8 Stunden Wahlfach vorgesehen.

Bei den Fragen nach den in diesem Zeitraum vermittelten Inhalten ergaben sich ebenfalls bemerkenswerte Unterschiede. Größte Schwankungen stellte man vor allem bei speziellen Teilaufgaben fest: Die Einführung in den Erstlese-

unterricht gilt nur teilweise als Aufgabe des Deutschdozenten. An vielen Hochschulen bemühen sich Grundschulmethodiker um dieses Gebiet. Die Fachgruppe kritisierte diese Trennung. Man betonte, daß diese Aufgabe ihrem Wesen nach nicht von der Didaktik des Deutschen zu trennen sei, auch wies man darauf hin, daß der Dozent von sich aus nicht auf diesen integrierenden Bestandteil der Didaktik seines Faches verzichten könne.

Deutlich wurde ferner, wie leicht sich die speziellen Aufgaben der Sprech-erziehung aus dem Gefüge der Didaktik des Deutschen herauslösen. Es scheint Schicksal dieser Teilaufgabe zu sein, daß sie sich isoliert. Die Folge sind einseitige, oder gar abwegige Zielsetzungen.

Fragen zur Didaktik des Deutschen bestimmten den weiteren Verlauf der Diskussion. Prof. Glinz fragte nach der inhaltlichen Auffassung der Begriffe „Sprachlehre“ und „Sprachkunde“. Der Grund dieser Frage, die allgemein interessierte, lag in den starken Unterschieden bei den gängigen Definitionen. Zunächst bestimmten denn auch extrem unterschiedliche Auffassungen das Gespräch (Glinz, Weisgerber, Schorer, Loewen, Arnold, Schönitz, Pielow). Eine verbindliche Klärung der Begriffe in ihrer gegenseitigen Zuordnung konnte bei diesem ersten Zusammenprall derart unterschiedlicher Meinungen nicht erwartet werden. Um so erfreulicher war es, daß von diesem Problem aus die grundsätzliche Frage nach der Didaktik des Deutschen, ihren Aufgaben und Zielen angeregt wurde. Prof. Schorer war geschickt genug, die Weite dieser Frage von einer bestimmten Perspektive her einzugrenzen, indem er die Fachgruppe auf die Ambivalenz von „Deutschunterricht und Sachunterricht“ aufmerksam machte. Der Grund seines Hinweises: ein unlängst unternommener Versuch, den Deutschunterricht zugunsten des Sachunterrichts zu kürzen, seine Bedeutung überhaupt im Sinne des Wortes „rem tene, verba sequentur“ zu relativieren. — In Frage und Gegenfrage zeichnete sich das Problem ab: „Ist nicht jeder Unterricht auch zugleich Deutschunterricht?“ (Weisgerber). — „Bei dieser Sicht — was bleibt dann noch als das Spezifische des Deutschunterrichts bestehen?“ (Glinz). Aus der Fülle von Antworten seien folgende Hinweise aufgezeichnet:

1. Das Verhältnis von Sprache und Sache darf nicht in einer linearen, mechanistischen Weise vereinfacht werden. Es handelt sich hier immer um ein komplexes, sehr differenziertes Verhältnis. Anschauung ist weder in allen Fällen möglich noch notwendig. Sprache ist ihrem Wesen nach stets Abstraktion von einer Sache; die Varianten der Beziehung zur Sache, die Grade der Annäherung an die Sache, ihrer Erfassung, Deutung, Definition, alles das ist geradezu unübersehbar. Darum fordert die Sprache grundsätzlich eine höhere Form der Reflexion. — Die höhere geistige Leistung —, an diese Forderung sollte der Didaktiker immer denken (Schorer, Glinz, Weisgerber, Loewen).

2. Da das Aufnehmen und Erlernen der Sprache nicht ein nur naturhafter Vorgang bleibt, wurde in diesem Zusammenhang auf die besondere Bedeutung der Verstehensfrage hingewiesen. So erwartet man vom Lehrer Einsicht in die Verstehensmöglichkeiten des jungen Menschen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen. Dem entspricht die Forderung, eingehende Kenntnisse über psychische Entwicklung und sprachliche Relevanz zu entwickeln. Dieses Wissen sollte sich wiederum mit dem pädagogischen Impuls einer sorgfältigen Spracherziehung verbinden, die — nach Weisgerber — auf

solche Weise das Selbstverständnis und die Eigengesetzlichkeit des Deutschunterrichts und seiner Didaktik begründet. Eben hier gilt es, in die Muttersprache hineinzuführen, zugleich aber auch ihre Gesetze derart deutlich zu machen, daß ein Werterlebnis möglich wird. — Sprachlehre verbindet sich demnach immer mit Sprachkunde, Kenntnisse führen zu Erkenntnissen, bzw. Wertungen.

Bei dieser Entwicklung des Gespräches konnte also auch zu der eingangs erzielten Definition der Begriffe Klärendes gewonnen werden. Eine Schwierigkeit blieb jedoch (Glinz wies darauf hin): Sprachlehre ist ein alter, vertrauter Terminus, der eindeutig erscheint. Demgegenüber bleibt der Begriff „Sprachkunde“ artifizuell. Er hat kein entsprechendes Selbstverständnis, der ihm zugewiesene Raum ist unsicher, so daß in der Zuordnung der beiden Begriffe etwas Mißliches bleibt.

Es war erfreulich, daß zum Abschluß der Diskussion dieses deutlich wurde:

Der Deutschunterricht hat durchaus ein didaktisch Eigenständiges. Seine Aufgaben werden nur dann erfüllt, wenn von einer soliden sprachwissenschaftlichen, wie literaturwissenschaftlichen Grundlage aus didaktische Kategorien entwickelt werden können. Entsprechende Studien müssen sich demnach verbinden mit praktischen Erfahrungen und theoretischen Erwägungen über das Pädagogische überhaupt. Der Ort dieser vielfältigen und doch eng verbundenen Bemühungen ist die Pädagogische Hochschule mit ihrer ausgewogenen Dreiheit von Grundwissenschaften, Fachdidaktiken, Wahlfach und praktischen Lehrversuchen.

Am folgenden Tag hatte die Fachgruppe Gelegenheit, einen von Prof. Wittsack (Leiter des Instituts für Deutsche Sprechkunde a. d. Universität Frankfurt a. M.) gestalteten Lehrfilm zu sehen. Thema des Filmes: Das gesprochene Wort — Gesprächssituation — Gesprächsvorgänge. Prof. Wittsack sprach über Anliegen und Aufbau dieses Filmes. Er sieht zwei Aufgaben. Zunächst möchte der Film durch die Aufgliederung der „Gesprächssituationen“ und durch die Durchleuchtung der „Gesprächsvorgänge“ Einsichten in das Sprachliche vermitteln, sofern die Sprache als Gespräch lebendig ist. Darüber hinaus will er durch die Einsichten, die er vermittelt, Grundlagen der Spracherziehung bieten. — Dieser Lehrfilm (er besteht aus 2 Teilen) kann an den Landesbildstellen entliehen werden. Erwerb ist möglich d. d. Institut f. Film u. Bild in Münster/Westf.

Die Fachgruppe nahm die neuartigen Wege einer für Deutschlehrer, Päd. Hochschulen, Volkshochschulen gedachten Unterweisung über Sprache und Sprechen dankbar auf.

W. Pielow (Münster)

Fachgruppe Geschichte

1. *Thema der Aussprache: Wie kann durch empirische Forschung an der Päd. Hochschule Material über das geschichtliche Verständnis der Schulentlassenen zusammengetragen werden?* Dabei könne man ausgehen von der einfachen Frage „Was steigt auf, wenn Sie an Geschichte denken?“ Das Ergebnis unseres

GU's müßte nach einigen Jahren festgestellt werden, um von daher Maßstäbe für die Aufstellung von Lehrplänen und Richtlinien zu erhalten, da man oft ein „fatales Gefühl“ habe und zu wenig über die Wirkung der Pläne und des Unterrichts wisse.

Die Diskussion stellte die Fragwürdigkeit und Schwierigkeit direkter Wissensbefragung heraus in Bezug auf mangelhaftes Ausdrucksvermögen oder Beeinflussung der Befragten, aber auch durch persönliche Haltung gegenüber den Fragenden. Die außerhalb der Schule liegenden Quellen für das Geschichtsbild müsse man auch berücksichtigen, zunächst allerdings erst einmal erforschen und kennen. — Ein Redner wies darauf hin, daß die Stofffülle letztlich nicht gemeistert werden könne und wir daher zwischen geschichtlicher Bildung und geschichtlichem Wissen unterscheiden müßten, daß man aber Lehrpläne nicht allein unter dem Gesichtspunkt ihrer Wirkung aufstellen könne. Nach dem Hinweis auf die Notwendigkeit eines Geschichtsbildes in einem gewissen Zusammenhange eröffnete sich als

2. Thema: Das Geschichtsbild und die geschichtliche Bildung des Abiturienten und Studenten im Anschluß an Feststellungen eines Diskussionsredners, daß auch der Abiturient kein Geschichtsbild habe, daß er meist über die neueste Geschichte nichts wisse, und daß ja die Hochschule diesen fehlenden Stoff nicht geben könne. Es folgten Erörterungen über Möglichkeiten der Begegnung des Studenten mit dem Geschichtlichen, da offenbar dem GU in der Volksschule die Voraussetzungen fehlen, wenn es keine genügend geschichtlich gebildeten Lehrer geben wird. Dann sei der Anspruch an den jungen Lehrer zu hoch, wenn man fordert, er müsse so intensiv der Geschichte begegnet sein, daß er zu erschüttern vermöge. — Es ergab sich im Gespräch, daß man — wie es etwa in Saarbrücken geschieht (übrigens auch in Kaiserslautern, wenn auch in anderer Form) — Grundfragen und Grundthematik der Geschichte in Vorlesungen und Übungen behandeln kann. Es wurde zwar die Frage aufgeworfen, ob man einen Kanon solcher Grundfragen aufstellen soll, aber Einzelheiten über die Ausführung der angestrebten Bildungsmöglichkeiten für den Studenten blieben offen. Dabei ergab sich das

3. Thema: Was ist eigentlich Inhalt der geschichtlichen Bildung? Nach einem Definitionsvorschlag — (Die Geschichtlichkeit und die Wandelbarkeit der Welt sichtbar machen und zeigen, daß der Mensch dabei eine aktive Rolle spielt) — wurde auf zwei Punkte hingewiesen: a) daß die Geschichte im Grunde nur gewußte Geschichte als der Vergessenheit entrissene ist, b) daß nur derjenige geschichtlich gebildet ist, der sich verantwortlich fühlt. Dieser heute vielfach verwendete Begriff der „Verantwortung“ wurde nicht einfach hingenommen. Nach eindringlichem Fragen ergab sich etwa Übereinstimmung darüber, daß (nach Nohl-Weniger) der Geschichtslehrer dem Schüler deutlich machen soll, wie der politisch und geschichtlich Handelnde sich verantwortlich fühlen muß, etwa (worauf hingewiesen wurde), wie in den Richtlinien von Rheinland-Pfalz formuliert, „in Verantwortung vor Gott und den kommenden Geschlechtern“. Es ergab sich, daß hier also Wertmaßstäbe aus Religion und Ethik in das Geschichtliche und auch in den GU hereingenommen werden müssen. Über einen Vorschlag, „das Wissen um das Folgeschwere“ als Ergebnis geschichtlicher Verantwortlichkeit anzunehmen, konnte keine Einmütigkeit erzielt werden.

Vorerst wurde festgehalten: der Versuch, die Verantwortung der in der Geschichte Handelnden zu begreifen, „Entscheidung“ als einen Anruf zu bezeich-

nen, der „alles mobil macht, was in mir ist an sittlicher Substanz“ und „geschichtliche Bildung“ als „die Fähigkeit, die Situation zu klären, die den Menschen zurückwirft auf seine ethisch-religiöse Substanz“. Jedoch könne Geschichte nicht einfach als das Ergebnis der Aktivität des Handelnden begriffen werden. Das Ergebnis sei immer etwas anderes, als das, was die Menschen gewollt haben. Es sei unheimlich, daß die Menschen Kräfte in Bewegung setzen, die das, was sie erreichen, schon wieder bedrohen. Dafür wurden Beispiele aus der Geschichte angeführt, um die tragische Stellung des Handelnden zu erweisen.

In der Aussprache ergab sich, daß auf die Einsicht in die Komplexität des geschichtlichen Vorgangs hingearbeitet werden müsse, und daß die Studierenden auch von der Geschichtsphilosophie etwas spüren müßten, d. h. von den Voraussetzungen und Wirklichkeiten geschichtlicher Werturteile.

Damit wurde als 4. Thema herausgestellt: *Wie sollen wir die Begriffe „elementar“, „fundamental“ und „exemplarisch“ verwenden?* (Sie waren im Vortrag Derbolavs als pädagogisch-didaktische Kategorien herausgestellt worden.) Nach dem eindringlichen Hinweis auf die Polarität von Kontinuität und exemplarischer Lehre unter Bezugnahme auf einen Aufsatz von Rumpf (GWU 1959), der das Exemplarische als didaktisches und menschliches, nicht als methodisches Begreifen auffaßt, ergab sich im folgenden Übereinstimmung:

Die Aufdeckung der *Bedeutsamkeit* eines Ereignisses soll „*fundamental*“ genannt werden. Dabei weiß der Lehrer, daß z. B. jede Revolution je anders verlaufen ist, also nicht eine für alle stehen kann. Man kann aber am Beispiel der Französischen Revolution die „*fundamentale*“ Erkenntnis gewinnen, was eigentlich „*Revolution*“ ist. Dabei ist *heute* unser Problem die Frage: Wie ist es möglich gewesen, daß eine Minderheit zur Macht kommt? (1792, 1917, 1933)

„*Exemplarisch*“ wollen wir nennen: an einem konkreten Ereignis *eine Ganzheit* transparent zu machen, ohne sie als Analogie auf Ereignisse zu übertragen.

Danach wurde aus dem Kreise der Teilnehmer noch einmal die Ausgangsfrage aufgeworfen, wie man denn nun den Studenten geschichtlich bilden könne. Wir seien — abgesehen von einer Anregung für den Fall Saarbrücken — nicht zu einem greifbaren Ergebnis gekommen. Es wurde geantwortet, daß man wohl doch nur den kleinen Kreis der Wahlfachteilnehmer tiefer erfassen könne. Man müsse sich — so wurde im Schlußwort betont — von der Vorstellung entfernen, daß der Lehrer in allen Fächern bildend wirkt. Er könne das im tieferen Sinne nur mit dem Gegenstand, durch den er selbst gebildet wurde.

Wolfgang Schlegel (Kaiserslautern)

Fachgruppe Rechnen

Da die vom Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen mit der Leitung der Arbeitsgemeinschaft beauftragte Kollegin verhindert war, übernahm Prof. *Kraut-ter* (Stuttgart) den Vorsitz in der Fachgruppenbesprechung. Anwesend waren 15 Vertreter der Pädagogischen Hochschulen, Institute bzw. Akademien der Länder Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sowie ein ausländischer Gast.

Im Vordergrund der Fachbesprechung standen ausbildungspraktische und grundsätzliche Fragen der Didaktik der Mathematik im Raume der Pädagogischen Hochschule. In Kurzreferaten berichteten Landesvertreter über die schulpraktische und theoretische Ausbildung der Studierenden in der Didaktik des Rechnens und der Raumlehre im Rahmen des Studienganges. Die anschließende Diskussion, die in einer weiteren Sitzung fortgeführt wurde, diente vorwiegend dem auf Grund der Berichte als notwendig erkannten gegenseitigen Meinungs- und Erfahrungsaustausch auf dem Gebiet der Fachdidaktik. Es herrschte Übereinstimmung darüber, daß die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister beschlossenen einheitlichen Richtlinien und Rahmenpläne für den Rechenunterricht auch eine Vereinheitlichung in der didaktischen Ausbildung, insbesondere auch in ihrer inhaltlichen Gestaltung, erfordern. Diese Aufgabe müßte auf einer Fachtagung auf Bundesebene in Angriff genommen werden. Die Anregung, auch über den Hochschultag hinaus in fachlichem Kontakt zu bleiben, wurde allgemein begrüßt.

Die Besprechung aufgeworfener fachdidaktischer Grundfragen und methodischer Kernprobleme konnte aus Zeitmangel nicht weitergeführt und mußte für eine spätere Tagung zurückgestellt werden.

Als Ergebnis der Diskussionsarbeit wurde im einzelnen festgestellt:

1. Schuldidaktik kann nur am Schulfach selbst und in ständiger Auseinandersetzung mit der Schulwirklichkeit entwickelt werden.
2. Bei der Gestaltung der Studienpläne muß darauf Rücksicht genommen werden, daß der wesenhafte Bezug zwischen didaktischer Theorie und praktischem Tun im Sinne der wissenschaftlichen Grundlegung und Auswertung auch für das einzelne Fach gewahrt bleibt.
3. Unter Berücksichtigung der besonderen Bedeutung, die dem Rechnen als Volksschulkernfach im Bereich der Geistesbildung und innerhalb der naturwissenschaftlich-technischen und Berufsausbildung in unserer heutigen Kultur zukommt, wird es als eine unabdingbare Forderung angesehen, daß durch Studien- und Prüfungsordnung sichergestellt wird, daß alle Studierenden der Pädagogischen Hochschulen theoretisch und praktisch in der Didaktik dieses Faches ausgebildet werden und den Nachweis hierüber erbringen müssen.

Schräder (Köln)

Fachgruppe Naturlehre

Fachgruppe Naturlehre I

Prof. Mothes hielt als Diskussionsleiter ein ausführliches Einleitungsreferat. Er sprach über die Naturlehre als Dienst am Kinde, an der allgemeinen Menschenbildung, an der modernen Arbeitswelt und an der Gegenwartskultur, über die Stoffanordnung, über Fach- und Gesamtunterricht, über exemplarisches Lernen, über seine Einstellung zur volkstümlichen Physik und deren innere Widersprüchlichkeit, über das technische Gerät im Naturlehreunterricht, über das Experiment, über Notstände im Naturlehreunterricht, über den Stand des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den europäischen und

außereuropäischen Ländern in vergleichender Betrachtung und über Gesichtspunkte für die bauliche und apparative Ausstattung von Schulen für den Naturlehreunterricht.

In der Diskussion wurde die Struktur des Experimentes erörtert, dessen Charakter den Unterricht in der Naturlehre prägt. Gegenüber dem verbreiteten Verständnis des Experiments als eines methodisch brauchbaren und hilfreichen Demonstrationsmittels arbeiteten die Teilnehmer klar heraus, daß das Experiment ein Weg zur Erkenntnisgewinnung ist, daß experimenteller Unterricht nur als forschender Unterricht verstanden werden kann, und so vom Kinde erlebt werden muß.

Damit zusammenhängend wurde über Bedeutung, Aufgabe und den gegenwärtigen Stand des Experimentierpraktikums in der Naturlehre an den Pädagogischen Hochschulen und Akademien gesprochen.

1. Das Experimentieren soll für unsere Studenten zu einer bildenden Begegnung werden, sie sollen die Frage an die Natur nachvollziehen, um zunächst selbst aufgeschlossen zu werden für das, was geistiger Grund des Naturlehreunterrichts ist. Der Student muß die Verwandlung in der inneren Haltung erleben, die sich in ihm vollzieht, wenn er der Natur Fragen stellt, auf die sie antwortet. Es geht dabei nicht darum, die Lücken zu füllen, die die höhere Schule gelassen hat, sondern darum, den Studierenden erfahren zu lassen, daß es neben der Spätform der mathematischen Physik, die in den Gymnasien vornehmlich gepflegt wird, unmittelbarere Zugänge gibt. Dies aber zu vermitteln kann nicht Aufgabe einer theoretischen Vorlesung sein, sondern ist als ein denkendes Tun an das Tun des Studenten gebunden.
2. Der Student soll im Praktikum andererseits die technischen Erfahrungen sammeln, die ihn instand setzen, Experimente überhaupt praktisch durchzuführen. Die Angstschwelle vor dem Experimentieren, vor dem Umgang auch mit einfachsten Geräten, die so viele Lehrer vor dem Naturlehreunterricht scheuen läßt, kann nur durch das eigene Tun abgebaut und überwunden werden.

Beide Punkte lassen uns dringend ein verbindliches naturwissenschaftliches Experimentierpraktikum für alle Studenten fordern.

In den Berichten über die gegenwärtige Situation kam zum Ausdruck, daß die Bedeutung dieses Praktikums an vielen Pädagogischen Hochschulen und Akademien nach weitgehend verkannt wird und, aufs Ganze gesehen, der Zustand beklagenswert und teilweise sogar unwürdig genannt werden kann.

Einer Anregung Herrn Dr. Vieths (Münster) folgend, kamen die Mitglieder der Arbeitsgruppe überein, einen lockeren Zusammenschluß der Naturlehre-Dozenten auf Bundesebene vorzubereiten.

Am zweiten Tag sprachen wir im Anschluß an Wagenscheins Vortrag an Hand konkreter und belegter Beispiele über die Struktur physikalischer Vorstellungen und Bewußtseinsinhalte der Absolventen höherer Schulen.

Schließlich wurde über Forschungsvorhaben und Untersuchungsthemen diskutiert, die sich in der Didaktik und Methodik der Naturlehre stellen. Wünschenswert sind Arbeiten über den Weg, auf dem Kinder den Zugang zur Naturlehre finden, über spontane Äußerungen von Kindern zu den Sachverhalten der Naturlehre, die nicht durch Lehrer- oder Erwachsenenfragen oder auch nur deren Anwesenheit beeinflusst sind, über Modellvorstellungen und legitime aber einfache Zugänge zu moderneren Vorstellungen, über den Übergang vom magischen zum abstrahierenden Denken, über das Verhältnis der Naturlehre zum Spiel, über die Gestaltung von Experimentiergerät und die Reaktion der Kinder auf solche Geräte und über Nachwirkungen aristotelischen Denkens in der heutigen Sprache.

Ich möchte diese Gelegenheit benutzen, um auf einen Tatbestand aufmerksam zu machen, der, den Rahmen der Naturlehre sprengend, auch für andere Fächer gelten dürfte. Rang und Anerkennung der Pädagogischen Hochschulen und insbesondere der Fachdidaktik hängen weitgehend von der Erfüllung des Lehr- und Forschungsauftrages ab. Es werden Untersuchungen didaktischer Probleme erwartet, die ihre wissenschaftliche Qualität durch ihre Ergebnisse und ihre Methode erweisen. Hier nun verschränken sich zwei Problemkreise.

1. Bei der gegenwärtigen Situation an den Hochschulen erdrücken die drängendsten Lehrverpflichtungen die Möglichkeiten zu größerer Forschungsarbeit. Notwendige Untersuchungen und Arbeiten, die die verzahnten und schwierigen Komplexe, mit denen wir es zu tun haben, erhellen sollen, können nicht durchgeführt werden, obwohl sie dringend gebraucht werden.

2. Es bleibt oft weitgehend dem Zufall überlassen, den Nachwuchs zu gewinnen, der in der Lage ist, die Didaktik und Methodik eines Faches in Forschung und Lehre zu vertreten, als ob man sicher damit rechnen könne, daß angesichts der zu erwartenden Stellenvermehrungen uns Menschen in hinreichender Zahl zuwachsen, die von einer Wissenschaft wie Physik oder Geschichte durchdrungen und gleichzeitig in den Erziehungswissenschaften, der Pädagogik und der Psychologie ernsthaft zu Hause sind. Denn erst das Zusammenfließen dieser heterogenen Disziplinen in einer Person ermöglicht ihr ein Arbeiten, das wissenschaftlich zu nennen ist und nicht auf der einen oder anderen Seite dilettantisch bleibt.

Einen Weg, beide Notlagen zu mildern, sehe ich darin, Menschen, die sich für die Didaktik interessieren, nach ihrem fachwissenschaftlichen Studium, nach ihrer Promotion also, die Möglichkeit zu geben, sich in die didaktische Problematik wissenschaftlich einzuarbeiten. Da man an keiner Universität Didaktik studieren kann, wird an Assistenten und apl. Dozenten gedacht, die bei einem Minimum an äußeren Belastungen, und das entspricht nicht ganz heute üblicher Praxis, die Aufgabe bekommen, eine Forschungsarbeit durchzuführen, die ehrenvoll publiziert werden kann, auch wenn dies einige Jahre dauern sollte.

Klaus Weltner (Osnabrück)

Fachgruppe Naturlehre II

Das Grundsatzreferat von Prof. Mothes entwickelte ausführlich u. a. folgende hier nur kurz skizzierte Hauptgedanken:

1. Aus der besorgniserregenden Diskrepanz zwischen der ungewöhnlich starken Pflege des naturwissenschaftlichen Unterrichts des Ostens und der im allgemeinen noch immer unverantwortlichen Vernachlässigung dieses Unterrichts im Westen können sich auch für uns staatsgefährdende Konsequenzen wirtschaftlicher, kultureller, menschlicher und politischer Art ergeben. Um diese abzuwenden, gründete der Verband der Deutschen Physikalischen Gesellschaften am 2. Oktober 1959 auf seiner Berliner Tagung einen „Ausschuß für Physikbildung“, vor dem H. Mothes als Vertreter der Pädagogischen Hochschulen und der Volksschulen des Bundesgebietes die ernste kulturpolitische Situation dieses Bildungsanliegens, die prekären materialen und personalen Notstände des Physik/Chemie-Unterrichtes und die sich daraus ergebenden Folgen in erzieherischer, bildender, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht ernst mahnend beleuchtete und in präzisen „Empfehlungen“ die unverzügliche Beseitigung der wesentlichsten Mängel des Physik/Chemie-Unterrichtes an den Pädagogischen Hochschulen und an den Volksschulen dringend forderte.

2. Die unabdingbare Notwendigkeit sofortiger wesentlich erhöhter Pflege des Physik/Chemie-Unterrichtes an diesen Bildungsstätten gründet sich jedoch keineswegs allein auf den naturwissenschaftlich-technischen Vorsprung der Russen und ihrer „Satelliten“, sondern liegt auch auf folgenden Ebenen: Das Kind und der Jugendliche benötigen zum Verständnis der immer komplizierter werdenden technisch geprägten Umwelt und der Kultur- und Arbeitssphäre einen entsprechend gründlichen psychologisch und wissenschaftlich orientierten Physik/Chemie-Unterricht als unerläßliche Lebenshilfe. Dabei leistet gerade dieser Unterricht einen unentbehrlichen wichtigen Beitrag zur allgemeinen Menschenbildung, weil er so erteilt wird, daß der *ganze Mensch mit allen* seinen psychischen, geistigen und manuellen Anlagen bildend beansprucht wird.

8. Zur größtmöglichen Entfaltung dieser spezifischen bildenden und erzieherischen Kräfte der Volksschulphysik/chemie ist u. a. besonderer Nachdruck darauf zu legen, daß:

a. die *Stoffanordnung* gemäß der sachgebundenen inneren Ordnung von systematisch nach dem Prinzip der Voraussetzungsgebundenheit aus der Erfahrungswelt der Schüler ausgewählten Problemen erfolgt;

b. der *Unterricht nicht* in einer wissenschaftsfernen Bildung, bzw. in einer technisierenden bloßen Sachkunde stecken bleibt und nicht einem fortgesetzten Gesamtunterricht aufgeopfert wird;

c. das *Experiment* grundsätzlich als Schülergruppen-Experiment zu einem entscheidend wichtigen Wegstück zur Erkenntnisgewinnung wird;

d. *alle* Studierenden der Pädagogischen Hochschulen durch ein verbindliches *Experimentalpraktikum* in *Physik* und durch ein ebensolches in *Chemie* die spezifischen bildenden und erzieherischen Kräfte dieses Unterrichts, aber auch seine besonderen Gefahren für Kind und Lehrer an sich selbst ausreichend kennen lernen;

e. an *allen Volks- und Mittelschulen* einheitlich im ganzen Bundesgebiet aus psychologischen und bildungstheoretischen Gründen der Physik/Chemie-Unterricht unabdingbar unmittelbar im Anschluß an die Heimatkunde der Grundschule, also *vom 5. Schuljahr an beginnt* und *mindestens zweistündig* bzw. noch mit mehr Stunden (Mittelschule) bis zum Ende der Schulzeit durchgeführt wird;

f. die *Pädagogischen Hochschulen, die Mittel- und Volksschulen* unbedingt und unverzüglich mit zweckentsprechend ausgestatteten *Experimentierräumen* und wirklich ausreichenden *Experimentiergeräten* für Physik und für Chemie, besonders für den Schülergruppenunterricht ausgerichtet werden.

Diskussionsarbeit:

1. Tag: Unter dem Eindruck stehend, daß es aus den dargelegten zwingenden Gründen angesichts der erheblich gestiegenen Bedeutung des Physik/Chemie-Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen unvertretbar und unverantwortbar ist, daß die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen im allgemeinen völlig unzureichend — an manchen Pädagogischen Hochschulen bis zu 95 Prozent überhaupt nicht — den bildenden und erzieherischen Kräften der Physik/Chemie begegnen, bestand zunächst das Bedürfnis, die mangelnden Voraussetzungen für eine didaktische Hochschularbeit in Physik/Chemie durch-zudiskutieren, um nach konkreten Möglichkeiten zu fahnden, hier unverzüglich die aufgezeigten Mängel zu beseitigen. Als Ergebnis der als sehr wertvoll erkannten *Bestandsaufnahme der didaktischen Arbeitsvoraussetzungen* an den Pädagogischen Hochschulen ergab sich sowohl material als auch personal eine ganz erhebliche Streuung, nicht aber in den vertretenen Zielen und Forderungen.

Als Konsequenz wurde die Notwendigkeit gesehen, auf eine *Vereinheitlichung der Studiengänge in Physik/Chemie* und ihrer personalen und materialen Voraussetzungen hinzuwirken. Um die Möglichkeit gemeinsamer Absprachen zu erhalten, konstituierten sich die Teilnehmer unserer A. G. einmütig — vor allem unterstützt durch Herrn Prof. Dr. Vieth — zu dem Kern einer *Bundes-fachschaft*, die nun zu einer tatsächlichen Bundesfachschaft ausgeweitet werden soll.

Sich auf eine Argumentation von C. F. Weizsäcker stützend, stellte Mothes die Kardinalforderung auf, die *Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen in Physik/Chemie* in der Weise einheitlich so zu *reformieren*, daß es — wie z. B. in Niedersachsen — keinem einzigen Studierenden mehr möglich gemacht wird, vor allem durch ein verbindliches Experimentalpraktikum einer ausreichenden Begegnung mit dem Wesen und mit den erzieherischen und bildenden Kräften der Naturwissenschaften als dominierendem Bestandteil unserer Gegenwartskultur auszuweichen.

2. Tag: Lag der Schwerpunkt der Arbeit des Vortages vor allem darin, die im Studiengang der Pädagogischen Hochschulen gelegenen Mängel für eine befriedigende fachdidaktische Ausbildung der Studierenden in ihrer Unterschiedlichkeit zu beleuchten, so war das Bemühen der Arbeit des zweiten Tages zunächst, als schwerwiegendsten dieser Mängel den aufzudecken, der leider durch den unbefriedigenden Ausbildungsstand der Abiturienten in Physik/Chemie gegeben ist. In einem regen und aufschlußreichen Erfahrungsaustausch ergab sich an Hand von zahlreichen konkreten Beispielen völlige Übereinstimmung in der Auffassung, daß das wissenschaftliche Kennen und insbesondere das manuell-technische Können (Experimentalerfahrung) der Abiturienten in Physik/Chemie im allgemeinen sehr zu wünschen übrig lassen. Der Anteil der Physik/Chemie an der sog. „allgemeinen Bildung der Abiturienten“ (vgl. das neue Lehrerbildungsgesetz für Bayern!) wird übereinstimmend als alleinige Voraussetzung für die Tätigkeit eines Volksschullehrers als völlig unzureichend erachtet. Als unabdingbare und unausweichliche Konsequenz ergeben sich da-

her im Bildungsgang der Pädagogischen Hochschulen für die Didaktik der Physik/Chemie als notwendiger Ausgleich dieses prekären Mangels sehr bedeutende Aufgaben!

Besonders von Herrn Prof. Dr. Wagenschein unterstützt wurde schließlich für die Didaktiker der Physik/Chemie die empfehlenswerte Forschungsaufgabe in den Vordergrund der Diskussion gestellt, wie Kinder der verschiedenen Altersstufen von sich aus Naturerscheinungen deuten.

Besondere Ergebnisse der Fachgruppenarbeit:

1. Darlegung einer Gesamtschau fachdidaktischer Voraussetzungen und Anliegen durch ein Grundsatzreferat;
2. Bestandsaufnahme der Voraussetzungen fachdidaktischen Arbeitens an den Pädagogischen Hochschulen und Forderungen zur Beseitigung von Mängeln;
3. Konstitution der Teilnehmer zu dem nun zu erweiternden Kern einer Bundesfachschaft;
4. Durch Unterstützung der „Empfehlungen“ von Mothes durch die Teilnehmer der A. G. kann diesen nun gegenüber dem Verbands der Deutschen Physikalischen Gesellschaften besonderer Nachdruck verliehen werden.

Rückblick:

Dem Herrn Präsidenten des vierten Pädagogischen Hochschultages, Herrn Prof. Dr. Hammelsbeck, gebührt unser aller Dank für die Durchführung dieser bedeutsamen Veranstaltung, die uns mit über einem Dutzend Fachvertretern eine erste Begegnung und den Beginn eines wertvollen Gedankenaustauschs bot. Unser Dank gilt allen Teilnehmern unserer A. G. für ihre eifrige und so fruchtbare Mitarbeit, bei der wir uns allerdings versagen mußten, arbeitsmäßig auf hochschulpolitische Probleme einzugehen. So war die mündlich von dem Herrn Berichterstatter über die Tätigkeit unserer Fachgruppe vor dem Plenum ausführlich vorgetragene Konzeption einer Dozentenvorbildung *nicht* das Ergebnis unserer Diskussionsarbeit, sondern die in eigener Verantwortung dargelegte persönliche Meinung des Herrn Berichterstatters, von der wir uns distanzieren.

Hans Mothes (Göttingen)

Fachgruppe Biologie

I. Zur Aufgabe:

Es ist festzustellen, welche biologischen und pädagogischen Sachverhalte für die Ausbildung von Lehrerstudenten von Bedeutung sind. Die Auswahl der Sachverhalte hat nach didaktischen Gesichtspunkten zu geschehen. Die Sachverhalte sind „exemplarisch“ zu erarbeiten. Die Auswahl wird bestimmt durch die Situation, in der Gesellschaft, Schule und Hochschule sowie die lebende Natur sich befinden.

II. Zur Lage:

(Es können nur einzelne wesentliche Sachverhalte genannt werden.)

A. Die biologische Situation: a) Beim Menschen: Gefährdung der Gesundheit. Haltungs- und Zivilisationsschäden, Reizüberflutung, Akzeleration, Motorisierung, Arbeitsstätten, Ernährung ... b) In der Landschaft: Fortschreitende Störung des „biologischen Gleichgewichts“ durch den wirtschaftenden Menschen, Umwandlung der natürlichen Waldlandschaft in Ertrags- und Stadtlandschaften ... c) Gefährdung der Daseinsgrundlagen des Menschen durch Managertum gegen sich selbst und durch seine Eingriffe in Wald, Boden und Gewässer sowie durch seine Produktionsnutzung von Pflanze und Tier.

B. Die soziologische Situation: a) Strukturwandel der Gesellschaft: Verstädterung — Vermassung — Naturentfremdung; Naturbegegnung fortschreitend nur mittelbar (Funk, Film, Fernsehen) ... b) Technisierung und Rationalisierung der Arbeit und des Lebens, Suggestivkraft der technischen Leistung als Triumph über Natur und Leben ... c) Änderung der Lebensrhythmik: Verschiebung von Tag- und Nachtzeit, Bedeutungslosigkeit der Jahreszeiten, Hemmung der natürlichen Motorik und Aktivität, Problem von Arbeit und Freizeit, Betriebszeit und Ferien, Sinn der Muße ...

C. Die wissenschaftliche Situation: a) Das Problem von „Überblick und Einblick“, Gefährdung der Überschau durch die Vielzahl der Teilgebiete und die zunehmende Spezialisierung, das Problem von „Wissen“ und „Verstehen“. b) Die zweifelhafte Bedeutung der Populärliteratur, besonders im Jugendschrifttum. c) Die Stellung der Biologie zu ihren Nachbarwissenschaften, Verflochtenheit aller Wissenschaften mit der Biologie (Bio-Physik, Bio-Chemie usw.). Bedeutung dieser wissenschaftlichen Zwischenfelder in der gegenwärtigen Forschung. Biologischer und philosophisch-weltanschaulicher Beitrag zur Anthropologie.

D. Die Situation des jungen Studenten: a) Er ist von der Schule her gewohnt, vom wissenschaftlichen System her zu arbeiten. Seine Bildung erfolgte an Hand systematischer Pläne, also vorwiegend intentional. Naturbegegnungen im Wortsinn waren kaum möglich. b) Die Darlegung fertiger Forschungsergebnisse verschließt den Blick für den geistigen Weg des Forschers und für die Problematik naturwissenschaftlicher Fragestellungen. c) Einseitige Behandlung der theoretischen Biologie (Oberstufe der höheren Schulen) führt zu mangelhafter Kenntnis der heimischen Tier- und Pflanzenwelt.

Aus dieser Lagebeurteilung ergeben sich u. a. nachstehende Folgerungen:

III. Didaktische Folgerungen:

A. Aus der biologischen Situation: a) Pflege des Menschen: Menschenkunde und Gesundheitslehre im weitesten Sinne. b) Pflege der Landschaft: Landschaftspflege und Naturschutz als wirtschaftliche und ideelle Notwendigkeit. c) Synthese zwischen Herrschaftsauftrag über die Natur und Abhängigkeit von der Natur.

B. Aus der soziologischen Situation: a) Technik im Dienst des Lebens und des Menschen. b) Notwendigkeit der unmittelbaren und zweckfreien Begegnung

mit der lebenden Natur, besonders der Heimatnatur. Die Bestrebungen gegen Naturentfremdung sind aufzufangen und erzieherisch zu nutzen. c) Blicköffnung für die Größe, Schönheit und schöpferische Fülle des Lebensreiches als Beitrag zur Gestaltung von Freizeit, Urlaub und Ferien (Muße).

C. Aus der wissenschaftlichen Situation: a) Das Problem der Wissenschaftlichkeit im Wahlfach Biologie. Die Diskrepanz zwischen einem hinreichenden Überblick über das Gesamtgebiet Biologie und der notwendigen wissenschaftlichen Vertiefung stellt sowohl den Studenten als auch den Dozenten vor didaktische Fragen. b) Durch die Methode des „exemplarischen Lernens“ ist noch keine Gewähr gegeben, daß der Student auch Bildung gewinne im Sinne „organisch gewordenen Wissens“. Wenn der Student nicht *vom* System her arbeiten soll, dann muß er *auf* eine Ordnung hin arbeiten. Dabei hilft das systematische „Lehrbuch für Hochschulen“ in der Hand des Wahlfachstudenten.

Voraussetzung für den Erfolg solcher Arbeit ist eine zweckentsprechende Ausstattung der Hochschule (personell: Assistenten; apparativ: Arbeitsräume, Arbeitsbücherei . . .). c) Fächerübergreifende Thematik in der Lehrerausbildung, einmal im Sinne des Studium generale, zum andern in Verbindung mit dem Fach Naturlehre (Physik, Chemie).

D. Aus der Situation des Studenten: a) Der Student muß sich schon im ersten Semester andere als die bisher geübten Verfahren und andere Sicht- und Arbeitsweisen aneignen. Arbeiten am lebendigen Gegenstand: Bevorzugen des funktionalen Bildungsprozesses; Zielen auf Ordnung; Erziehung zur Fragehaltung. b) Durchdenken der inneren Bezüge (Bau, Vorgänge und Verhalten) im Lebensbereich der Natur als Nachvollzug der Forschung und als Zugang zur eigentlichen Problematik bis an die Aussagegrenze. c) Freilandbeobachtungen in der Heimatnatur und Versuche aller Art sind in den Vordergrund der Ausbildung zu stellen.

Das Ziel: Überblicken wir die didaktischen Folgerungen, dann muß das Ziel der Bildungs- und Ausbildungsarbeit an Pädagogischen Hochschulen sein: eine *anthropologische Biologie*.

a) Inhalte einer solchen anthropologischen Biologie sind: Gesundheit und Krankheit bei Mensch, Tier und Pflanze, bei Wald und Acker, bei Boden und Wasser; Erziehung gesunder Menschen in gesunder Landschaft und Umwelt. Für diese Aufgabe kann die Mitwirkung eines Arztes gute Dienste leisten. b) Auch außerbiologische Werte und Überzeugungen (Philosophie, Religion, Ethik) müssen Raum finden und mit der Biologie zu einem wissenschaftlich fundierten Weltbild zusammenfließen, das aufleuchten läßt, daß der Mensch nicht nur kausal bestimmt, sondern seiner Freiheit aufgegeben ist. Angesichts des zweigeteilten Deutschland ist eine kritische Auseinandersetzung mit der marxistischen Biologie dringend notwendig. c) Eine so verstandene Biologie führt über bestimmte biologische und anthropologische Sachverhalte zur Ehrfurcht vor dem Leben und weist die Richtung rechten Verhaltens: Der Mensch und sein Leib, Mensch und Tier, Mensch und Pflanze, Mensch und Landschaft, Technik und Leben.

Aus der Lagebeurteilung (II) und den daraus abgeleiteten didaktischen Folgerungen (III) ergibt sich die Thematik unserer praktischen Arbeit mit den Studenten.

IV. Zur Thematik:

A. Zur wissenschaftlichen Thematik: Arbeit im Wahlfach und schriftliche Facharbeiten. a) Heimatkundliche Forschungsaufgaben im Raum der Hochschule bzw. des Heimatortes des Studenten. b) Naturschutzarbeiten in Verbindung mit den staatlichen Behörden für Naturschutz und Landschaftspflege. c) Beobachtungsaufgaben, Versuche und Untersuchungen, auch im Sinne der Nachforschung oder Bestätigung bekannter Ergebnisse.

Zur Lage des Fachdozenten: Bei der Betreuung vieler Wahlfacharbeiten aus den verschiedenen biologischen Teildisziplinen wird der Dozent seine Studenten an wissenschaftliche Institute verweisen müssen. Auf diese Weise erfährt der Student praktisch von der Problematik „Überblick und Einblick“. Der Dozent aber bleibt in Verbindung mit den wissenschaftlichen Instituten und in der notwendigen Fragehaltung den Stoffproblemen gegenüber.

B. Zur didaktischen Thematik: Prüfungsarbeiten und eigene Studien des Fachdozenten. a) Didaktische Themen, die das Verhältnis des Menschen zur lebenden Natur betreffen, z. B.: Das Verhältnis des Großstadtkindes zur lebenden Natur, das Naturbild des Landkindes, der Strukturwandel des Dorfes im Hinblick auf das Problem der Naturentfremdung, Berufswünsche der Schulabgänger und naturverbundene Berufe usw. b) Didaktische Themen, die den Unterricht in Naturkunde-Biologie betreffen, z. B.: Wie kann die Schule heute noch Naturbegegnungen ermöglichen? Eine didaktische Kritik an naturkundlichen Unterrichtsfilmen. Die Bedeutung der Begegnung der Kinder mit der lebenden Natur für die muttersprachliche Bildung usw.

Aufgabe des Fachdozenten: In diesem zuletzt skizzierten Bereich liegen die eigentlichen wissenschaftlichen Aufgaben des Fachdozenten für Biologie. Sie können ihm von keinem Dozenten der wissenschaftlichen Institute abgenommen werden.

V. Schlußbemerkungen:

Die Aussprache ergab volle Übereinstimmung über diese Grundsätze. Der Erfahrungsaustausch der Vertreter der verschiedenen Bundesländer zeigte aber außerordentlich große Unterschiede in den Möglichkeiten, sie fruchtbar zu verwirklichen. In einigen Ländern ist die Verwirklichung unter den gegenwärtigen Bedingungen völlig unmöglich. — Durch die Aussprache wurde deutlich, 1. daß die Didaktik der Biologie nur im Zusammenhang mit der Konzeption von Lehrerbildung diskutiert werden kann, und 2. daß das Gespräch der Fachdidaktiker untereinander und mit den Pädagogen fortgeführt werden muß.

Hans Grupe (Lüneburg)

Fachgruppe Englisch

1. Die Fachvertreter für Englisch haben festgestellt, daß Ansätze für eine volksschuleigene Didaktik des Englischen vorhanden sind, daß sie aber je nach den Voraussetzungen in den Bundesländern verschieden geartet und unterschiedlich vorangetrieben sind.

2. Die Fachvertreter haben sich über die Problemkreise ausgesprochen und meinen, daß eine volksschuleigene Didaktik des Englischen nur entwickelt werden kann durch enge Zusammenarbeit der Fachvertreter aller Bundesländer, durch Zusammenfassung bereits vorliegender Forschungsergebnisse und Einsichten und durch eine umfangreiche Feldforschung, die gemeinsam geplant und durchgeführt werden könnte.

3. Voraussetzung für eine wirksame volksschuleigene Didaktik des Englischen ist jedoch, daß die Begegnung des Studenten mit der Fremdsprache auf der PH sich bereits in entsprechenden Bahnen vollzieht.

4. Das bedeutet, daß auch die bisher entwickelten Arbeitsformen an der Hochschule überprüft werden müssen. Wohlers (Bremen)

Fachgruppe Musikerziehung

Die Musikdozenten haben sich nicht im strengen Sinne mit der Didaktik ihres Faches beschäftigt, sondern sie haben einen freien Gedankenaustausch gepflegt. Daraus ist mir aufgetragen zu berichten.

Die Musikerzieher suchen nach Kontakten mit Pädagogen, Psychologen und Soziologen. Sie erhoffen dadurch eine pädagogische, psychologische und soziologische Grundlegung der Musikerziehung, die diese schließlich stärker als erziehungsbildenden Faktor ins Bewußtsein rückt. Speziell von der Ganzheitspsychologie erhoffen die Musiker Hilfe für die Lehre. Eine Reihe der Musikdozenten strebt eine Zusammenarbeit mit Vertretern der Erziehungswissenschaften an, die sich durch Semester- und Prüfungsarbeiten ausweisen sollte, in denen bestimmte Problemstellungen und Untersuchungen zur musikalischen Thematik aufgegriffen werden.

Mit großer Sorge beobachten die Musikdozenten in der Lehrerbildung eine Entwicklung, die auf ein Fachlehrersystem hinzielt. Ein Fachlehrersystem wäre für die Musik in der Grundschule völlig ungeeignet. Auch in der Oberstufe ist der musikalische Wanderlehrer höchst fragwürdig. Wenn wegen mangelhafter qualitativer Leistung ein Klassenlehrer die Musik an einen Kollegen abgibt, sollte dieser jedenfalls Klassenlehrer an einer anderen Stelle sein.

Die Musiker möchten zur Geltung bringen: Melodie, Sprache und Bewegung, also das, was sich als Einheit in der Musik manifestiert, kann in der Sprachgestaltung aber auch in vielen anderen Gebieten wirksamer Helfer sein, um Können und Denkvermögen zu fördern, Leben und Wirklichkeit zu erfassen. In der Musik können die „Sinnbilder der Welt“ kind- und jugendgemäß begriffen werden, denn sie sind im Musikgut der Lieder und Gesänge überliefert. Die Geschichte unseres Volkes und der Völker ist klingend aufbewahrt und kann dadurch gegenwärtig werden.

Jene Äußerungen gewichtiger Persönlichkeiten: „Ich verstehe nichts von Dur und Moll“ u. ä. können nur als Vorwurf gegen unsere Schulen selbst begriffen werden. Die Musik ist uns als Gabe Gottes mitgegeben. Wie oft aber läßt man diese Gabe vom ersten Schuljahr an verkümmern.

Wenn auch das Wesentliche des musikalischen Erlebens in einer einzigen Melodiezeile beschlossen sein kann, so ist doch, um der musikalischen Erziehung

Vorschub zu leisten, eine Ausstattung für den Musikunterricht in den Schulen anzustreben. Ähnlich wie in der Naturlehre bedarf es hier eines ganz anderen Auftriebes. In Schulneubauten sollte an einen Musikraum gedacht werden. Die Schule braucht Instrumente und Noten in reichlichem Maße, dazu Schallplatten, Tonbänder, klingende Partituren und Hörbilder. Die Schulbücherei enthalte eine Rubrik musikalischer Lesestoffe.

Es liegt sicherlich nicht im Sinne der Musikdozenten aus Pädagogischen Hochschulen Musikhochschulen und aus Volksschulen Musikschulen zu machen. Sie streben vielmehr an, die musikalische Wirklichkeit einzufangen, um sie zu bewältigen und die musikalischen Anlagen unserer Jugend zu fördern und einen Beitrag zur Gesittung zu leisten. Kurt Sydow (Osnabrück)

Fachgruppe Bildnerisches Gestalten

Bildungsinhalt im Bildnerischen Gestalten ist eigentlich das „Bild“. Der Bildungsgewinn liegt in der hier gewonnenen Fähigkeit, gegliederte Einheiten im Sichtbaren, als Bild, Plastik, Werkform, zu schaffen. Mit dem Schaffenkönnen gewinnt man in den Grenzen der eigenen Veranlagung auch das geistige Nachvollziehenkönnen der Bildentstehung, das Verstehen der künstlerischen Leistung.

Dieses Schaffen von Bildern ist auf jeder Altersstufe möglich, in der dieser Altersstufe zugänglichen Form. Eine besondere künstlerische Begabung im bisher verstandenen Sinne ist dafür nicht Voraussetzung, denn in der Volksschule wendet sich die Kunsterziehung an das in jedem Menschen vorhandene Maß an bildschaffenden Fähigkeiten. Durch die moderne Kunstentwicklung, durch unser vertieftes Verständnis für historische künstlerische Schaffensformen, besonders der primitiven, und durch Einsichten heutiger Kunsttheorie wird das Gebiet der künstlerischen Tätigkeit so weit gefaßt und vielseitig, daß mindestens von einer Seite jeder Mensch Zugang hat. So bezeichnen die modernen Kunstrichtungen im Grunde künstlerische Schaffensrichtungen und Qualitäten überhaupt, wie das Impressive, das Expressive, das Konstruktive. In anderer Weise wird die Weite der Schaffungsmöglichkeiten angedeutet durch die beiden hauptsächlichen theoretischen Grundlegungen künstlerischen Schaffens, die in heutiger Kunsterziehung wirken, einmal die Auffassung Konrad Fiedlers, der in der künstlerischen Tätigkeit eine zweite Form der Bewußtseinsgewinnung neben der sprachlich-begrifflichen sieht, dann die Bauhausformel „Kunst ist Spiel mit den Mitteln“, wobei man den Vergleich mit der Musik, die auf solcher Grundlage ihr weites Reich aufbaut, heranholen muß, um die Tragweite dieser Formel zu zeigen.

Nehmen wir als Drittes die Schaffensanregungen hinzu, die in Material und Technik liegen, um weiter den Umkreis der Tätigkeiten anzudeuten.

Es werden also in der Kunsterziehung Aufgaben durchgeführt, deren Anlaß rein im Bildenwollen liegt, aber vor allem auch solche, die Sachverhalte anderer Fächer im Sichtbaren dort aufgreifen und weiterbilden, wo bei wissenschaftlicher Begriffsbildung die Anschauung nach flüchtiger Benutzung doch immer schnell verlassen wird. Durch solchen Aufbau des Sichtbaren nach eigenen Gesetzen neben der Gewinnung des Begriffs im wissenschaftlichen Unterricht wird die dem Menschen mögliche Weiterfassung in ihrer Ganzheit für die Schule erfüllt.

Das Didaktische wird sichtbar beim Blick auf die Methode, die im allgemeinen durch Besprechung oder Betrachtung die für die Aufgabe notwendigen Vorstellungen im Schüler anregt und sie gleich zu einer Bild- oder Werkordnung hinlenkt. Der Vollzug dieser Ordnung, ihr Ausdruck in den künstlerischen und technischen Mitteln, wird aber dem Schüler überlassen. Ein gelegentliches Vormachen bleibt rein im Technischen. Eine so gewonnene Schülerarbeit ist wohl mit die reinste und stärkste Verwirklichung der betreffenden kindlichen oder jugendlichen Erlebniswelt, die heute möglich ist.

E. Straßner (Braunschweig)

Fachgruppe Leibeserziehung

Die Arbeitsgemeinschaft hat es nicht als ihre Aufgabe angesehen, die mit der Didaktik der Leibeserziehung zusammenhängenden Fragen endgültig zu beantworten. Es ging ihr vielmehr darum, die aufgeworfenen Probleme möglichst klar herauszustellen und — soweit deren Lösung den fachlichen Rahmen der Leibeserziehung überschreitet — den Vertretern der in ihren Fachgebieten angesprochenen Wissenschaften (Anthropologen, Psychologen, Medizinern) zur Bearbeitung zu empfehlen.

Schwierigkeiten ergaben sich bei der Diskussion durch die vom Tagungsthema der Arbeitsgemeinschaft auferlegte Beschränkung auf die Didaktik der Leibeserziehung. Eine Erörterung didaktischer Fragen, so zeigte es sich, muß notwendig pädagogische Fragen aufwerfen und einbeziehen. Deshalb erschien es den Teilnehmern zweifelhaft, ob eine wissenschaftlich-theoretische Didaktik neben einer allgemeinen, philosophisch begründeten Pädagogik selbständig bestehen kann. Als ebenso fragwürdig wurde erkannt, ob eine allgemeine Didaktik zu Recht den Anspruch stellen kann, für ein so eigenständiges und eigen gesetzliches Gebiet wie die Leibeserziehung verbindliche Aussagen machen zu können.

Jede Didaktik gründet sich auf philosophisch-anthropologische Vorüberlegungen. Dabei ergeben sich für die Leibeserziehung eine Reihe von fachspezifischen Aspekten, die z. T. noch einer gründlichen klärenden Bearbeitung bedürfen:

1. Die Bewegung in ihrer Bedeutung für den Menschen. (Bewegungsgefühl und Bewegungskultur; Bewegungsqualität und Bewegungsästhetik; Bewegungsfreude und Bewegungserlebnis.)

2. Das Spielen in seiner Bedeutung für den Menschen. (Notwendigkeit und Möglichkeit einer Sicherung des Lebensbereichs „Spiel“ in der modernen Zivilisation. — Sportliches Spiel als Gegenpol [Lersch] oder Bruder [Ortega] der Arbeit.)

3. Das den Leibesübungen immanente agonale Prinzip in seiner Bedeutung für den Menschen. (Hinführung zu Selbsteinschätzung, Selbstbegrenzung und Selbstsicherheit: eine hervorragende Möglichkeit „zu sich selbst zu kommen“.)

Für die sinnvolle Ausgestaltung der Didaktik der Leibeserziehung besteht die Notwendigkeit, eingehender als bisher die kindliche Verhaltensweise bei

den schulischen und außerschulischen Leibesübungen zu untersuchen. Bei einer solchen Untersuchung müßten psychologische, soziologische, allgemein-pädagogische und facheigene Fragestellungen berücksichtigt werden.

Didaktisches Kernproblem der Leibeserziehung ist nach Ansicht der Arbeitsgemeinschaft die Bestimmung der Kriterien für die Auswahl des Stoffes, der in erzieherischer und bildender Absicht an die Schüler herangebracht werden soll. Als wichtigste Gesichtspunkte für die Stoffauswahl (d. h. auch Stoffbegrenzung) wurden in der Diskussion unter Aufzeigung der im einzelnen damit noch verbundenen offenen Fragen hervorgehoben:

1. Berücksichtigung der psychischen und physischen Entwicklung der Schüler. (Überwindung der Alters- und Klassenstufeneinteilung durch Differenzierung gemäß der Entwicklungsstreuung — Akzeleration —, zielbewußt angesetzte, zwischen Zumutbarem und physiologisch Notwendigem liegende Belastungsanforderungen.)

2. Volle Ausschöpfung der gemeinschaftsfördernden und charakterbildenden Möglichkeiten der Leibeserziehung. (Die Stoffwahl soll bewußt unterrichtliche Situationen ermöglichen, die von den Schülern die Entscheidung zu partnerschaftlichem und mannschaftlichem Verhalten, zu Selbstüberwindung, kritischer Selbsteinschätzung usw. herausfordern.)

3. Beziehung zur Lebenswirklichkeit. (Problem: Leibesübungen „Schonraum“ oder Vorbereitung auf das Leben? — Die Neigungsgruppe als Einflußmöglichkeit der Schüler auf die Stoffauswahl. — Der durch die Leibeserziehung, besonders in der Neigungsgruppe den Schülern angebotene Stoff soll sein: a) Brücke zu den außerschulischen Leibesübungen; b) Hilfe und Anregung zur späteren Überwindung des sog. Freizeitproblems. — Stoffliche Verarbeitung der durch aktuelles Sportgeschehen an die Leibeserziehung herangetragenen Neuerungen.)

Schlußgedanke: Im Unterschied zu anderen Erziehungsgebieten ist es für die Leibeserziehung nicht primäre Aufgabe, Kulturgut zu tradieren. Leibesübungen sind gebunden an gegenwärtiges, lebendiges „Tun“. Sie schaffen wechselwirkend durch die vom Geist getragene und bestimmte Pflege des Leibes eine der wichtigsten Voraussetzungen für die volle Entfaltung des geistigen Menschen.
Denk (Bonn)

WALTER REST:

Didactica magna oder didactica parva

Die Stellung der Didaktik an den Pädagogischen Akademien

Erziehen ist ein komplexes Geschehen, aber in diesem Geschehen kann man der „Mitteilung“ eine besondere Bedeutung zusprechen, so daß man kurz und zutreffend sagen könnte: *Erziehen heißt mitteilen*. Dieses Mitteilen bezieht sich auf die Teil-nahme und Teil-habe an einer Welt, die jeweils unsere, die Welt des Menschen ist; denn nur durch den Menschen ereignet sich „Welt“, und nur der Mensch ist Welt-Kind und muß in ihr und durch sie zum Menschen im Vollsinn erzo-gen, zum Welt-Menschen werden.

Unsere Welt ist *eine*, aber schon Augustinus hat auf die Doppelwertigkeit des Weltbegriffs hingewiesen ¹⁾, und uns allen sind Unterscheidungen geläufig, die diesen Doppelcharakter bestätigen. Wir sprechen von der äußeren und der inneren Welt, von der Welt der Realien und der Humanoria, von der gegenständlichen und der gelebten Welt, von der objektiven und der subjektiven, von der Welt als Kosmos und der Welt unserer Existenz. Aber immer ist es *eine* Welt, jeweils die Welt des Menschen, gestern, heute und morgen, in deren Werdeprozeß wir Menschen aktiv eingeschaltet sind, die Welt auf dem Wege zur endlichen und umfassenden „Hominisation“ im Zeitalter der „Noosphäre“, an deren Endpunkt die „Christianisation“ steht: der neue Himmel und die neue Erde: *die Welt* ²⁾.

Der Erziehungsprozeß läßt die nachwachsenden Generationen nach Maßgabe derer, die sich in der Welt auskennen und sie als ihre Welt vertreten, teilnehmen und teilhaben. Es ist eindeutig, daß diese Mitteilung wegen des doppelten Aspektes der Welt auch grundsätzlich in zwei verschiedenen Formen erfolgt. Die eine bezieht sich auf all das, was diese Welt ist, wie sie sich darstellt und uns zugänglich wird und letztlich in ihrem Sein bestimmt ist. Aufgabe dieser Form der Mitteilung ist die Herstellung der seinsgerechten „Correspondance“, der Ent-sprechung auf die zugrunde liegende *veritas ontologica* hin ³⁾. Gegenstand dieser Mitteilung ist das begründete Wissen kraft unseres Erkennens im Schließen und Erschließen; sie erfolgt in der Regel in *direkter* Form. Die andere Form der Mitteilung bezieht sich auf die Welt, die wir Menschen als die jeweils unsere leben, leisten und täglich neu schaffen. Aufgabe dieser Mitteilung ist die Herstellung der „Communication“, der Überein-stimmung auf das zugrunde liegende *unum transcendentale* hin. Aufgabe dieser Mitteilung ist das „Können“ des Menschen, kraft seines Strebens diese eine Welt zu

bestehen und in die Geschichte zu bringen durch Entschluß und Entscheidung; sie erfolgt in der Regel in der *indirekten* Form. Es gibt also zwei grundlegende Weisen der In-formation, die direkte und die indirekte Mitteilung. Sören Kierkegaard hat in einem Vorlesungsentwurf aus dem Jahre 1847 über die *Dialektik* dieser beiden Formen der Mitteilung gesprochen ⁴⁾. Es ist hier nicht der Ort, dieser Dialektik nachzugehen, obwohl sich in ihr das rechte Verhältnis der Didaktik zur Pädagogik und ihren Grund- und Hilfswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen darstellen ließe.

Die Didaktik handelt ausdrücklich von der Mitteilung, sie ist die wissenschaftliche Lehre von den Formen der Mitteilung. Wenn Erziehung Mitteilung der Welt in jenem doppelten Sinne ist, von dem wir eingangs gesprochen haben, dann ist auch alle wissenschaftliche Lehre von der Erziehung, Pädagogik, der Didaktik zugewandt, diese ist ein Hauptkapitel der allgemeinen Pädagogik. Zwar versteht man mit Beginn der Neuzeit unter Didaktik vorwiegend nur die eine Form der Mitteilung: Die Lehre von der Lehre des Lehrbaren, Mitteilung von Wissen, und die der direkten Mitteilung. Es soll uns hier nicht beirren, daß es auch indirekte Methoden der Wissensvermittlung gibt, aber sie basieren auf psychologischen Überlegungen und enden alle in der direkten Mitteilung. Die andere Form der Mitteilung, nämlich die Mitteilung des Sein-Könnens, der Existenz, hat sehr oft die direkte Mitteilung zur Voraussetzung, sie endet aber stets in der indirekten Mitteilung, weil es keinen direkten Zugang zur *Person* des Menschen gibt: Der pädagogische Akt muß immer auf den Umschlag von Fremderziehung in Selbsterziehung warten oder sich auf den Anstoß verlassen, der indirekt den Personkern erreicht, wie es Spranger am Bilde des Billardspiels aufgezeigt hat. Von dieser Didaktik wird heute nur selten gesprochen, obwohl sie zum Hauptkapitel der allgemeinen Pädagogik gehört. Die *Didactica magna* des Comenius umschloß noch beide Formen der Mitteilung, sie ist daher in Wahrheit eine Große Didaktik. Folgerichtig mußte ich zur Präzisierung des modernen Sprachgebrauchs von der *Didactica parva*, von der Kleinen Didaktik sprechen. Denn wenn man heute von Didaktik spricht, meint man vornehmlich die Formen der Mitteilung des Wissens, die allgemeinen Prinzipien hierzu in einer sogenannten „allgemeinen Didaktik“ und die Methoden der einzelnen Fächer in der „speziellen Didaktik“. Ich halte diese Sprechweise für unerlaubt oder z. m. für eine pragmatistische Verengung mit allen Konsequenzen und gebe daher dem Ausdruck „Schulpädagogik“ von der Sache her viel größere Chancen. Doch soll das hier nicht weiter verfolgt werden.

Wenn wir bei dem üblichen Sprachgebrauch bleiben, lautet die mir gestellte Frage, wie sich die *Didactica parva* zur *Didactica magna* verhält? Ich stelle gleich die Gegenfrage: Darf es sich an einer Pädagogischen Hochschule jemals um eine solche Fragestellung handeln? Muß nicht der Pädagoge der „große Didaktiker“ und der Didaktiker der „große“ Pädagoge sein? Nur vor diesem inneren Gleichgewicht läßt sich doch die Frage nach der Stellung der „Didaktik“ an den Pädagogischen Hoch-

schulen qualifiziert besprechen. Kann es dann überhaupt noch Rivalitäten geben? Doch nur dann, wenn man sich auf der einen oder der anderen Seite, oder auch auf beiden Seiten, falsch versteht! Das eine, gemeinsame Thema lautet: Wie gelingt die Mitteilung der *einen* Welt an die nachfolgende Generation? Da gibt es nur eine Didactica, und die „magna“ ist immer umfassender als die „parva“. (In Klammern: Dies ist ein ausgezeichnetes Beispiel für direkte Mitteilung. Die „Didaktiker“, dem modernen Wortgebrauch nach, müßten sie von ihrem „logischen“ und „Sachverstand“ her verstehen. Aber ich bin sicher, daß Leute dieser Art ja gar nicht hier sind! Ich spreche zu Pädagogen, zu Leuten der Didactica magna!) (In einer weiteren Klammer: Die Ironie ist eine der großen Formen der indirekten Mitteilung. Nach Kierkegaard ist sie „die Einheit von ethischer Leidenschaft, die in Innerlichkeit das eigene Ich unendlich akzentuiert — und von Bildung, die im Äußeren — im Umgang mit Menschen — von dem eigenen Ich unendlich abstrahiert. Das letztere bewirkt, daß keiner das erste merkt, und darin liegt die Kunst, und dadurch ist das wahre Unendlichmachen des ersten bedingt“ ⁵⁾). An anderer Stelle sagt er: „Die Ironie ist eine abnorme Entwicklung, die gleich der Abnormität der Leber bei den Straßburger Gänsen damit endet, das Individuum zu töten“ ⁶⁾. Wer von Ihnen verstanden hat, was ich damit sagen will, ist der indirekten Mitteilung aufgeschlossen und wird mir helfen, hernach nicht umgebracht zu werden.)

Wie sehr die Didaktik zum Ganzen gehört, in welche aussichtslose Position auch die allgemeine Pädagogik gerät, wenn sich die verschiedenen Bereiche voneinander trennen und sich verselbständigen, das hat Hannah Arendt in ihrem Vortrag über „Die Krise in der Erziehung“ ⁷⁾ wie an einem Modellfall aufgezeigt. Sie berichtet von drei „ruinösen Maßnahmen“, wie sie sagt, die in Amerika zu der größten Erziehungskrise geführt hätten. Die erste Maßnahme betrifft den Verzicht des Erziehers auf Autorität zugunsten der Kindergruppe, in der die Tyrannei des Kollektivs zu Konformismus und Haltlosigkeit geführt hat. Die zweite Maßnahme könnte man als die Herrschaft einer bestimmten Didaktik über die Erziehung bezeichnen. Es handelt sich hier um eine überspitzte Form der Aktivitätsmethoden, die „unter dem Einfluß der modernen Psychologie und Lehren des Pragmatismus die Pädagogik zu einer Wissenschaft des Lehrens überhaupt“ werden ließen, so daß das Schwergewicht der Lehrerbildung bei der „Didaktik“ zu liegen kam. „Ein Lehrer, so meinte man, ist ein Mann, der schlechterdings alles lehren kann; seine Ausbildung ist das Lehren, nicht die Ausbildung in einem bestimmten Fach.“ — „Gerade den nicht autoritär gesinnten Lehrer also, der auf alle Zwangsmittel verzichten möchte, weil er sich auf seine persönliche Autorität verlassen kann und will, hat man unmöglich gemacht.“ Die dritte (wohl-gemerkt „ruinöse“) Maßnahme kam aus der Grundüberzeugung, „daß man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe, und ihre Anwendung auf die Erziehung ist ebenso primitiv wie einleuchtend; sie besteht darin, das Lernen durch Tun so weit wie möglich zu ersetzen.“ Hannah Arendt bringt alle diese Feststellungen im Gesamtzusammenhang

mit der modernen amerikanischen Massengesellschaft und der Grundfrage nach der Aufgabe, die die Erziehung in jeder Zivilisation zu erfüllen habe.

Es wäre viel Kritisches zu ihrer Auffassung zu sagen, anderes wird man mit größter Zustimmung unterstreichen, aber es soll uns hier aus erklärlichen Gründen nicht beschäftigen. Worauf es in unserem Zusammenhang ankommt, ist dieses:

1. Die Didaktik kann nur im Zusammenhang mit der Allgemeinen Pädagogik richtig vertreten werden.

2. Die Didaktik muß in ständiger Auseinandersetzung mit der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation die Funktion bestimmen, die Schule und Unterricht zu leisten haben. Sie muß „Schulpädagogik“ im umfassenden Sinne sein.

3. Die Didaktik muß am Fach und zwar am Volksschulfach und vom Gegenstand des Faches her entwickelt werden.

Unter diesen drei Gesichtspunkten sollte sich die Stellung der Didaktik im Gesamtbereich der Pädagogischen Hochschule bestimmen lassen.

Eine negative Zwischenbemerkung vorweg: Für eine *Didactica parva* ist an einer Pädagogischen Hochschule kein Platz. Darunter hätte man ein Bemühen zu verstehen, gebrauchsfertige Unterrichter für die Fächer abzurichten. — Die Schulverwaltung kommt uns gelegentlich mit solchen Zumutungen. — Hierzu gehören die Rezepte, Kniffe und allein-selig-machenden Methödden. Hierzu rechne ich aber auch jene oft anzutreffende Auffassung, daß es heute und für alle Zukunft auf dieses und nur auf dieses Fach ankomme. Sobald es an einer Pädagogischen Hochschule eine gewisse Animosität zwischen den Grundwissenschaften und den Fächern gibt, kann man mit Sicherheit sagen, daß die *Didactica parva* im Spiele ist.

Nun im einzelnen zu den drei Thesen:

1. Allgemeine Pädagogik und Didaktik

Wer etwas von Dialektik versteht, weiß, daß das dialektische Feld und nicht die Polaritäten entscheidend sind. Das „Pädagogisch-Eigentliche“, wie es Guardini nennt, liegt „im Perspektivpunkt des dialektischen Verhältnisses“ ⁷⁾. Von Max Schelers „Materialer Wertethik“ her könnte man hierzu ein instruktives Beispiel liefern: Wenn jemand den Beruf der Werterfüllung zu stehen, läuft er Gefahr, den sittlichen Wert gerade wegen dieser Einstellung zu seinem Beruf zu verfehlen. Er muß seine Aufgabe von der Sache her, vom Gegenstand seines Berufes her erfüllen, und hierbei kann ihm die Intention auf den sittlichen Wert sehr im Wege stehen, weil er dann letztlich nicht den Kranken, den Menschen, diese Krankheit, dieses Krankenhaus, dieses Zimmer als seine Aufgabe sieht,

sondern seine persönliche sittliche Aufladung. Fehlt nur noch, daß er trotz aller guten Meinung dem Patienten die falsche Medizin reicht. Der sittliche Wert kann nie direkt intendiert werden, man kann auch nicht direkt auf ihn hin erziehen. Er erscheint „auf dem Rücken der Handlung“, wenn ich mich einem nichtsittlichen Wert sachlich richtig und mit gebührender Hingabe zuwende ⁹⁾.

Die Dialektik der Mitteilung umschließt einerseits also die Bereiche des Wissens und der Fertigkeiten und andererseits den der Existenz (in ästhetischer, ethischer oder religiöser, bzw. paradox-religiöser Hinsicht). Es ist also nicht so, als habe es die allgemeine Pädagogik nur mit braven oder bösen Kindern zu tun, sie hat es auch mit den Kindern zu tun, die durch Wissen und Fertigkeit befähigt werden, ihr Lebensfeld zu bestellen, um als solche dann zum Beispiel auch ihre sittlichen Ziele zu verwirklichen. Immer geht es darum, den Menschen in seiner Welt *mündig* werden zu lassen, damit er nicht nur „worten“, sondern auch *antworten* und *verantworten* kann. Unter Mündigkeit aber ist zu verstehen, daß der Mensch sein Tun und Lassen verantworten kann. Auf den Zusammenhang von Mündigkeit, Sprache, Erziehung und Bildung sei hier nur am Rande verwiesen ⁹⁾, und ich nehme Herrn Derbolav die Bemerkung nicht ab, daß „Sprachbildung“, die auf den ewigen Logos, auf Ich und Du bezogen ist, noch nicht „Bildung“ sei.

Wenn die Dialektik der Mitteilung in Amerika beachtet worden wäre, hätte sich niemals eine Methode so verselbständigen können, wie es offenbar geschehen ist. Und es kommt hinzu, daß die Methode selber nicht einmal schlecht war, sie versagte nur, und mußte versagen, weil sie einer qualifizierten Kontrolle von der allgemeinen Pädagogik her entzogen war. Man hatte die Funktion des Erziehers und Lehrers verspielt und die Grenzen der Kindergruppe übersehen. Nochmals, nicht die Methode war falsch, sondern die umgreifende Pädagogik war durch die Pest des Psychologismus und Pragmatismus verdorben, und daran ist dann schließlich auch die Methode gescheitert. Wir haben allen Grund, aus diesem Vorgang zu lernen, und das heißt konkret, uns des didaktischen Pragmatismus und auch des Psychologismus in der Didaktik zu erwehren. Wenn man nur kleine Chirurgie betreibt, um sich von den Symptomen und Schönheitsreparaturen her über den großen chirurgischen Eingriff hinwegzutäuschen, kann einem der Patient unter den Händen sterben. Die kleine Didaktik hat also keinen legitimen Platz in der Pädagogischen Hochschule.

2. Didaktik als Schulpraxis

Unter der selbstverständlich geforderten Beachtung der Unterrichtsprinzipien lassen sich Methoden der verschiedensten Art entwickeln, die aber deshalb noch keinen Anspruch erheben können, für unsere Zeit, unsere Schule und unseren Unterricht in der geschichtlichen Situation heute als gültig anerkannt zu werden. Hierzu, wie mir scheint, wiederum ein

instruktives Beispiel: In meinem pädagogischen Raum, der katholischen Pädagogischen Akademie und der katholischen Volksschule, erzeuge ich immer Ärger, wenn ich darauf hinweise, daß eine Schule nicht dadurch schon zu einer katholischen Volksschule werde, wenn man den Religionsunterricht sichergestellt habe und nur katholische Lehrkräfte und katholische Kinder sich mit einem unter katholischen Gesichtspunkten ausgewählten Bildungsgut beschäftigten. Die Schule als Ganzes, das Miteinander aller, die darin arbeiten, vor allem aber auch die Formen der Mitteilung, der geistige Hintergrund, kurz die Didactica magna dieses Hauses befindet darüber, ob es sich um eine katholische Volksschule handelt. Dies alles unbeschadet der Tatsache, daß die Prinzipien, die von der Soziologie und Psychologie her zu beachten sind, voll in Ansatz gebracht werden. Was für die katholische Volksschule gilt, gilt für die Volksschule allgemein im Ganzen unseres Bildungswesens, gilt für diese Schule als Pflanzstätte der Demokratie, als Schule des Volkes in dieser Zeit. Die Frage der Didaktik läßt sich nicht abstrakt lösen, ist sie doch nicht zuletzt auch eine Stilfrage. Die Gesetze, nach denen gebaut wird, sind in der Statik für alle Zeiten festgelegt. Aber *wie* jeweils gebaut wird, darüber entscheiden ganz andere Gesichtspunkte, wohlgermerkt nicht nur, wie viele offenbar meinen, solche „der didaktischen Lehre und Forschung“¹⁰⁾, sondern geschichtliche, geistesgeschichtliche und heilsgeschichtliche Erwägungen. Diese wiederum gründen in der philosophischen und theologischen Anthropologie und müssen für die Prinzipienlehre der großen Didaktik fruchtbar gemacht werden. In der Anwendung auf die Situation der Volksschule entsteht so eine Gesamtlehre von der Erziehung und dem Unterricht, die Schulpädagogik, eine Pädagogik, in der die Dialektik der Mitteilung im pädagogischen Raum der Schule unserer Zeit, unserer Verantwortung, unserer Welt immer wieder neu erarbeitet wird. Hierzu wiederum ein Beispiel, das nur zeigen soll, in welchem Spannungsbogen die Schulpädagogik ihre Forschung anzusetzen hat.

Hannah Arendt sprach von der ruinösen Herrschaft einer bestimmten Didaktik, namentlich der Aktivitätsmethoden, über die allgemeine Erziehungsaufgabe. Hätte man sich an das erinnert, was Martin Buber bereits im Jahre 1925 auf der dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg „Über das Erzieherische“ gesagt hatte, dann wäre man nicht in diese Krise geraten: „Freimachung von Kräften kann nur eine Voraussetzung der Erziehung sein, nicht mehr. Wir dürfen es allgemeiner fassen: es kommt der Freiheit zu, den Boden herzugeben, auf dem sich das wahre Leben errichtet, aber nicht auch das Fundament. Das gilt, wie für die innere, die ‚sittliche‘ Freiheit, so für die äußere, für die des Nichtbehindertseins, Nichteingeschränktheits. Wie die obere, die Entscheidungsfreiheit der Menschenseele, vielleicht unsere höchsten Momente, aber nicht ein Quentchen unserer Substanz bedeutet, so die untere, die Freiheit der Entfaltung, unser Werdenkönnen, aber gar nicht unser Werden. Sie ist sinnvoll als die Tatsache, von der das Erziehungswerk auszugehen hat, sie wird absurd als seine grundsätzliche Aufgabe“¹¹⁾. Wann hat man jemals die „Schulpädagogik“ (Didaktik), wie sie von Montessori bis Pe-

tersen angeboten wird, auf dieses Kriterium hin geprüft? Daß man „Ergebnisse“ vorweisen konnte, besagt noch gar nichts, mit Kindern erzielt man immer „Ergebnisse“, von der Sprechspur bis zur Stenographie. — Nichts gegen gute, neue und bewährte Methoden, nichts gegen Montessori oder Petersen, gegen Kerschensteiner oder Gaudig, aber nicht die „Methode“ ist das punctum saliens der Didaktik, sondern die correspondance und die communicatio der Welt gegenüber, die es mitzuteilen gilt. Darum muß Didaktik als Didactica magna, als Pädagogik, auf den engeren Bereich hin, als Schulpädagogik gelehrt werden. Dies wird nun erst recht deutlich, wenn wir nach der Bedeutung des „Faches“ fragen.

3. Didaktik als Unterrichts-Fach-Lehre der Volksschule

Die hämische Bemerkung Hannah Arendts über den Lehrer, der — dank seiner Methode — schlechterdings alles lehren kann, weil die Methode darin besteht, mit seinen Schülern zu lernen, und der im Fachwissen daher allenfalls seinen Schülern um eine Stunde voraus sein muß, könnte als Wasser auf den Mühlen derer wirken, die die Pädagogische Hochschule gerne zu einer „Fach-Schule“ machen möchten. Wir müssen hier ganz offen sprechen und alle Empfindlichkeiten ablegen; denn die Forderungen der Fachschaften sind bekannt und stiften immer wieder Unruhe.

Ob das anders wäre, wenn alle Fachvertreter vor ihrer Hochschultätigkeit, wie man gelegentlich zu hören bekommt, zehn Jahre in der Volksschule zugebracht hätten, vermag ich nicht zu entscheiden, zumal ich auch schon erlebt habe, daß auch solchen Fachvertretern gelegentlich der „Fachegoismus“ durchging. Man sollte annehmen, daß Leuten, die von der Volksschule herkommen, diese oder jene Mißverständnisse nicht unterlaufen. Ich darf diesen wunden Punkt berühren, weil ich mehrfach an höchster Stelle in Nordrhein-Westfalen die pauschale Kritik an den Fachvertretern entschieden zurückgewiesen habe. Ich halte es für durchaus erlernbar, was in fachlicher Hinsicht die Volksschule jeweils braucht, auch ohne daß man zehn Jahre hindurch in ihr tätig war, das ist einfach eine Frage des guten Willens und — mit Flitner zu sprechen — der „Pädagogischen Bildung“. Immerhin möchte ich meine Lehrjahre an der Volksschule in Stadt und Land nicht missen.

Eine These scheint durch unqualifizierte Behauptungen in der Presse fast mythische Bedeutung zu gewinnen, daß nämlich von unseren Kindern schon in der Volksschule mehr verlangt werden müsse als von den Kindern etwa der zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts. Das hat dann zur Folge, daß auf unseren Hochschulen eine fachliche Vertiefung nach der Seite des Sachbereiches hin erfolgen müsse, zumal die von den höheren Schulen mitgebrachten Kenntnisse nicht ausreichend seien. Die hieraus ablaufende Kettenreaktion ist bekannt. Andererseits beklagen sich nicht selten Studentinnen und Studenten darüber, daß ihnen in den einzelnen Fächern weniger geboten würde als ihnen von der höheren

Schule her geläufig war. Alle diese Bemerkungen dürfen nur cum grano salis ernst genommen werden. Ich will nur dieses feststellen: Der Leistungsspiegel der höheren Schulen ist sehr unterschiedlich, und er schwankt auch in den einzelnen Fächern. Wie immer es sei, die Hochschule kann es nicht als ihre Aufgabe ansehen, diese Unterschiede und Mängel auszugleichen. Was sie tun kann und sollte, ist dieses: Sie soll Möglichkeiten anbieten, im Rahmen wahlfreier Veranstaltungen die bestehenden Lücken schließen zu können. Grundsätzlich muß man aber von einem Abiturienten erwarten dürfen, daß er dies auch aus eigener Kraft vermag. An anderen Hochschulen, vor allem auch an der Universität wird von jedem Studenten erwartet, daß er selber dafür sorgt, den dort gestellten Anforderungen in sachlicher Hinsicht zu entsprechen. Kurz: Die Pädagogische Hochschule hat die höhere Schule zur Voraussetzung und ist nicht ihre Lückenschließerin.

Nun aber zu der didaktisch folgenschweren Behauptung, daß der Volksschüler heute *mehr* wissen und können müsse als früher. Ich gehe dieser Frage nicht zum ersten Male nach, sie hat mich immer interessiert; denn diese Frage ist ja auch mit den fast routinemäßig wiederkehrenden Vorwürfen verbunden, die gegen die Leistungen der Volksschule erhoben werden, wobei man immer auch einen Seitenblick auf die akademische Lehrerbildung wirft. Dabei ist die Volksschule die einzige Schule in Deutschland, die man pädagogisch als intakt bezeichnen darf. Das wird auch allgemein anerkannt. Von der Grundsatzfrage, welchen Bildungsauftrag die Volksschule zu erfüllen habe, die ich so beantwortete, daß alle Bildung Sprachbildung, Bildung an, in und aus der Sprache ist, daß also die humaniora in unseren allgemeinbildenden Schulen vor den Realien einen unbestreitbaren Vorrang haben, daß die Volksschule eine Schule der muttersprachlichen Bildung ist und als solche eine humanistische Schule, daß eben Mündigkeit nur im Wort gegeben ist und eine „Realienschule“ von ihrem Titel her schon eine „Nützlichkeitskramschule“ ist, wie sich ein Altphilologe vor hundert Jahren in Eisleben einmal treffend äußerte, daß alles darauf ankommt, die Volksschule wieder zu einer echten allgemeinbildenden Hauptschule des Volkes zu machen, bis ins neunte und zehnte Schuljahr hinein ¹³⁾ — übrigens ein Hauptziel im viel umstrittenen Rahmenplan des „Deutschen Ausschusses“ —, von dieser Grundsatzfrage abgesehen muß außerdem mit aller Deutlichkeit einmal festgestellt werden, daß es einfach *nicht* wahr ist, unsere Zeit erwarte von Volksschülern eine umfangreichere realistische Ausbildung. Das mag für manche Fachdidaktiker enttäuschend sein, aber uns muß ja das leiten, was notwendig und allgemein gültig uns abverlangt wird: „Gib der Welt, auf die du wirkst, die Richtung zum Guten, so wird der ruhige Rhythmus der Zeit die Entwicklung bringen. Diese Richtung hast du ihr gegeben, wenn du, lehrend, ihre Gedanken zum Notwendigen und Ewigen erhebst, wenn du, handelnd und bildend, das Notwendige und Ewige in einen Gegenstand ihrer Triebe verwandelst“ ¹⁴⁾. Im Schillerjahr sollten wir solche Mahnungen besonders beherzigen. Ich ergänze diese Mahnung durch eine Feststellung, die Prof. Ludwig Neundörfer (Frankfurt) kürzlich auf dem V.

Internationalen Kongreß für die Freiheit des Unterrichts in Bad Godesberg traf, nachdem er in seinem Referat „Technisierung, Automation und Unterricht“ eine genaue Analyse der Arbeitssituation in der technisierten Massengesellschaft gegeben hatte: „... wir kommen, nicht aus einer romantischen Sicht, sondern in dem ganz nüchternen Willen, die Welt so zu bewältigen, wie sie ist, wieder zurück zu der Forderung des Einfachen, des Elementaren. Ich glaube, die Forderung, die gerade der hohe Grad der Technisierung und Mechanisierung unserer Welt stellt, sowohl im Bereich der Arbeit, der Betriebe, wie im Leben überhaupt, ist, den Mut zu haben zum Einfachen, zum Elementaren, den Mut zu haben, an Stelle der Überfütterung mit Sachwissen und technischen Fertigkeiten im einzelnen, wieder die eigentlichen Elemente der Bildung des Menschen zu entfalten, die Prägung der Kräfte, die von Natur aus in ihm liegen, wenn auch in sehr verschiedenem Maße. Dahin gehören auch die Kräfte des Religiösen. Man muß den Mut haben, sich um diese ganze bunte Mannigfaltigkeit, um dieses Sich-Überstürzen des einen und des anderen, zumindest im Bereich der Bildung, nicht zu kümmern, sondern immer wieder zu fragen, mit welchen Mitteln die Freiheit, die Eigenständigkeit, letztlich die Menschenwürde unter Umständen, die sicher sehr viel schwieriger sind als in vergangenen Zeiten, wie jene ewigen Werte des Menschseins entfaltet und bewahrt werden können“¹⁴⁾. Dies stammt also nicht von einem Pädagogen und nicht von einem idealgesinnten Dichter, obwohl jedes Wort eine Weiterführung des Schiller-Gedankens sein könnte, es stammt von einem Betriebs- und Sozialwissenschaftler, der zu seinem Ergebnis durch empirische und exakte Untersuchungen der Arbeitssituation in einer Welt der totalen Technisierung und Automation gekommen ist. Übrigens ist ja auch Hannah Arendt weit davon entfernt, das Heil in solcher materialen Bildung zu suchen. Sie fordert zu einer grundlegenden Besinnung über die Rückgewinnung des Urverhältnisses von Erziehung und Mitteilung auf, worin die Erziehungssituationen und Kategorien der Familie, der Geborgenheit, des Intimen, der Tradition, Autorität und Verantwortung einer aufgetragenen Weltbewältigung wieder Geltung erhalten.

Vor diesem Hintergrund dürfte das eigentliche Problem der Didaktik nicht mehr die „Methode“ sein; es sei denn, daß man zu irgendeinem Thema oder einer bestimmten Fachaufgabe einen „neuen Griff“ (Rilke) zeigen könnte. Die „Meisterlehre“ der Didaktik kann sich doch nur in dem Maße wandeln, wie sich unsere Schüler wandeln, und da mahnt uns ja alle einsichtige moderne Jugendpsychologie vor jeder Übertreibung des Einmaligen in der heutigen Situation, sie warnt vor jeder voreiligen Generalisierung und weist auf die zeitlose Problematik der Jugend hin, in die alle Erscheinungen neuartigen Verhaltens einzufügen sind¹⁵⁾.

Schwierig allein bleibt die *Stilfrage* und die Frage nach dem exemplarischen *exemplum* als *pars pro totum*¹⁶⁾.

Wie heute Schule und Unterricht, auch *wie* dieses Fach im Ganzen der Volksschule zu bewältigen sind, das ist der didaktischen Erforschung

wert. Von unseren Hochschulen wird ja die Lehrerschaft an den Volksschulen gestellt, und in zehn Jahren wird der gute und auch der fragwürdige Einfluß der Seminare beendet sein. Dann trägt die Hochschule die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen in vollem Maße, und es wird sich zeigen müssen, ob sie mit ihrer berufsbildenden Arbeit bestehen kann. Die einzelne Pädagogische Hochschule gewinnt durch den an ihr vertretenen „Stil“ entscheidende Bedeutung für jenen Bereich, in den sie vornehmlich ihre Schüler zu entlassen pflegt. Dieser „Stil“ ist sehr unterschiedlich. Wenn wir nicht den großen Lehrermangel hätten, würden wir längst die Erfahrung gemacht haben, daß die Schulverwaltung sich um die Absolventen dieser Hochschule besonders bemühen und die der anderen möglichst abschieben möchte. Ich habe es immer bedauert, daß zwischen unseren Volksschulen keine pädagogische Rivalität besteht, auch unseren Hochschulen täte ein gewisser Leistungswettbewerb gut, aus dem sich ihr „Ruf“ abzuleiten hätte. Die Universitäten kennen diese Spannung sehr wohl und wissen sie zu schätzen. In eben diesem Augenblick würden auch die Didaktiker erkennen, daß die repräsentierende „Stilfrage“ nicht von ihnen allein gelöst werden kann. Wie die Schule einmal sein wird, das ist eine Verantwortung, die von der ganzen Pädagogischen Hochschule zu tragen ist, wie der Unterricht des einzelnen Faches sein wird, ist die Verantwortung des Fach-Didaktikers. Niemand kann es sich da leisten, einen extravaganten Weg zu weisen, aber welche Akzente er setzt, welche Profile er wählt, vor allem aber mit welcher Treue, Sauberkeit, Hingabe und Weltoffenheit unterrichtet und Schule gehalten wird, das muß unsere gemeinsame Sorge sein. Dieses Problem ist eben nur als *Didactica magna* zu lösen, die Pest unserer Hochschulen ist die *Didactica parva*, die sich nicht selten gerade im unlauteren Wettbewerb, durch den angestrebten Vorrang dieses oder jenes Faches äußert, weil da ein Dozent wirkt, der die Rettung der Volksschule von seinem Fach her glaubt bewirken zu können. Wenn auch die Pädagogische Hochschule keine „Pädagogische Provinz“ sein kann, so ist sie dennoch keine pädagogische oder gar didaktische Fachschule. Einen „didaktischen Roman“ nennt Goethe den „Wilhelm Meister“ im 1. Buch, 10. Kapitel seiner „Wanderjahre“, ein Hinweis, der des Nachdenkens wert erscheint.

Josef Derbolav hat eine „pädagogische Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens“ für den Bildungsraum des Gymnasiums geliefert, aus der wir auch für die Stellung der Didaktik an den Pädagogischen Hochschulen sehr Vieles lernen können. Mir scheint, daß es die eigentliche Forschungsaufgabe der Didaktik ist, das für jedes Fach „exemplarische Exemplum“ zu schaffen. Hierzu ist eine umfassende Kenntnis der Materie des einzelnen Faches notwendig und eine souveräne Beherrschung der facheigentümlichen Methode. Der Versuch, beides seinen Schülern zu vermitteln, führt unweigerlich zu einer Überforderung und zu einem unzulänglichen Ergebnis, auch wenn das betr. Fach als sog. „Wahlfach“ betrieben wird. Das wahre exemplum muß aus dem Gesamtzusammenhang der uns aufgegebenen Welt ermittelt werden, diese „Wahl“ aber muß fachlich und pädagogisch erarbeitet sein. In dieser „Wahl“ gibt man sich

nur eine Bestimmung, „man tritt nur in eine Orientierung ein, man erschließt sich nur eine eigene Möglichkeit des Strebens und Tuns, nicht aber schon die vollendete Leistung und den Erfolg“¹⁷⁾. Dieses, Leistung und Erfolg, ist jeweils neu zu erbringen. Das wahre exemplum stellt den Studenten in seine Freiheit, aber in eine geordnete, gelichtete Freiheit, aus der heraus er jeweils neu Orientierung finden kann. Wie Jakob von Uexküll etwa am Beispiel der „Zecke“¹⁸⁾ die Grundzüge des Aufbaus der Umwelten liefert, die für alle Tiere nach seiner Auffassung gültig sind, so etwa müßte das exemplarische exemplum für jedes Fach erarbeitet werden, eine Aufgabe, die gewiß nicht auf den ersten Versuch hin gelingen wird. Mit einer Beispiel-Sammlung ist es wahrlich nicht getan, sie ist sogar höchst gefährlich und nähert sich leicht den sattem bekannten „Predigtbüchern“ oder Kompendien, nach denen dann „abgehandelt“ wird, was nur in einer selbständigen geistigen Bewältigung und in geschichtlicher Verantwortung jeweils neu geleistet werden kann. Ich mag mich täuschen, aber soweit ich es zu beurteilen vermag, sind wir gerade von diesem Ziel an unseren Hochschulen noch weit entfernt. Die Didaktik der Einzelfächer bleibt unser Sorgenkind, aber „man soll Kinder nicht totschiessen, man weiß nicht, was daraus noch werden kann“.

Den Gegenstand des Faches zur Sprache und in Sprache bringen, über scientias wieder zu den artes zu gelangen, zur „Kunde“ — Naturkunde, Erdkunde, Heimatkunde, Verkündigung und Kundschaft ist der eigentliche Auftrag der Fachdidaktik, der Mitteilung des Gegenstandes. Was nicht sprachlich ergriffen wird, ist nicht mitgeteilt. Nur durch die Sprache wird Wissen geborgen. Wir haben viel zu großes Gewicht auf Anschauen und Tun gelegt, als gelte es, wie Hannah Arendt sagt, „eine Geschicklichkeit einüben, als sei die Schule eine Lehre, in der man ein Handwerk lernt“. Das hat eine ganze Industrie der Lehrmittel auf den Plan gerufen. Man kann nur warnen, sich ihr auszuliefern. Man muß auch den Mut haben, vor der Schwemme an Dias-Reihen und Filmen, vor Apparaten und Werkzeugen zu warnen, auch vor dem Fernsehen. In rechten Maßen hat alles dies gewiß seinen rechten Platz, aber was man gesehen hat, muß man verantworten können. Der Dialog, der Bericht, die Stellungnahme, die Erklärung und Begründung, das Buch, das Heft, Tafel und Kreide sind und bleiben die Wege (Methoden) der Mitteilung, alles andere kann nur zur Dienstleistung herangezogen werden. Und hierbei ist wichtig, daß nicht irgendeine „Sprache“ gesprochen wird. Auch der Didaktiker schon an unseren Hochschulen hat darauf zu achten, daß seine Mitteilung vor der Sprache bestehen kann. Nur so wird auch sein Schüler um jenes Wort ringen, das den Gegenstand in der Sprache zu seinem eigentlichen Sein verhilft. Denn in unseren Schulen sollen weder Kulis, noch Roboter, noch Funktionäre abgerichtet werden, sondern Menschen zu ihrer Welt erzogen werden.

Ich vermute, mit diesen Darlegungen, die im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit nicht mehr als Hinweise sein können, einige Unruhe gestiftet zu haben. Das wollte ich auch. Das „Aufmerksammachen“ gehört

zu den großen Möglichkeiten der Mitteilung. Auf eine mögliche Stellung der Didaktik im Ganzen der Pädagogischen Hochschule aufmerksam gemacht zu haben, war meine Absicht, nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Eine persönliche *Schlußbemerkung*, zu der ich von vielen Kollegen ermuntert wurde: Das Dilemma unserer Tagungen ist, daß wir nicht ausprechen, was wir letztlich wollen, obwohl wir genau zu wissen meinen, was „die anderen“ wollen und was wir selber wollen. Das ist der Grund, warum alles in einem Schwebezustand verbleibt, den wir dann „wissenschaftstheoretisch“ einzukleiden suchen. Ich vermisse hier, ohne einen Vorwurf erheben zu wollen, jene „Redlichkeit“, von der bei Kierkegaard so oft die Rede ist. Unsere Tagungen haben ihr eigenes didaktisches Problem. Der nächste Hochschultag sollte den Mut haben, die uns alle bewegende *Zielfrage* zum Thema zu erheben. Beim Deutschen Ausschuß könnten wir Toleranz, Aufrichtigkeit und Deutlichkeit, kurz die Redlichkeit lernen, die zum Gelingen einer solchen Tagung Voraussetzung sein müßte. Wenn wir dann wissen, *was* wir wollen, läßt sich auch sagen, *wie* es zu wollen ist, und zwar in einer viel deutlicheren Verbindlichkeit. Eher nicht, oder eben nur in jener Vorläufigkeit, wie es hier auf unserer Tagung weitgehend geschah. Ein, so glaube ich, recht instruktives Beispiel liefern uns die Anhänger des Dialektischen Materialismus. Ihre Didaktik ergibt sich als zwingende Folge aus ihrer Weltanschauung. Auch Comenius hätte nicht ohne seine Schau der Welt, wie er sie sah, seine *Didactica magna* schreiben können. Somit dürfte hinreichend deutlich sein, daß man der Didaktik formal-wissenschaftlich nicht beikommen kann, wenn man nicht bei der *Didactica parva* hängen bleiben will.

Anmerkungen

¹⁾ Vgl. Walter Rest, Die heidnische und die christliche Welt im Denken Augustins, in: Überlieferung und Neubeginn 1957, S. 161 ff.

²⁾ Vgl. Pierre Teilhard de Chardin, Der Mensch im Kosmos, München 1959.

³⁾ Vgl. Martin Heidegger, „Was ist das — Die Philosophie?“, Pfullingen 1956, S. 32 ff.

⁴⁾ Vgl. Walter Rest, Indirekte Mitteilung als bildendes Verfahren, Münster 1937, S. 134 ff.

⁵⁾ Tagebücher, Lpz. 1941, S. 175 und S. 90.

⁶⁾ Bremen 1958, S. 11 ff.

⁷⁾ R. Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg o. J., S. 46.

⁸⁾ Vgl. B. Rosenmöller, Die sittlich bedeutsamen Werte, in: Viertelj. für wissenschaftl. Pädagogik, 1926, Heft 4, S. 558 ff.

⁹⁾ Vgl. W. Rest, Reife und personale Mündigkeit, in: Jugend und Buch, Köln, 1959, S. 37 ff. Ders. in: Sprache — Wissen — Bildung, Köln 1957, S. 55 ff.

¹⁰⁾ Albert Reble, Lehrerbildung in Deutschland, Ratingen 1958, S. 210 ff.

¹¹⁾ Martin Buber, Reden über Erziehung, Heidelberg 1956, S. 25 ff.

¹²⁾ Walter Rest, Muttersprachliche Bildung als humanistische Bildung, in: Sprache — Wissen — Bildung, Köln 1957, S. 55 ff.

¹³⁾ Über die ästhetische Erziehung des Menschen, neunter Brief.

¹⁴⁾ Protokoll der „Internationalen Union für die Freiheit des Unterrichts“, V. Kongreß in Bad Godesberg, 2.—4. Juni 1959, vgl. hierzu auch das Referat von M. André Conquet: Die Einrichtungen der Kultur, der Verwaltung und der Güterverteilung und ihr Einfluß auf die Erziehung.

¹⁵⁾ Vgl. Hans Thomae, Formen seelischer Reifung, in: Jugend und Buch a. a. O. S. 35.

¹⁶⁾ Vgl. J. Derbolav, Das „Exemplarische“ i. Bildungsraum d. Gymnasiums, Düsseldorf 1957.

¹⁷⁾ a. a. O. S. 13 ff.

¹⁸⁾ Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen, Hamburg 1956, S. 23 ff.

FRANZ VILSMEIER:

Zusammenfassung des Tagungsergebnisses

Vorbemerkung

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

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

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

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

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

I.

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

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

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

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

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

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

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

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

II.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III.

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

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

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

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

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

IV.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

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

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

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

⁵⁾ a. a. O. S. 59.

⁶⁾ a. a. O. S. 61 f.

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

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

⁹⁾ a. a. O. S. 20.

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

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

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

OSKAR HAMMELSBECK:

Schlußwort

Meine Damen und Herren!

Zum guten Ende unseres Hochschultages bleibt mir nur noch, das Bedürfnis zum Danken auf eine gute Formel zu bringen. Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben, bei uns soll das heißen: „Man soll die Tagung nicht vor dem Ende tadeln.“ Wir in der Lehrerbildung sind — von einigen Unverbesserlichen abgesehen — ein reichlich selbstkritisches Völkchen. Wir haben es sehr nötig, selbstkritisch zu sein, weil das eins der besten Heilmittel ist, vielfach aufgedrängte Minderwertigkeiten zu überwinden und andererseits unser hochgemutetes Selbstbewußtsein nicht zu übersteigern. Der in den rechten Maßen Selbstkritische kann um so mehr seiner Dankbarkeit Raum geben.

Deshalb muß ich wohl feststellen, daß unser Urteil, die Arbeit und die Reflexion dieser Tage haben uns ein wirkliches Stück weitergebracht, überwiegt. Wir sind auf gute Weise beunruhigt worden. Es überwiegt die Einsicht — Anlaß zum Danken —, daß die Kraft zum Aufbruch auf gute, der Volksschule und ihrer Zukunft verpflichtende Ziele hin, nach einem Jahrzehnt so vieler Drangsale nicht gebrochen ist. Ich sehe es in diesem Sinne hoffentlich richtig, daß auch unsere jungen Kollegen — der sog. Nachwuchs — haben merken dürfen, daß sie in eine hilfreiche, geistige Tradition einsteigen können. Mein Dank gilt deshalb auch gerade dem Eindruck, daß wir zum ersten Mal auf diesem Hochschultag eine verheißungsvolle Mitarbeit der Jungen deutlich haben spüren können.

Zu danken ist aber auch dafür, daß so viele unserer Kollegen von der Universität in ausdauernder Teilnahme bei uns geblieben sind. Die von beiden Seiten erstrebte Partnerschaft hat in einer guten Bereitschaft des Hörens und Helfens einen konkreten Ausdruck gefunden. Wir werden wohl auch nicht vergessen, daß die gestrige Diskussion mit Josef Derbolav, zu der rund 140 Kollegen anwesend waren, uns die Gemeinsamkeit des selbstkritischen Ringens um unser wissenschaftliches Selbstverständnis eindrucksvoll demonstriert hat.

Zum Abschluß sei deshalb gesagt, daß wir in einer Sitzung des Präsidiums gestern abend den Schluß gezogen haben, die sich hier in Tübingen abzeichnenden guten Ansätze bedürfen der Fortsetzung, und zwar auch mit dem Versuch, den nächsten Hochschultag in zwei Jahren durch eine intensivierete Zwischenarbeit noch fruchtbarer zu machen. Der im Verlag Julius Beltz erscheinende Bericht möge in den einzelnen Hochschulen zur Grundlage für diese Vorarbeit werden. Auch in der „Zeitschrift für

Pädagogik“, die ich hiermit nachdrücklich zur laufenden Einsicht empfehlen möchte, wird die Diskussion fortgesetzt werden. Es schien uns richtig, für den 5. Pädagogischen Hochschultag nicht ein anderes, sondern eine Variation des Tübinger Themas vorzuschlagen. Darüber wird der nächste Vertreterstag zu beschließen haben.

Wir scheiden — wie ich hoffe und wünsche — in dem zuversichtlichen Bewußtsein, daß wir auf einem guten Wege sind. Dank noch einmal uns allen und im besonderen den Helfern in Referaten und Diskussion, den Helfern in der unsichtbaren Diakonie in der Organisation der Hintergründe, Dank noch einmal der gastfreien Universität und für die Unterstützung durch die Landesregierungen!

Gute Heimfahrt!

Professor Dr. Geißler

dankte dem Vorsitzenden für die Mühe der inneren und äußeren Vorbereitung des Hochschultages und die Geschlossenheit und den Humor bei aller straffen Führung durch diese Tage.

An der Vorbereitung und an den Korrekturen zur Herausgabe dieses Berichtes haben Dr. Wolfgang Fischer (Wuppertal) und Dr. Christian Heichert (Wuppertal) den Hauptteil der Arbeit geleistet. Ich spreche Ihnen an dieser Stelle den gebührenden Dank aus.

Wuppertal-Barmen, im Juli 1960 Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Fritz Blättner, Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Tübingen-Lustnau, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Josef Dolch, Saarbrücken 3, Heiligwigstraße 19; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Erich Weniger, Göttingen, Hainbundsstraße 17.

Prof. Hans Bohnenkamp, Osnabrück, Stüvestraße 7; Prof. Dr. Georg Geißler, Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Min.-Rat Dr. August Klein, Neuß/Rhein, Olympiastraße 13; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Schriftleitungen

für Teil I und IV: Studienprofessor Dr. Wolfgang Scheibe,
München-Pasing, Neufeldstraße 74

für Teil II und III: Min.-Rat Dr. August Klein,
Neuß/Rhein, Olympiastraße 13

Ständige Mitarbeiter

Elisabeth Blochmann, Marburg; Christian Caselmann, Heidelberg; Josef Derbolav, Bonn; Heinrich Döpp-Vorwald, Münster; Ludwig Englert, München; Eugen Fink, Freiburg; Andreas Flitner, Tübingen; Walter Guyer, Zürich; Gottfried Hausmann, Hamburg; Hans Heckel, Frankfurt/Main; Erika Hoffmann, Kassel; Fritz Kanning, Berlin; Martin Keilhacker, München; Martinus J. Langeveld, Utrecht; Erich Lehmensick, Göttingen; Ernst Lichtenstein, Münster; Paul Luchtenberg, Bonn; Walter Merck, Hamburg; Felix Messerschmid, Tutzing/Obb.; Georg Morgenstern, Weilburg; Albert Reble, Bielefeld; Heinrich Roth, Frankfurt/Main; Walter Rüegg, Zürich; Hans Wenke, Hamburg.

Anschriften der Mitarbeiter des 2. Beiheftes

Dozent Denk, Bonn, Römerstraße 164; Prof. Dr. Josef Derbolav, Bonn, Lutfriedstraße 2; Prof. Dr. Hans Grupe, Lüneburg, Wilschenbrucher Weg; Prof. Dr. Otto Hammelsbeck, Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. D. Adolf Heuser, Aachen, Ahornstraße; Dozent Dr. Wolfgang Klafki, Hannover, Raimundstraße 2; Prof. Dr. Arno Koselleck, Hannover, Peterstraße 42; Prof. Dr. Hans Mothes, Göttingen, Waldweg; W. Pielow, Münster/Westf., Platz der weißen Rose; Prof. Dr. Walter Rest, Münster/Westf., Platz der weißen Rose; Oberstudienrat Dr. Rudolf Schaal, Stuttgart-N, Hegelplatz 1; Dozent Dr. Wolfgang Schlegel, Kaiserslautern, Altenwoogstraße 51; Dozent Dr. Schröder, Köln-Lindenthal, Haedenkampfsstraße 2; Prof. Dr. Hans Stock, Göttingen, Waldweg; Prof. E. Straßner, Braunschweig, Seminarstraße 27; Dr. Fritz Stückrath, Hamburg, Pädagogisches Institut der Universität, Bornpark; Prof. Kurt Sydow, Osnabrück, Katharinenstraße 32; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, Mannheim, Hornisgrindestraße 6; Prof. Dr. Martin Wagenschein, Trautheim über Darmstadt 2; Prof. Dr. Leo Weisgerber, Bonn, Universität; Dozent Dr. Klaus Weltner, Osnabrück, Schloß; Prof. Dr. Wohlers, Bremen, Lange Reihe 81.