

Schaal, Rudolf

Probleme des Gesamtunterrichts in der Bildungssituation der Gegenwart

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 101-115. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2)



Quellenangabe/ Citation:

Schaal, Rudolf: Probleme des Gesamtunterrichts in der Bildungssituation der Gegenwart - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 101-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235302 - DOI: 10.25656/01:23530

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235302>

<https://doi.org/10.25656/01:23530>

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

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 Erwachsenen Denkens 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.