

Europäische Hochschulschriften

Peter Chott

Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule

Peter Lang Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule

Europäische Hochschulschriften

Publications Universitaires Européennes
European University Studies

Reihe XI

Pädagogik

Série XI Series XI

**Pédagogie
Education**

Bd./Vol. 374



PETER LANG

Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

Peter Chott

**Das Prinzip der Lebensnähe
in der Schule**



PETER LANG

Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Chott, Peter:

**Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule / Peter Chott. -
Frankfurt am Main ; Bern ; New York ; Paris : Lang, 1988
(Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik;
Bd. 374)
Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 1988
ISBN 3-631-40751-3**

NE: Europäische Hochschulschriften / 11

D 384

ISSN 0531-7339

ISBN 3-631-40751-3

**© Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1988
Alle Rechte vorbehalten.**

**Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.**

Printed in Germany

Das Prinzip der Lebensnähe in der Schule

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultäten
der
Universität Augsburg**

vorgelegt von PETER CHOTT aus Bernbeuren 1988

1. Gutachter: Professor Dr. Hermann OBLINGER
 2. Gutachter: Professor Dr. Werner GLOGAUER
- Tag der mündlichen Prüfung: 27. Juni 1988

N I P P Y

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	8
<u>0. Grundlegung.....</u>	<u>10</u>
0.1. Allgemeiner Problemaufriß (Bereich: allgemeinbildende Schule)....	10
0.2. Engere Problemstellung und methodisches Vorgehen (Bereich: Unterrichtsprinzipien; Klärung der Auffassungen, Inhalte, Quellen und Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips).....	11
0.3. Methodische Verfahren und deren Begründung (phänomenologisches, hermeneutisches, deskriptiv-analytisches Verfahren).....	14
0.4. Schwierigkeiten (Quellensuche, exemplarische Beispiele, Geltungsbereich).....	16
<u>1. Begriffsklärung</u>	<u>19</u>
1.1. Das "Leben" im Lichte der Philosophie.....	19
1.1.1. Gegensatzcharakter ("Leben" im Gegensatz zum Tod).....	20
1.1.2. Prozeßcharakter ("Leben" als Veränderung und Wandel).....	21
1.1.3. Wertcharakter ("Leben" als Sinn an und in sich).....	23
1.1.4. Individual- und Sammelcharakter (Einzelleben bzw. "Alleben").....	24
1.1.5. Rationaler und irrationaler Charakter ("Leben" als Berechenbares bzw. als Unfaßbares).....	25
1.1.6. Äußerer und innerer Charakter (Alltagsleben bzw. "denkende und fühlende Aktivität").....	26
1.2. Das "Leben" im Lichte der Pädagogik (schwerpunktmäßige Betrachtung des menschlichen "Lebens" in seinem Wert- und Prozeßcharakter).....	28
1.3. Das "Leben" im Lichte der Schulpädagogik.....	31
1.3.1. Verhältnis von Schule und Leben ("Subordination" bzw. "Präordination" bzw. "Coordination" der Schule (JACHMANN); Spannungsverhältnis (VELTHAUS)).....	31
1.3.2. Von der "Nähe" (physikalische bzw. geistige Sicht).....	33
1.3.3. "Lebensnähe" als "Prinzip".....	34
1.3.3.1. Kritik des Begriffs "Prinzip" ("Unterrichtsprinzip", "Bildungsprinzip", "inhaltliches Prinzip").....	35
1.3.3.2. Das Prinzip der "Lebensnähe" (als Bündel von Forderungen an den Unterricht bzw. an die Schule).....	38
<u>2. Das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "Verbesserung" der schulischen Arbeit.....</u>	<u>39</u>

3.	<u>Das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach dem "Nützlichen"</u>	42
3.1.	Bedeutung (Orientierung des Unterrichts an der "Praxis" bzw. am Beruf).....	43
3.2.	Ursprünge (Schreiber-, Redner-, Kloster-, Industrie- und Arbeitsschulen).....	46
3.2.1.	Quellen des Nützlichkeitsdenkens in der europäischen "Aufklärung" (BACON, DESCARTES).....	47
3.2.2.	Quellen der Forderung nach "Nützlichkeit" im Unterricht (LOCKE, ROUSSEAU, Merkantilismus, v. ICKSTATT, H. BRAUN).....	49
3.3.	Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes im Sinne (i.S.) der "Praxisorientierung" im Unterricht der "Menschenfreunde".....	53
3.3.1.	Kurzbeschreibung der philanthropischen Erziehungsanstalten von BASEDOW, SALZMANN und v. ROCHOW.....	53
3.3.2.	Verwirklichung des Prinzips durch eine "Standeserziehung".....	56
3.3.3.	Verwirklichung des Prinzips durch eine "materiale Bildung".....	57
3.3.4.	Verwirklichung des Prinzips durch die Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten.....	59
3.4.	Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der "Berufsorientierung" im Unterricht der Industrieschulen.....	61
3.4.1.	Kurzbeschreibung der Industrieschulen (drei Arten).....	61
3.4.2.	Verwirklichung des Grundsatzes durch eine "schichten-spezifische Ausbildung".....	62
3.4.3.	Verwirklichung des Grundsatzes anhand "berufslebensnaher" Lehrinhalte.....	64
3.4.4.	Verwirklichung des Grundsatzes durch "berufslebensnahe" Methoden.....	66
3.5.	Realisierungsmöglichkeiten h e u t e	67
3.5.1.	Heutige Verwirklichung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der "Praxisorientierung".....	68
3.5.1.1.	Allgemeine Beispiele (Fremdsprache Englisch oder Russisch, Hauswirtschaft, Werken/Technisch Zeichnen, Rechtschreiben).....	68
3.5.1.2.	Beispiel: Informatik.....	70
3.5.2.	Heutige Verwirklichung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der "Berufsorientierung".....	75
3.5.2.1.	Beispiel: Betriebserkundung.....	76
3.5.2.2.	Beispiel: Betriebspraktikum.....	79
3.5.2.3.	Beispiel: Schülerbüro.....	81
3.6.	Kritik.....	85
4.	<u>Das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "Bildung"</u>	89
4.1.	Bedeutung ("Lebensnähe" i.S. einer "allseitig harmonischen Bildung").....	90
4.2.	Ursprünge (Alt- bzw. Neuhumanismus).....	93

4.3.	Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der Forderung nach umfassender "Bildung" in den neuhumanistisch geprägten Gymnasien.....	96
4.3.1.	Verwirklichung des Grundsatzes durch "bildende" Inhalte (Latein, Griechisch, "Klassisches").....	98
4.3.2.	Verwirklichung des Grundsatzes durch "bildende" Unterrichtsgestaltung (Stellenwert der einzelnen Fächer).....	101
4.4.	Realisierungsmöglichkeiten heute (Streben nach "Allgemeinbildung").....	106
4.4.1.	Beispiel: Lehrplan für die bayerische Hauptschule.....	108
4.4.2.	Beispiel: Gymnasium (von der Destruktion des "Bildungsbegriffs" über die Kollegstufe zur "Reform der Reform").....	110
4.4.3.	Beispiel: Waldorfschule.....	114
4.4.3.1.	Grundlegende Gedanken Rudolf STEINERS (Anthroposophie und Menschenkunde).....	115
4.4.3.2.	Lehrplan und Praxis der Waldorfschulen ("Lebenskunde", Eurythmie u.a. Fächer; Klassenlehrersystem, Epochenunterricht)....	115
4.5.	Kritik.....	120
5.	<u>Das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "Aktualität"</u>	123
5.1.	Bedeutung ("Lebensnähe" i.S. "räumlicher" und "zeitlicher Aktualität"; EXKURS: Abgrenzung vom Prinzip der "Anschauung")...124	
5.2.	Ursprünge und Entwicklung der Forderung nach "räumlicher Nähe" ("Inhaltliches Prinzip" bei FELTRE, WIMPELING, VIVES, COMENIUS, ROUSSEAU; Unterrichtsfach bei FINGER, HARNISCH, SCHARRELMANN, SPRANGER, STAVENHAGEN, BADER, KATZENBERGER).....	130
5.3.	Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der Forderung nach "räumlicher Nähe" im "Heimatskundeunterricht" F.A. FINGERS.....	135
5.3.1.	Verwirklichung des Grundsatzes durch "räumlich nahe" Inhalte (Erkundung der Burg Windeck).....	137
5.3.2.	Verwirklichung des Grundsatzes durch "heimatkundliche" Unterrichtsgestaltung (kaum Bücher, keine Vollständigkeit, "Spiral-lehrplan", Wiederholung).....	139
5.4.	Quellen der Forderung nach "zeitlicher Nähe" (didaktische und psychologische Komponente).....	140
5.4.1.	Die Formen des "Gelegenheitsunterrichts" als Beispiele "zeitlicher Aktualität".....	141
5.4.2.	Ursprünge der Forderung nach "zeitlicher Aktualität" im Unterricht (ägyptische Schreiberschulen, COMENIUS, RATKE, ROUSSEAU, DECROLY, MONTESSORI, PARKHURST, WASHBURNE, FREINET)....	142
5.5.	Modelle für die Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes i.S. der Forderung nach "zeitlicher Nähe" im Unterricht.....	148
5.5.1.	Verwirklichung des Prinzips durch "zeitlich aktuelle" Lehrinhalte im "Freien Gesamtunterricht" J. KRETSCHMANNs.....	149
5.5.2.	Verwirklichung des Prinzips durch die "entwicklungsgemäße", "recht-zeitige" FREINET-Methode.....	151

5.6.	Realisierungsmöglichkeiten heute	156
5.6.1.	Heutige Gestaltung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der "räumlichen Nähe" im Unterricht.....	158
5.6.1.1.	Beispiele aus dem Bereich der Grundschule (Heimat- und Sach- kunde-Lehrplan; Unterrichtssequenz 3. Kl.).....	158
5.6.1.2.	Beispiele aus dem Bereich der Hauptschule (Lehrplan; Vorhaben: "Erforschen unserer 'Friedenslinde'").....	161
5.6.1.3.	Beispiele aus dem Bereich des Gymnasiums (Lehrplan).....	163
5.6.1.4.	Beispiel: "Heimat" als übergeordnetes Jahresthema.....	164
5.6.2.	Heutige Unterrichtsgestaltung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. "zeitlicher Nähe".....	165
5.6.2.1.	"Gelegenheitsunterricht" in der Grundschule.....	165
5.6.2.2.	Unterrichtsbeispiele aus der Hauptschule (Gedächtnisprotokoll, Unterrichtssequenz zum Thema AIDS).....	167
5.6.3.	Gedanken zur Verwirklichung eines entwicklungspsychologisch "passenden" Unterrichts.....	171
5.7.	Kritik.....	174
6.	<u>Das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "gesellschaft- licher Anpassung" der Schule.....</u>	177
6.1.	Bedeutung.....	178
6.1.1.	Was versteht man unter "Gesellschaft"?.....	179
6.1.2.	Was hat sich in der "Gesellschaft" gewandelt?.....	181
6.1.3.	Was meint "Anpassung"?.....	185
6.1.4.	Wirkzusammenhang zwischen Schule und "Gesellschaft".....	187
6.1.5.	Zusammenschau ("Lebensnähe" i.S. einer "Anpassung der Schule an die "gesellschaftlichen Veränderungen").....	189
6.2.	Ursprünge (exemplarisch).....	191
6.3.	Modelle für die Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes i.S. der Forderung nach "Anpassung" der Schule an die "Gesell- schaft".....	193
6.3.1.	Beispiel: "Unerzwungene" Wandlungen der höheren Schule in Deutschland zwischen 1860 und 1914.....	193
6.3.1.1.	Wandel des "Zeitgeistes" (Vom Idealismus zum Realismus).....	194
6.3.1.2.	Verwirklichung des Prinzips durch die Neufassung der schuli- schen Aufgaben und Ziele (wirtschaftliche Ziele, Leistungs- orientierung).....	195
6.3.1.3.	Verwirklichung des Prinzips durch die Veränderung der Lehr- inhalte (weniger alte Sprachen, mehr "Realien"-Fächer).....	196
6.3.1.4.	Verwirklichung des Prinzips durch die Veränderung der Orga- nisation (Einführung von Realgymnasien und Oberrealschulen).....	197
6.3.2.	Beispiel: "Erzwungener" Wandel des nationalsozialistischen Schulsystems zur Einheitsschule der DDR.....	198
6.3.2.1.	Austausch der philosophischen Grundlagen (Marxismus-Leninismus anstatt "Völkische Weltanschauung").....	199
6.3.2.2.	Verwirklichung des Grundsatzes durch die Neufassung der schu- lischen Aufgaben und Ziele ("Sozialistische Persönlichkeit" anstatt "Nationalsozialistischer Mensch").....	202

6.3.2.3.	Verwirklichung des Grundsatzes durch den Wandel der Lehrinhalte ("Polytechnischer" anstatt "rassistischer" Charakter; Austausch der "Helden").....	204
6.3.2.4.	Verwirklichung des Grundsatzes durch die Veränderung der Schulorganisation (Einheitsschule anstatt gegliedertes Schulsystem).....	208
6.4.	Realisierungsmöglichkeiten heute (Beispiel: Ökologie)....	209
6.4.1.	Lehrplanvergleich (RL'66 - CuLp'76 - LP'86).....	212
6.4.2.	Aktion: Baumpflanzung.....	216
6.4.3.	Vorhaben: Schulgarten (Ausgangssituation und organisatorische Vorbereitung, Heranführen der Schüler, Anlegen des Schulgartens, Pflege und Ernte).....	217
6.5.	Kritik.....	220
<u>7.</u>	<u>Das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung, dem "schulischen Eigenleben" "treu" zu bleiben.....</u>	<u>223</u>
7.1.	Bedeutung.....	223
7.1.1.	"Schulleben" - schulisches Eigenleben.....	224
7.1.2.	EKKURS: Charakteristische "äußere" Formen des schulisches Eigenlebens.....	227
7.1.2.1.	Unterricht (äußere und innere Merkmale).....	228
7.1.2.2.	Außerunterrichtliche Aktivitäten ("Pausenkultur", Feste, Erkundungen, Ausflüge etc.).....	229
7.1.2.3.	"Personale" Eigenarten ("Pädagogischer Bezug", Sch-Sch-Verhältnis, L-L-Beziehungen, Schulaufsicht, Einfluß anderer Personengruppen).....	231
7.1.2.4.	Organisatorische Eigenformen (Stundenplan, Fächerung, Verwaltung).....	234
7.1.2.5.	Bauliche Eigenformen (Gebäudebeschaffenheit, Pausenhof, Klassenzimmer).....	235
7.1.3.	EKKURS: "Innere" Kennzeichen des schulisches Eigenlebens (Werte und Ziele).....	236
7.1.4.	Zusammenfassung ("Bildende" Wirkung des schulisches Lebens bedeutet Treubleiben i.S. von "Lebensnähe").....	237
7.2.	Ursprünge (Mitte der 60er Jahre).....	240
7.2.1.	Quellen und Beispiele für die Betonung des schulisches Eigenlebens.....	241
7.2.1.1.	Beispiele eigenartiger Formen schulisches Lebens von der Antike bis etwa 1900 (PYTHAGORAS, SOKRATES, Klosterschulen, TROTZENENDORF, FRANCKE, Ritterakademien).....	241
7.2.1.2.	Quellen bei Vordenkern dieser "Lebensnähe"-Auffassung (PESTALOZZI, FRÖBEL, FICHTE, STOY, REIN, SCHEIBERT).....	245
7.2.1.3.	Auf schulisches Eigenleben wertlegende Konzeptionen aus der Reformpädagogik (Kunsterziehungsbewegung, Pädagogik "Vom Kinde aus", Erlebnispädagogik, Landerziehungsheim- und Arbeitsschulbewegung).....	249
7.2.2.	Quellen der Forderung nach "bildenden" schulischem Leben (Theodor BALLAUFF).....	253

7.3.	Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes i.S. der Forderung nach "bildendem" schulischem Eigenleben bei P. PETERSEN.....	255
7.3.1.	"Äußere" Eigenformen der Jena-Plan-Schule.....	256
7.3.1.1.	Unterricht ("Kurse", "Gesamtunterricht", "Gruppenarbeit").....	256
7.3.1.2.	Außerunterrichtliche Aktivitäten (Pause, Feier, Spiel, "Pädagogische Rückschau").....	259
7.3.1.3.	"Personale" Eigenformen (Stellung des Lehrers, "indirekte Führung").....	262
7.3.1.4.	Organisatorische Eigenformen ("Stammgruppen", "Wochenarbeitsplan", Bewertung).....	264
7.3.1.5.	Architektonische Eigenformen (Gebäude, Klassenzimmer).....	267
7.3.2.	"Innere" Merkmale der Jena-Plan-Schule.....	268
7.3.2.1.	Zielvorstellungen ("Schulgemeinde").....	268
7.3.2.2.	Unverzweckte Lehrinhalte.....	270
7.3.3.	Zusammenschau.....	272
7.4.	Realisierungsmöglichkeiten heute (Beispiel: VS Memmingerberg).....	273
7.4.1.	"Lebensnaher" Unterricht (Beten, Auflockerung, "bildende" Lehrinhalte).....	275
7.4.2.	"Lebensnahe" außerunterrichtliche Aktivitäten (Chor, Tenniskurs, Schülerbücherei etc.).....	275
7.4.3.	"Personale" Eigenarten ("horizontale" und "vertikale Kooperation").....	276
7.4.4.	"Lebensnahe" organisatorische Eigenformen (Grund- und Hauptschule, Klassenlehrer- und Fächergruppenlehrer-System, "Springer").....	277
7.4.5.	"Lebensnahe" bauliche Eigenformen (Sportgelände, Schulgarten, Fachräume, Pausehof).....	278
7.5.	Kritik.....	279
8.	<u>Das Prinzip der "Lebensnähe" als "ganzheitliche" Forderung an die Schule.....</u>	282
8.1.	Bedeutungen (bei HUBER, STÖCKER, ELZER, HORNEY).....	282
8.2.	Ursprünge (Reformpädagogik).....	284
8.2.1.	Quellen bei KERSCHENSTEINER.....	285
8.2.2.	Quellen bei DEWEY/KILPATRICK.....	288
8.3.	Modellhafte Realisierung des "ganzheitlich" aufgefaßten "Lebensnähe"-Prinzips im "Projektunterricht".....	291
8.3.1.	Entwicklung des "Projekt"-Begriffs.....	291
8.3.2.	COLLINGS' "Typhusprojekt".....	293
8.3.2.1.	Kurzbeschreibung des "Projekts".....	294
8.3.2.2.	"Lebensnähe" als Kennzeichen des "Typhusprojekts".....	296
8.4.	Realisierungsmöglichkeiten heute (im "Projektorientierten Unterricht").....	298
8.4.1.	Definitionsprobleme (Begriff "Projekt").....	298
8.4.2.	Merkmale des modernen "Projektorientierten Unterrichts" und der Zusammenhang mit dem Prinzip der "Lebensnähe".....	299

8.4.3.	Beispiel für "lebensnahen" "Projektorientierten Unterricht" (Zielsetzung und Planlegung).....	302
8.4.3.1.	Vorschläge - Hilfen - Verwirklichung (Reisezielauswahl, Brief an die Eltern, Gestaltung einer Ansichtskarte, Entwurf des Programms, Verhaltensregeln, Checkliste, Beiprogramm; Befragung, Reisezeitung, Auswertung).....	303
8.4.3.2.	Projektorientiert gestaltete "Klassenfahrt" als Verwirklichung des "ganzheitlich" aufgefaßten "Lebensnähe"-Grundsatzes.....	306
8.5.	Kritik.....	308
9.	<u>Zusammenschau der Ergebnisse</u>	311
L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s.....		314

V o r w o r t

Der philosophische Schriftsteller Lucius Annaeus SENECA (0-65 n. Chr.) klagte vor bald 2000 Jahren in einem seiner "moralischen Briefe" an seinen Freund Lucilius (vgl. Ausg. 1914, 510):

"Non vitae, sed scholae discimus!"

Im Laufe der Zeit vertauschte man die beiden Wörter "vitae" und "scholae" und leitete aus dem kritischen Resümee die wohl auch im Sinne SENECA'S gemeinte Forderung ab:

Nicht für die Schule, sondern für das Leben sollen wir lernen!

Dieser Satz stand früher, mehr noch als heute, über mancher Schulpforte und wollte wohl die Relativität des schulischen Lernens und Arbeitens ausdrücken. Zudem stellt er vermutlich auch eine Mahnung zur Bescheidenheit (nach innen) und Offenheit (nach außen) dar. Ob SENECA'S kritischer Satz, den dieser übrigens auf den esoterischen Wissenschaftsbetrieb seiner Zeit und nicht auf die Schule im heutigen Sinn bezog (vgl. MAYER 1980, 94), eine durch Vagheit und Unbestimmtheit gekennzeichnete Leerformel ist oder, ob diese Sentenz SENECA'S nach wie vor als Handlungsanweisung für die Schule gelten kann, erscheint fraglich. Insofern stellt dieses alte Wort bzw. diese alte Forderung eine Problemformel dar, die als Motto der vorliegenden Untersuchung dienen kann. Häufig einleitend gebraucht, deutet sich darin nämlich ein Komplex von Forderungen an, die in dem Begriff "Lebensnähe" ihren Ausdruck fanden.

Die vorliegende Arbeit, bei der die "Lebensnähe" im Zentrum des Interesses steht, wäre ohne die wohlwollende Unterstützung verschiedener Personen nicht möglich gewesen. Ihnen möchte ich gerne an dieser Stelle danken, da sie in Gesprächen und durch verschiedene selbstlose Formen von Zusammenarbeit zur Vertiefung und Klärung der Problematik sowie zur Verwirklichung des Vorhabens beitrugen.

Im besonderen gilt mein Dank dem Betreuer dieser Arbeit, meinem akademischen Lehrer, Herrn Prof. Dr. Hermann Oblinger, der durch hilfreiche Unterstützung, geduldige, verständnisvolle Beratung,

stetige Gesprächsbereitschaft und freundlichen Zuspruch die Entwicklung und den Abschluß der Untersuchung förderte. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Werner Glogauer und Herrn Dr. Ortfried Kotzian M.A. für die wertvollen Tips, durch welche die Arbeit an Klarheit gewann. Große Verdienste erwarben sich auch mein Kollege Peter Bigus sowie die Leiter der Memminger Stadtbücherei, Fräulein Reisinger und Herr Schneider, welche die technischen Voraussetzungen zur Bewältigung des Vorhabens schufen. Außerdem danke ich Herrn Willi Häge, der als Rektor der Schule, an der ich unterrichtete, stets Verständnis für meine besondere Situation zeigte und mich wohlwollend unterstützte. Nicht zuletzt muß noch der Mann dankend erwähnt werden, der mich vor Jahren während meines Lehramtsstudiums ermunterte, meine wissenschaftlichen Studien fortzusetzen: Herr Prof. Dr. Walter Hilber.

Memmingerberg, im Frühjahr 1988

0. Grundlagen

0.1. Allgemeiner Problemaufriß

Die Feststellung, die Schule sei in all ihren Erscheinungsformen stets Streitobjekt und Ziel verschiedenster Kritiken, ist eine Binsenweisheit und läßt sich vielfach beweisen (vgl. z.B. MZ v. 06.05.87, S. 10 bzw. MZ v. 10.08.87, S. 11 oder SCHRÖTER Co. 1985). Jüngstes Beispiel ist etwa die wiederaufflammende Kontroverse um die Gesamtschule, welche die veränderten Machtverhältnisse in Hessen bewirkten oder der bildungspolitische "Dauerbrenner", bei dem um die Anerkennung der Reifeprüfungen zwischen den verschiedenen Bundesländern der BRD gestritten wird (vgl. z.B. MZ v. 07.09.87, S. 15). Man braucht auch kein Prophet zu sein, um voraussagen zu können, daß das Feuer im "Streitherd Schule" auch in Zukunft nicht erlöschen wird. Ein immer wieder auftauchender Kritikpunkt beinhaltet den Vorwurf, die Schule würde ihre Schüler nur unzureichend für das spätere (Berufs)Leben ausstatten (vgl. z.B. LORENZ 1980, 222 bzw. 338). Es werden beispielsweise von Handwerksmeistern und Hochschulprofessoren mangelnde Rechtschreibung, geringe Sprachkenntnisse oder unzureichendes sozialkundliches bzw. geschichtliches Wissen bei den Schülern aller Schularten beklagt (vgl. z.B. GÖBEL 1982 oder HAIBEL 1986, 482). Meist folgt daraufhin der Ruf nach anderen, neuen Lehrinhalten und nach "Effektivisierung" der Unterrichtsmethoden. Dem Lehrer, dem die Aufgabe zukommt, einen "effektiven" Unterricht zu gestalten, werden während seiner Aus- und Fortbildung verschiedene Grundsätze an die Hand gegeben, die ihm bei der Auswahl und Aufbereitung der Lehrinhalte als Kriterien dienen sollen. Angesichts der fast permanenten Kritik an der "Effektivität", die von außen an die Schule herangetragen wird, müßten diese Unterrichtsgrundsätze ebenso nahezu immer im Blickpunkt des Interesses stehen und ihr Wert hinterfragt werden. Daß dies augenblicklich bei uns in der BRD weniger geschieht (vgl. GLÖCKEL 1981 b, 412), kann bereits ein Grund dafür sein, sich erneut mit dieser Thematik zu beschäftigen.

Damit ist auch der Rahmen der vorliegenden Arbeit abgesteckt. Sie bewegt sich im Problembereich der Schule. Diese ist zunächst einmal

ganz allgemein dadurch gekennzeichnet, "daß sich zum Zwecke des Lernens in ihr Schüler versammeln, die von Lehrern auf bestimmte Ziele hin unterwiesen oder ausgebildet werden, wobei diese Lehre meist an bestimmte Inhalte gebunden ist, die mit verschiedenen Lehrmethoden nahegebracht werden und dieses Lehren und Lernen meist in Form des Unterrichts geschieht und in bestimmten Räumen stattfindet" (OBLINGER 1979, 19 nach STEINDORF 1972, 48 f.).

Eingeschränkt auf die sog. allgemeinbildenden Schulen beziehen sich die folgenden Erkenntnisse auf die bei uns in der BRD existierenden Grund-, Haupt-, Real- oder Wirtschaftsschulen, auf das Gymnasium mit seinen verschiedenen Ausprägungen, auf die Gesamtschule bzw. auf diesen gleichzusetzende Privatschulen. Innerhalb der genannten Schularten liegt der Schwerpunkt der eingebrachten Erfahrungen auf der Hauptschule, da der Verfasser in einer solchen seit Jahren Dienst tut. Die hauptsächlich Betroffenen dieser Schule werden üblicherweise als "Schüler" und "Lehrer" bezeichnet. Dabei ist jedoch festzustellen, daß es den Schüler und den Lehrer nicht gibt. Einmal meint die traditionell gebrauchte männliche Form stets beide Geschlechter, zum anderen sind die Aussagen immer vom Standort abhängig, von wo aus "das Netz" über die Schule geworfen wird (vgl. KECK 1984, 6).

Das innerhalb dieses Rahmens untersuchte Problem liegt im "Kernpunkt" der Schule, nämlich im Unterricht (vgl. 7.1.2.1.), obwohl es sich auch allgemein auf die schulische Erziehung ausweitet. Es wurde, wie oben bereits angedeutet, versucht, ein Teilproblem der Gestaltung des Unterrichts zu durchdenken und einen wissenschaftlichen und erfahrungswässigen Beitrag zur Didaktik zu leisten. Dabei steht das im Zentrum des Interesses, was in der Fachliteratur mit den Begriffen Unterrichtsgrundsätze oder -prinzipien bezeichnet wird und deren gemeinsames Bestreben es ist, den oft im Zusammenhang mit der Schule kritisierten Unterricht zu verbessern.

02. Engere Problemstellung und methodisches Vorgehen

Unterrichtsmethoden liegen schon sehr lange im Interessenbereich der pädagogischen Forschung (vgl. EINSIEDLER 1978, 25 ff.). Früher versuchten die sog. Unterrichtslehren, den Lehrenden die Hilfestellungen zu geben, die heute die "Unterrichtswissenschaft"

beabsichtigt. Unterrichtslehren beruhen auf subjektiven Erfahrungen, die oft der Ertrag einer erfolgreichen Unterrichtstätigkeit einzelner Lehr-Meister waren. Eine durchgängige Aussageform dieser "Meisterlehren" sind die "Prinzipien". Sie sind allgemeine didaktische Grundsätze, die bei aller Unterrichtsarbeit -sei sie fachlicher oder überfachlicher Art- soweit sinnvoll, Beachtung finden sollen. Didaktisches Allgemeingut ist beispielsweise das Prinzip, "vom Bekannten zum Unbekannten" vorzugehen, das bereits Johann Amos COMENIUS (1572-1670) forderte. Andere "Grundsätze", die für den ganzen Unterricht Gültigkeit beanspruchen, sind "Selbsttätigkeit", "Anschaulichkeit", "Angemessenheit", "Lebensnähe" usw. (vgl. OSWALD 1964, 11). Auch heute haben diese "Prinzipien" ihre Berechtigung, obwohl die um 1970 forcierte "Unterrichtswissenschaft" die subjektiv gewonnenen Grundsätze der Unterrichtslehren anzweifelte (vgl. z.B. FLECHSIG/HALLER 1975, 18). Die "Grundsätze" zur Gestaltung von Unterricht sollten mit objektiven Verfahren gewonnen werden. Deshalb ging auch mit zunehmender Rationalisierung des Unterrichts das Erscheinen von "gesammelten Lehranweisungen" zurück. Im Laufe der Zeit konnten jedoch viele Anleitungen von der empirischen Unterrichtswissenschaft weitgehend als richtig bestätigt werden (vgl. EINSIEDLER 1978, 28), so daß die inhaltlichen Aussagen von "Unterrichtsprinzipien" also zurecht immer wieder in (fach)didaktischen Erörterungen eine Rolle spielen.

Diese "Unterrichtsgrundsätze" schließen auch das Prinzip der "Lebensnähe" ein, das -so behauptet HORNEY (1960, 417)- zu den ältesten und umfassendsten Unterrichtsprinzipien gehört. Evident erscheint nämlich, daß es sich wohl kein Unterricht erlauben kann, "lebensfern" zu sein. Was es aber konkret heißt, seinen Unterricht "lebensnah" zu gestalten, das fragte sich der Verfasser dieser Arbeit, nachdem ihm seitens einiger Hospitanten vorgeworfen worden war, die eben vorgeführte Unterrichtseinheit sei "lebensfern". Die anschließende Diskussion erbrachte eine, wie sich später herausstellte, vorläufige Definition des als Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" artikulierten Grundsatzes. Dieser war nach Meinung der Hospitanten in der realisierten Unterrichtsstunde zu wenig beachtet worden. Als Vorverständnis kann folgendes festgehalten werden:

Das Prinzip der "Lebensnähe" stellt an den Unterricht den

Anspruch, er möge die "Dinge" in sich aufnehmen, die im täglichen Leben der Schüler jetzt und künftig erwartungsgemäß eine Rolle spielen werden. Umgekehrt gilt dann all das als "lebensfern", was außerhalb des Erfahrungsbereichs der Schüler liegt und dem Schüler gegenwärtig oder künftig wenig Nutzen bringt.

Neben diesem für die vorliegende Untersuchung gefaßten Vorverständnis hinterließ die Diskussion beim Verfasser ein Gefühl der Unsicherheit und weckte eine entsprechende Fragehaltung. Dahingehend sensibilisiert wurde festgestellt, daß dieser Anspruch nach "Lebensnähe" für den Unterricht bzw. für die Schule so unreflektiert ausgesprochen bzw. unscharf und widersprüchlich in Schriften gebraucht wird (vgl. z.B. TILLE 1949, HARSCHKE 1959, GSTETTNER 1967, MÜLLER W. 1975, LPGymG 86), daß sich die Frage erhob:

WAS BESAGT DAS PRINZIP DER "LEBENSNAHE" FÜR DIE SCHULE?

Die vorliegende Untersuchung beabsichtigt, diese Frage systematisch, mit wissenschaftlich anerkannten Methoden zu beantworten. Der Verfasser setzt sich mit diesem Beitrag gegen einen, für ihn oft als unzureichend empfundenen Zustand zur Wehr, der sich nicht nur in der Schulpädagogik zeigt und den man als "Begriffswirrwarr" bezeichnen kann. Aus dem oben formulierten Grundproblem ergaben sich eine Reihe von Teilfragen, die gleichzeitig den Untersuchungsweg zeichnen:

1. Was bedeuten allgemein die Begriffe **Leben, Nähe, Prinzip**?
2. Welche **Auffassungen** vom Prinzip der "Lebensnähe" finden sich?
3. Welche **Bedeutungsinhalte** kennzeichnen die verschiedenen Auffassungen?
4. Aus welchen **historischen Quellen** kommen die einzelnen Auffassungen?
5. Wo und wie wurden die einzelnen Auffassungen von "Lebensnähe" "relativ rein" in der früheren Schulpraxis realisiert?
6. Finden die einzelnen Auffassungen auch in der heutigen Schulpraxis Anwendung?

Aufgrund der Klärung dieser Teilfragen hofft der Verfasser, die Zentralfrage zu beantworten und zudem ein Urteil darüber fällen zu können (Frage 7), ob der Anspruch nach "Lebensnähe" für die Theorie und Praxis der Schule aussagekräftig genug ist, um für deren Gestaltung hilfreiche Anleitung zu finden. Damit heben sich Ziel und Weg dieser Untersuchung davon ab, was Käte MEYER-DRAWE (1978) mit ihrer Arbeit zum "Begriff der Lebensnähe" beabsichtig-

te. Sie versuchte, in ihrer vorwiegend historisch orientierten Untersuchung, Erziehungsentwürfe solcher Pädagogen zu interpretieren, "die für die pädagogische Reflexion wirkungsgeschichtlich relevant wurden und denen das Streben nach Lebensnähe in der Erziehung gemeinsam ist" (S. 14). Sie bearbeitet in diesem Sinne die Konzeptionen ROUSSEAUS, PESTALOZZIS, SCHLEIERMACHERS usw.. Die vorliegende Arbeit geht dagegen von der Schul-"Praxis" aus und will ihre Ergebnisse dieser auch wieder zuführen. Sie untersucht die in den letzten Jahrzehnten nicht nur von "berühmten" Pädagogen in der deutschsprachigen Fachliteratur vertretenen Auffassungen von "Lebensnähe" und versucht, über deren Quellen zu fundierten Aussagen über deren Gehalt und die sinnvolle Verwendung zu gelangen. Dabei beschränke ich mich, wie gesagt, auf den Bereich der Schule, in der die "Lebensnähe" als "Prinzip" (vgl. 1.3.3.) und nicht nur ganz allgemein wie bei MEYER-DRAWE, als "Begriff" gesehen wird.

Zusammengefaßt ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, den häufig so unreflektiert und in seiner Bedeutung unscharf gebrauchten Begriff der "Lebensnähe" im Unterricht und in der Schule zu durchleuchten und ihn innerhalb der didaktischen Theorie und Praxis auf seine Verwendung, Realisierung und Brauchbarkeit hin zu überprüfen.

03. Methodische Verfahren und deren Begründung

Bei der Behandlung des Themas werden -ausgehend von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft- wesentliche Teildisziplinen angesprochen. Die historischen Quellen sowie die Suche nach den Realisierungsmöglichkeiten der einzelnen "Lebensnähe"-Auffassungen kann nicht ohne Rückgriff auf die Geschichte der Pädagogik geschehen. Daneben zeigen sich bei der Aufarbeitung auch Fragen, welche die "Partnerwissenschaften der Erziehungswissenschaft" (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 266 f.) wie die Philosophie, die Psychologie und die Soziologie berühren. Deshalb kommt es bei der Klärung der Teilfragen zu keinem "Methodenmonismus" (vgl. RÖHRS 1969, 73), sondern es wird versucht, methodisch vielschichtig vorzugehen. Phänomenologisch (vgl. RÖHRS 1968, 86) wird das "Leben" und die "Nähe" betrachtet. Das "Leben" muß aufgrund seiner Vielfalt auf bestimmte für charakteristisch erachtete Erscheinungsformen

"reduziert" werden, um so zu einer "Wesensschau" und Ordnung zu gelangen. Ähnlich wird vorgegangen, um das "Wesen" des Phänomens der "Nähe" in der Griff zu bekommen (vgl. NEUHÄUSLER 1967, 163 f.).

Das hermeneutische Verfahren bildet sowohl in seiner engen als auch in seiner weiten Auffassung (vgl. KLAFKI u.a. 1971, 126) die zentrale Methode, mit Hilfe derer die Problemfragen beantwortet werden. Durch das Verstehen, das die Grundform des hermeneutischen Verfahrens darstellt (vgl. RÖHRS 1968, 35), wird versucht, aus Texten (aus dem "Äußeren") die diversen "Lebensnähe"-Auffassungen (das "Innere") interpretierend herauszulösen und deren Sinn herauszuarbeiten (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1983, 80). Dazu gehört auch das "historische Bewußtsein" (vgl. RÖHRS 1969, 74 o. KÖNIG/ZEDLER 1983, 92 f.), das im Sinne eines weiten Verständnisses von Hermeneutik (vgl. KLAFKI u.a. 1971, 126) die jeweilige Auffassung von "Lebensnähe" besser durchleuchten soll. Die Beispiele aus der Schulpraxis, welche in der Geschichte der Pädagogik das vertretene Verständnis von "Lebensnähe" "relativ rein" darstellen sollen, werden mit der im engen Sinne verstandenen hermeneutischen Methode zu erschließen gesucht (vgl. KLAFKI u.a. 1971, 126). Sie enthalten sich nämlich bewußt einer Kritik der Gesamtkonzeption der jeweils angeführten "Schule" und beabsichtigen, nur die jeweils diskutierte Realisierung des Prinzips der "Lebensnähe" nachzuweisen. Hier findet das deskriptiv-analytische Verfahren seine Anwendung. Demnach erscheint eine Kritik der Schulbeispiele nur dann, wenn sie im Zusammenhang mit dem Grundsatz der "Lebensnähe" steht. Auch die Verwirklichung des Prinzips in der Schule der Gegenwart verlangt eine Deskription und die Analyse gegebener Verhältnisse, die ebenso verstehend (z.B. aus den Lehrplänen) erschlossen werden müssen. Dazu gesellt sich die Empirie, die sich durch Beobachtungen und Erfahrungen aus dem eigenen Unterrichts- und Schulalltag zeigt. Allerdings kann hierbei von einer empirischen, systematischen und wissenschaftlichen Methode nicht die Rede sein. Die deskriptiv dargestellten Erfahrungen werden als solche gevertet, womit ihnen aber keine Generalisierbarkeit o.ä. zugeschrieben wird (vgl. RÖHRS 1968, 18).

Die in jedem Kapitel abschließende kritische Bewertung versucht, die Brauchbarkeit und den Dienstleistungswert der jeweiligen

"Lebensnähe"-Auffassung für die Theorie und Praxis der Schule herauszustellen. Die Reflexion, als der Versuch des denkerischen Abwägens der gefundenen Gegensätze (vgl. RÖHRS 1968, 54), will schließlich die Frage klären, ob das jeweilige Verständnis des Prinzips der "Lebensnähe" für die Gestaltung von Unterricht und Schule hilfreich oder ohne Aussagewert ist.

Bei diesem methodischen Vorgehen müssen die Schwierigkeiten mitgenannt werden, die die Untersuchung behindern bzw. Einfluß auf die Ergebnisse nehmen könnten.

0.4. Schwierigkeiten

Nach dem Versuch der Klärung der Bedeutungsinhalte einer Auffassung von "Lebensnähe" folgt -wie oben gezeigt- stets die Frage nach den Ursprüngen dieses Verständnisses. Dabei stellt sich häufig das Problem, daß die Wurzeln sehr weit in die Vergangenheit reichen und sich oft bis zu den ersten Schulgründungen zurückverfolgen lassen. Da ein solches Aufzeigen aller Quellen zu umfangreich wäre, muß sich diese Untersuchung im Sinne einer "pragmatischen Restriktion" auf zeitlich jeweils nächstliegende Hauptadern und Schwerpunkte beschränken, welche die Ursprünge deutlich aufzeigen. Dabei ist es unumgänglich, auf Sekundärquellen zurückzugreifen, weil es (wie auch bei den historischen Praxisbeispielen) kaum möglich erscheint, im Rahmen dieses Themas die weitläufigen, verschiedenartigen, geschichtlichen und aktuellen Teilgebiete völlig eigenständig (d.h. aufgrund von Primärquellen) aufzuarbeiten. Beispielsweise war es beim Rückgriff auf die schulpädagogische Entwicklung z. Zt. des Neuhumanismus (Kap. 4) oder bei der Darstellung der Pädagogik FREINETs (Kap. 5) nötig, sich auf "bewährte" Komprimierungen (wie z.B. die PAULSENS oder JÖRGs) zu verlassen und deren Aussagen mit anderer Sekundärliteratur bzw. mit Hilfe von Primärquellen zu vergleichen. Ebenso muß bei der Analyse der heutigen Schulpraxis auf Expertenaussagen zurückgegriffen werden, sofern Erfahrungen und Beispiele aus anderen Schularten als Grund- und Hauptschule wiederzugeben sind. Andere Schwierigkeiten offenbaren sich bei den beschriebenen Unterrichtsbeispielen, welche die jeweilige Auffassung von "Lebensnähe" relativ "rein" darstellen sollen. Dabei muß betont werden,

daß diese Beispiele exemplarisch sind. Das bedeutet, die Realisierung der diskutierten "Lebensnähe"-Auffassung hätte ebenso an anderen Exempla aufgezeigt werden können. Der Vorwurf, an diesem oder jenem Beispiel hätte sich dieses oder jenes Detail besser, "reiner" darstellen lassen, kann also durchaus erhoben werden. Dennoch dürfte es gelungen sein, auch anhand der gewählten Beispiele aufzuzeigen, wie die "Lebensnähe"-Auffassung in der Unterrichtsrealität umgesetzt wurde. Bei jedem Beispiel erweist sich allerdings das Einfangen der "Schulwirklichkeit" als problematisch, welche für die Beschreibung der Realisierung der "Lebensnähe"-Auffassung notwendig ist. Es erscheint schwer, wenn nicht gar unmöglich, ein abgerundetes Bild von der Praxis des Unterrichts in den verschiedenen Schulanstalten zu entwerfen. Das galt früher und gilt heute! Ein zuverlässiger Zugriff ist nämlich oft nur über Schulordnungen, Stundenpläne oder Selbstbeschreibungen möglich. Diese Quellen sind aber häufig ihrem Inhalt und Charakter nach Maximalforderungen, die als solche zwar ihre Rückverbindungen zur Realität haben, diese jedoch nicht umfassend und detailliert widerspiegeln. Als Maximalforderungen markieren sie den geistigen Hintergrund, aus dem sie erwachsen und ihrer Intention nach gestaltend in den Unterricht eingriffen, um ihn in ihrem Sinn zu verändern. Näher an die "Wirklichkeit", die je nach Standort ohnehin unterschiedlich aussieht, führen die Schilderungen ehemaliger Schüler oder Besucher heran. Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß es in der Eigenart solcher Beschreibungen liegt, entweder vornehmlich Vorkommnisse negativer Art oder -im Gegenteil- geradezu euphorisch, Positives zur Sprache zu bringen (vgl. WELP 1977, 253). Auch schränkt die Tatsache den Wert solcher Beschreibungen ein, daß sich diese im nachhinein festgehaltenen Erfahrungen meist auf das Schülerdasein im Gymnasium beziehen und z.B. die Real- bzw. Volksschulen kaum berücksichtigen (vgl. GRAF 1912, HELLPACH 1954).

Wie schon ausgeführt, beabsichtigt die vorliegende Schrift, das für die Schule häufig geforderte "Prinzip der Lebensnähe" inhaltlich sowie historisch zu klären, Verwirklichungsmöglichkeiten aufzuzeigen und seine Sinnhaftigkeit zu überprüfen. Dabei stellt sich bei näherem Hinsehen sehr bald heraus, daß sich der "Lebensnähe"-Grundsatz nicht nur auf den "Mittelpunkt" der Schule, den Unterricht, sondern bisweilen auf die ganze Schule bezieht, was

z.B. auch ihre Außenanlagen oder außerunterrichtliche Tätigkeiten einschließt. Aus diesem Grund ist auch die Gliederung der Arbeit so angelegt, daß die Kapitel 3, 4, 5 primär die "Lebensnähe" als Prinzip des Unterrichts sehen, während sich der Grundsatz in den Kapiteln 6, 7 und 8 vorwiegend auf das Gesamt der Schule bezieht.

Bei der vorliegenden Untersuchung stößt man zudem immer wieder auf definitorische Probleme, die häufig -um die Arbeit nicht unnötig auszuweiten- recht "gewaltsam" und deshalb nicht immer hinlänglich umfassend "gelöst" werden. So wird z.B. kurz und bündig festgelegt, was in der Arbeit unter "Schule" oder "Erziehung" verstanden wird (vgl. 0.1. bzw. 6.1.4.), obwohl bekanntlich darüber unterschiedliche Auffassungen bestehen.

Unumgänglich war es jedoch, wie schon Teilfrage 1 (vgl. 0.2.) aussagt, die Begriffe "Leben", "Nähe" und "Prinzip" genauer zu überprüfen. Sie sind nämlich unmittelbar im Thema enthalten, im Vorverständnis jedoch nicht reflektiert, bilden aber das begriffliche Fundament für die weitere Erörterung.

1. Begriffsklärung

Die Problematik dessen, was "Leben" in Zusammenhang mit der Schule bedeutet, stellte einmal Eduard SPRANGER (1882-1963) treffend dar. Er schrieb:

"Uralt ist das Wort, die Schule habe für das 'Leben' zu erziehen. Es ist so klug gewählt, daß niemand dagegen Einspruch erheben wird, - denn unter 'Leben' kann sich jeder denken, was er will" (SPRANGER 1958, 101).

"Leben" ist demnach ein weiter, nahezu allumfassender Begriff, der seine Faszination nicht zuletzt der Tatsache verdankt, daß jedermann darunter verstehen kann, was ihm beliebt: kreatürliches, seelisches geistiges Leben, lebendige Natur und menschliche Kultur, irdisches und ewiges Leben etc. (vgl. GLÖCKEL 1981 a, 73). Diese Tatsache ist allerdings keine tragende Basis für eine (schulpädagogische) Erörterung, so daß es notwendig erscheint, verschiedene Wissenschaften zu befragen. Die Biologie, als die Wissenschaft vom Leben, weist uns den Weg zur Philosophie, wenn man sie wie BALLAUFF (vgl. 1954) in ihrer historischen Entwicklung von der Antike bis heute betrachtet. Eine der Aufgaben der Philosophie ist es nämlich seit Jahrtausenden, über das "Leben" zu reflektieren.

1.1. Das "Leben" im Lichte der Philosophie

Den denkenden Menschen aller Kulturkreise verwunderte zu allen Zeiten die ihn umgebende Wirklichkeit. Ebenso berühren ihn Leid und Tod immer wieder so stark, daß sich ihm die metaphysische Frage nach dem Phänomen "Leben" fast zwangsläufig stellt (vgl. NEUHÄUSLER 1967, 165). Das "Leben" kann dabei als "die Gesamtheit lebendigen Seins" verstanden werden, wobei "Sein" das "ursprünglich Seiende" meint, das an jedem Ding, an jedem Wesen einen grundlegenden Anteil hat. "Lebendig" versteht sich allgemein als das "innere Erregt-sein, das aus einem Erregungsgrund kommt"; im engen Sinn bezieht es sich jedoch auf ein organisches Leben. "Organisch" heißt es, "weil es in der Regel bestimmte Organe zur Bewältigung der Daseinsaufgaben entwickelt hat, die in zweckvoller

Bezogenheit aufeinander arbeiten." (NEUHÄUSLER 1967, 117 bzw. 203).

Auch so gesehen erscheint das "Leben" als ein sehr allgemeiner Begriff, der abstrahiert, d.h. von besonderen Merkmalen absieht, dessen Umfang dennoch äußerst weitgreifend, sein Inhalt dadurch nicht mehr definier-, sondern höchstens umschreibbar ist. So wird verständlich, wenn Frieda SOPP (1935, 3, Anm. 2) in ihrer historisch-pädagogischen Untersuchung "Leben" nicht im Sinne des reinen Begriffs gebraucht. Sie erhebt nicht den Anspruch, das Gemeinte rational durchschaubar zu machen, sondern verwendet das Wort als "Notbehelf" bei der Handhabung eines "Gegenstandes", dessen Wesen -trotz innerer Gliederung- gerade dem des Begriffs antinomisch ist. Das soll jedoch nicht als Aufforderung verstanden werden, völlig darauf zu verzichten, sich dem "Gegenstand" "Leben" zu nähern. Im Sinne des phänomenologischen Verfahrens soll im Anschluß versucht werden, verschiedene Wesens-Aspekte aus dem Gesamtphänomen herauszulösen, die, zusammen in eine Ordnung gebracht, zumindest grob das Gemeinte verständlich machen. Dabei kommt der "Lebensphilosophie" eine besondere Bedeutung zu, da diese geistige Bewegung, die sich ab dem 18. Jahrhundert in Europa wieder zu etablieren begann (vgl. BOLLNOW 1958, 3), das "Leben" in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellt.

1.1.1. Gegensatzcharakter des "Lebens"

Schwer faßbare "Gegenstände" können manchmal durchschaubarer werden, betrachtet man sie von ihrem Gegenpol aus. Von diesem Standpunkt aus, grenzt sich das "Leben" trivial erkennbar vom Tode ab. Nicht (mehr) Lebendes ist "entseelt", d.h. die das Leben spendende Seele befindet sich nicht (mehr) in ihrer körperlichen Hülle. Diese Gleichsetzung von Seele und Leben findet sich nicht erst in der Lehre der Kirchenväter (ab dem 1. Jahrhundert n. Chr.) oder in der Scholastik (z.B. bei Thomas v. Aquin um 1250), sondern bereits weit vor Platon (vgl. DESSOIR 1925, 104 f.). Nach ihm ist Bewegung durch anderes letztlich nur auf sich "selbst" Bewegendes zurückzuführen und diese Selbstbewegung heißt bei ihm schon Seele (vgl. PLATON n. KRINGS 1973, 845). Wenn der Mensch stirbt, verläßt ihn das "Leben" (die Seele), aber dennoch ist dieses nicht zu Ende. Auch ARISTOTELES (384-322 v. Chr.), dessen

philosophisches Denken bekanntlich anders geartet ist wie das von PLATON (427-347 v. Chr.), sieht im "Leben", d.h. in der Seele den gleichen Gegensatz zum Tod. Er drückt aus, daß die Seele das Formprinzip des lebendigen Körpers sei, welches die formlose, tote Masse von sich in bestimmter Gestalt zeigenden, sich selbst erhaltenden und fortpflanzenden Lebewesen unterscheidet (vgl. KRINGS 1973, 845 bzw. DESSOIR 1925, 408).

Eine Aufhellung des Phänomens "Leben" aus seinem Gegensatz zum Tode läßt auch die moderne naturwissenschaftliche Sichtweise erkennen. Diese auf René DESCARTES (1596-1650) zurückgehenden Gedanken erklären Lebensvorgänge mechanisch im physikalisch-chemischen Sinne und liegen dem heutigen Denken näher. Tote Dinge zeigen keine biologischen Lebensvorgänge (mehr), sie regenerieren sich nicht, was bedeutet, daß sie sich ebensowenig fortpflanzen wie sie einen funktionierenden Stoffwechsel haben.

Die "Lebensphilosophie" wiederum sieht ihren Hauptbetrachtungsgegenstand weniger als Gegensatz zum Tode, vielmehr als **Konträres zu allem Erstarrem, nur Rationalem** (vgl. BOLLNOW 1958, 117 bzw. 5 bzw. 13). "Leben" ist hier Kampfbegriff, Aufforderung, die Fülle des Ganzen zu er-leben. In diesem Sinn drückt sich Rainer Maria RILKE (1875-1926) aus, wenn er meint, daß ein Mensch dann tot sei, wenn ihm nicht bewußt würde, daß er lebe (vgl. BOLLNOW 1958, 5). Ähnliches verrät auch Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778), denn er setzt das Lebensgefühl gegen ein rational verstümmeltes "Leben" und distanziert sich damit bewußt von der Vorherrschaft der aufklärerischen Vernunft (vgl. MEYER-DRAWE 1978, 136). Schließlich könnte man in diesem Zusammenhang auch Johann Gottlieb FICHTE (1762-1814) nennen, der den Gegensatz zwischen dem kräftigen und lebendigem "Leben" und dem toten und erstarren Sein zum Gegenstand seines gesamten Philosophierens gemacht hat (vgl. BOLLNOW 1958, 5).

1.1.2. Prozeßcharakter des "Lebens"

Eine andere Sichtweise erkennt den Tod ebenso als Zäsur oder Endpunkt des "Lebens" an, rückt jedoch die **Veränderung** in den Blickpunkt, die ein anderes Charakteristikum für das "Leben" darstellt. Der "Lebenslauf" einer berühmten Frau oder eines hervorragenden Mannes faßt wichtige Ereignisse des "Lebens" dieser

Person in Worte. Bereits die Vorsokratiker betrachteten das "Leben" schon als sich wandelnden Prozeß, indem sie nach dem Urstoff suchten, welcher das Eine sein sollte, aus dem das Viele hervorgeht. Diese Naturphilosophien fassen das "Leben" ebenso als Entwicklung auf wie dies Charles DARWIN (1809-1882) in seiner Evolutionslehre ausdrückte (vgl. NEUHÄUSLER 1967, 231 f.).

Verschiedene Vertreter der "Lebensphilosophie" wie Friedrich Wilhelm NIETZSCHE (1844-1900) oder Henri BERGSON (1859-1941) betrachteten das "Leben" ebenso als solche "Bewegung", als "Werden", als "ständigen Fluß" (vgl. BOLLNOW 1958, 13). Diese ständige "Bewegung", dieses "Werden" steht aber besonders unter dem Aspekt des Schöpferischen, das durch einen "elan vital" (BERGSON n. BOLLNOW 1958, 34) bestimmt wird, der eine Art Verlangen nach Schaffen und Schöpfung darstellt. Der Strom des "Lebens", die ständige Entwicklung ist demnach eine kreative, bei der es nicht einmal darum geht, was der Mensch schafft, sondern, daß er schafft und in diesem Schaffen sein Selbstsein erfüllt (vgl. NIETZSCHE n. BOLLNOW 1958, 34). Dabei wurde das "Leben" nicht einfach als ein dem Strom vergleichbarer zeitlicher Ablauf aufgefaßt, sondern auch erkannt, daß die Vergangenheit in der Gegenwart weiterwirkt. Das meint, das gegenwärtige Dasein des Menschen steht immer unter dem Eindruck der Vergangenheit, die somit eine immer größer werdende Last für den Menschen werden muß (vgl. NIETZSCHE n. BOLLNOW 1958, 22). Die Prozeßhaftigkeit des "Lebens" enthält gleichzeitig auch den Aspekt des Wandels. Damit kennzeichnet es ein historisches Element, welches im o.g. Entwicklungsaspekt bereits anklang. Wandel beinhaltet jedoch eine stärkere Wertung, so daß das Bild der Flamme das des "Lebensstroms" ersetzt. NIETZSCHE (vgl. BOLLNOW 1958, 97) erkannte darin die Bewegung des "Lebens", welche auch die Vernichtung einschließt und damit nicht nur "Übergang", sondern auch "Untergang" ist. Bei Ludwig KLAGES (1872-1956) klingt der Gedanke noch deutlicher an, wenn er den "Geist" als das schlechthin Lebensfeindliche bezeichnet, wodurch der geschichtliche Ablauf des "Lebens" eine zunehmende Zerstörung erfährt und notwendig im Untergang der Menschheit enden muß (vgl. BOLLNOW 1958, 111).

1.1.3. Wertcharakter des "Lebens"

"Wenn Sokrates von den Bemühungen der Ärzte spricht, ihre Patienten zu heilen, erinnert er oft daran, daß man eigentlich fragen müsse, ob das Leben, das da erhalten wird, auch wahrhaft lebenswert (besser gesagt: lebenswürdig) sei" (SPRANGER 1958, 102).

Die hier angesprochene Problematik erscheint in Zeiten, in denen die Sterbehilfe offen diskutiert wird, ganz aktuell und weist auf die im "Leben" immanenten Werte und Ziele hin. Allein schon dadurch, daß ein Lebewesen existiert, ist ihm gleichzeitig aufgegeben, mit dieser Existenz umzugehen. Man muß das "Leben" bewältigen, ob man will oder nicht. Auch der Selbstmord eines Menschen ist eine Art der Lebensbewältigung. Üblicherweise wird jedoch versucht, auf positive Weise zu leben. Damit meint man ein Suchen des Sinnes, ein Werten. Weltanschauungen, Religionen, Ideologien geben auf diese suchenden Fragen Antworten und fassen sie in Systeme oder Programme zusammen. Beispielsweise setzt sich die katholische Kirche für den "Schutz des Lebens" ein, betont damit dessen Eigenwert, indem sie gegen Abtreibung, Gen-Manipulationen und Experimente an Embryonen das Wort erhebt (vgl. z.B. KIRCHENZEITUNG 1983, 1). Die christliche Lehre beinhaltet diesen positiven Lebensauftrag sogar über das Ende des biologischen Lebens hinaus. Ihr zufolge ist das irdische, naturwissenschaftlich nachweisbare Leben eine Vorbereitung auf das eigentliche, unendliche Leben nach dem Tode (vgl. z.B. KAISER/LOHSE 1977, 12). Das "himmlische Leben" wird demnach höher bewertet als das "irdische" und zum Ziel erklärt, das es in entsprechend "richtiger" Weise anzustreben gilt.

Anders gesehen liegt der Wert des "Lebens" nicht in der Vorbereitung, sondern in der Verbesserung, in seiner Steigerung. Im Anspruch: "Das ist doch kein Leben!", wird deutlich, daß derjenige, welcher dies äußert, sich über (s)eine mißliche Lage beklagt, gleichzeitig jedoch die Hoffnung auf eine Verbesserung ausdrückt. Eine Reihe von Vertretern der "Lebensphilosophie" betont immer wieder diese "Steigerung" des "Lebens" und hofft auf die Wandlung dessen, damit es reicher und mächtiger werden möge (vgl. BOLLNOW 1958, 66). So zeigt sich das "Leben" nicht nur als Daseinsbewältigung, sondern erweitert sich zur Daseinssteigerung. Beispielsweise wird die Kunst als ein solches "Stimulans des Lebens" gesehen (vgl. NIETZSCHE n. BOLLNOW 1958, 69), die zu einem

"Hinausschreiten des geistigen Lebens über sich selbst", zu einer "Transzendenz" führen kann (SIMMEL n. BOLLNOW 1958, 99). Ähnlich den Epikureern treten die "Lebensphilosophen" dafür ein, das "Leben" mit seinem Wert an sich auszukosten. Erstgenannte wollten "Wonne" haben, d.h. Positives erleben, das "Leben" "feiern" (vgl. DESSOIR 1925, 222 f.). Die Lebensphilosophie wandte sich gegen viele Einschränkungen des vollen "Lebens" wie sie z.B. moralische Vorstellungen bewirken können. NIETZSCHE prangerte beispielsweise diese als "Herdenmoral" an und forderte eine neue, strengere Moral (vgl. BOLLNOW 1958, 84). Gleichzeitig gehört zur Fülle des "Lebens" auch die Gefahr unablösbar dazu, die den das "volle Leben" genießenden Menschen läutert, sein Tun relativiert (vgl. BOLLNOW 1958, 92).

1.1.4. Individual- und Sammelcharakter des "Lebens"

Sieht man das "Leben" unter dem Blickwinkel des einzelnen, so interpretiert bzw. erlebt dieser die Wirklichkeit individuell, gleichgültig, ob er sich diese Wirklichkeit real oder ideal vorstellt. Durch die Sprache und andere Kommunikationsmöglichkeiten versucht wohl jedes Individuum, diese persönliche Wirklichkeit mit den Wirklichkeiten seiner mitexistierenden Individuen in Einklang zu bringen. Trivial und auf den Menschen bezogen drückt sich dies aus, wenn man vom "Leben einer Person" spricht. Die darin gesammelten biographischen Daten und Fakten stammen von einem Menschen, der sein individuelles "Leben" lebt, wobei er sich die Eigen- und Umwelt auf eine ihm eigene Weise erschließt bzw. schon erschlossen hat.

Andererseits ist aber "Leben" auch, wie z.B. bei ARISTOTELES, nicht nur der Zustand von einzelnen Seienden, sondern ein umfassender symbiotischer Prozeß des Lebendigen mit seiner Umgebung und mit allem "Leben" (vgl. KRINGS 1973, 845). Dieser Sammelcharakter kommt im "pantheistischen Untergrund" (BOLLNOW 1958, 101), genauer im Begriff "Alleben" der "Lebensphilosophie" besonders zum Ausdruck. Der einzelne Mensch fühlt sich getragen von einem allgemeineren, umgreifenden Leben, dem "Alleben". Begeistert fühlt sich der einzelne im großen lebendigen Ganzen aufgehen und mit der Umwelt verbunden. Daraus ergibt sich wiederum das Gefühl der Nähe und der Vertrautheit zu jedem einzelnen

"Leben", welches ebenfalls nur ein Teil desselben Gesamtlebens ist (vgl. BOLLNOW 1958, 102 f.). Bei der Erschließung der Eigen- und Umwelt beeinflussen das Individuum nicht nur biologisch-genetische Faktoren, sondern z.B. auch der "Zeitgeist" oder die Ausbildung. Das menschliche Leben kann auch von daher nicht in der Isolierung auf das bloße individuelle Leben verstanden werden, sondern nur im Bezug auf den anderen Menschen und auf alles, was den Menschen von außen her beansprucht und ihm seine Menschlichkeit hervorruft wie dies z.B. eine Aufgabe, ein Werk oder allgemein die Umwelt tut (vgl. VELTHAUS 1966, 12). Diesen Harmoniegedanken finden wir bei BERGSON, KLAGES oder anderen Vertretern der "Lebensphilosophie", die den Einklang zwischen dem Einzelleben und dem übergreifenden Ganzen immer wieder erwähnen (vgl. BOLLNOW 1958, 106).

1.1.5. Rationaler und irrationaler Charakter des "Lebens"

Ein anderer Weg sich dem Phänomen "Leben" zu nähern ist der, ähnliche Gesetzmäßigkeiten darin zu suchen, wie man sie z.B. aus der Mathematik oder der Physik kennt. Bekanntlich versuchte das kartesianische Denken, "Lebens"-Vorgänge mechanisch zu erklären und berechenbar zu machen. Das auf diese Tradition DESCARTES' zurückgehende Denken unserer Tage wird durch die experimentellen Erfolge der modernen Naturwissenschaften bestärkt. So konnte beispielsweise S.L. MILLER 1953 nachweisen, "daß in einem aus Wasserstoff, Wasserdampf, Methan und Ammoniak bestehenden Gasgemisch, das der wahrscheinlichen Erdatmosphäre der Erde zur Zeit der ersten Lebensentstehung vor etwa 3 1/2 Milliarden Jahren entspricht, durch starke elektrische Entladungen komplizierte organische Verbindungen entstehen können, darunter auch verschiedene Aminosäuren, die Bausteine der Eiweißkörper sowie anderer organischer Säuren und Harnstoff" (RITTER/GRÜNDER 1980, 115). Auch auf Grund modernster Gen-Technologien erscheint die Entstehung des "Lebens" im Reagenzglas als gar nicht mehr so abwegig. Auf anderen Gebieten zeigen sich z.B. kybernetische Modelle in der Lage, rational Phänomene der Selbsterhaltung und Selbststeuerung objektiver Systeme zu beschreiben, so daß auch hier die **Machbarkeit des "Lebens"** und sein rational gesetzmäßiger Charakter deutlich wird (vgl. KRINGS 1973, 858).

Auf der anderen Seite zeigt sich das "Leben" in vieler Hinsicht rational nicht faßbar. So glaubte der "Vitalismus" erkannt zu haben, daß das organische "Leben" eben gerade nicht das Resultat physischer, sondern "lebenmachender", irrationaler Faktoren sei. Die "vis vitalis", eine unerklärliche Kraft sei dafür verantwortlich, organische Stoffe zu bilden (vgl. NEUHÄUSLER 1967, 238). Auch die "Lebensphilosophie" bekennt sich zur rationalen Unfaßbarkeit des "Lebens". Dieser Auffassung zufolge ist das "Leben" mit dem Verstand allein nicht auszuschöpfen, da es, wie bereits erwähnt, selbst schöpferisch ist. Die "Intuition" ist das adäquate Mittel, um das "Wesen" des "Lebens" aufzuspüren (vgl. BERGSON n. BOLLNOW 1958, 50 f.). KLAGES bezeichnet diese Methode als "Schauung", während Wilhelm DILTHEY (1833-1911) im "Erleben" den Grundbaustein zur Erfassung des "Lebens" erkannte. Dies bedeutet, wie gesagt, daß sich die "Lebensphilosophie" der "Fülle des Lebens", dem "Dionysischen" (NIETZSCHE) zuwendet und dem "Leben" einen unergründlichen, unerschöpflichen (Sammel)Charakter zuschreibt, aus dem immer wieder Neues herausströmt und wächst (vgl. BOLLNOW 1958, 133). Noch weniger faßbar, noch irrationaler wird das "Leben", wenn wir im Weihnachtsevangelium (Joh. 1, 1-14) lesen:

"Am Anfang war das Wort (der Sohn Gottes), und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. In Ihm war das Leben, und das Leben war das Licht der Menschen."

So wird das "Leben" von Gott kommend erklärt. Gott aber ist, als der Ursprung, als die Fülle des Seins (vgl. NEUHÄUSLER 1967, 86), rational nicht definier- oder beweisbar, so daß sich diese Irrationalität auf das "Leben", das quasi das "Produkt" Gottes ist, überträgt.

1.1.6. Äußerer und innerer Charakter des "Lebens"

Wie oben gesehen läßt sich das "Leben" oft nur in seinem Oszillieren zwischen zwei Polen ausmachen. Diese duale Sicht wird auch in seinem äußeren und inneren Charakter deutlich. Mit "äußerem Leben" meint man häufig die alltägliche "Lebenswelt", jenen "Wirklichkeitsbereich", "den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als

schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist" (vgl. SCHÜTZ/LUCKMANN 1975, 23). Die "Lebenswelt des Alltags" kennzeichnet gegenüber anderen Bereichen (wie z.B. die Wissenschafts- oder Phantasiewelt) der Besitz einer "Vorzugsqualität". Das bedeutet, daß sie uns als unmittelbar gegeben und als erster Maßstabe erscheint. Ihr Erlebnisstil ist ein spezieller, denn man nimmt sie beispielsweise in heller Wachheit wahr oder hat keinen Zweifel an ihrer Existenz (vgl. SCHÜTZ/LUCKMANN 1975, 53 f.). Weitere Schichten der äußeren, "alltäglichen Lebenswelt" sind seine räumliche, zeitliche und soziale Struktur sowie die verschiedenen "Wirkzonen". SCHÜTZ/LUCKMANN (1975, 54-102) unterscheiden bei der räumlichen Aufschichtung zwischen einer Welt in aktueller, unmittelbarer Reichweite und einer Welt, die uns nur potentiell erreichbar ist. Mit der "Weltzeit" umschreiben die Autoren die zeitliche Struktur des "äußeren Lebens", die uns gewissermaßen zwangsläufig auferlegt ist und ohne unser Zutun abläuft (vgl. ebd. 61-73). Ebenso ist uns "der andere", der Mitmensch vorgegeben. Damit ist die soziale Komponente angesprochen (vgl. ebd. 73-102). Die diversen "Wirkzonen" liegen innerhalb der Welt der Reichweite und meinen den Bereich, auf den ich durch direktes Handeln einwirken kann (ebd. 58-61).

Demgegenüber steht der schwer faßbare innere Charakter des "Lebens", den z.B. Selbstbetrachtung oder eine denkende und führende Aktivität kennzeichnet (vgl. SCHLEIERMACHER n. MEYER-DRAWE 1978, 74 f.). Es ist ein vom Wert- und Bedeutungssinn des Menschen getragener Sachverhalt, der sich nicht nur mit gegenständlicher Logik meistern läßt. Dazu gehört das "Menschliche im Menschen" (vgl. ELZER 1954, 458), das Unwandelbare, das am Ewigen Teilhabende.

Wie bei den anderen o.g. polarisierten Ansichten des "Lebens" auch, gehören beide Pole zusammen wie die beiden Seiten einer Medaille. Georg SIMMEL (1858-1918), ein Denker, der ebenso als Vertreter der "Lebensphilosophie" gilt, beschreibt das für das "innere" und "äußere Leben" so:

"Das menschliche Leben steht in einem Doppelaspekt: der Kausalität, der einfachen Natürlichkeit des Geschehens - und der Bedeutung, die als Sinn, Wert, Zweck, es überstrahlt oder durchgeistet" (zit. n. BOLLNOW 1958, 29).

Faßt man nun die oben beleuchteten, nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebenden, teilweise polarisierenden Dimensionen zusammen, so umschreiben sie allerdings nur ungefähr die Hauptaspekte des "Gegenstandes", den man sich unter "Leben" vorstellt. Die gegliederte Beschreibung erkannte das "Leben" als

- + Gegensatz,
- + Prozeß,
- + Wert (an sich),
- + Eigen- bzw. Alleben,
- + rationales bzw. irrationales und
- + inneres bzw. äußeres Phänomen.

Diese konstruierten Aspekte sollen nun für die weitere Erörterung eine tragfähige Basis, ein Modell in der Art eines "Gitterrostes" darstellen, auf dem "gegangen" werden kann, das jedoch im Unterschied zu einer soliden Plattform Lücken hat. Nachdem damit die Philosophie befragt wurde, schließt sich mit Blick auf das Thema die Frage an, was einen pädagogischen Begriff des "Lebens" kennzeichnet.

1.2. Das "Leben" im Lichte der Pädagogik

Die Pädagogik kann als eine Wissenschaft aufgefaßt werden, die versucht, eine auf die Praxis bezogene, wissenschaftlich fundierte Theorie der Erziehung und der sie beeinflussenden, erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit zu entwickeln (vgl. WEBER E. 1972, 7). Diese Theorie beschäftigt sich mit dem Menschen (vgl. RÖHRS 1969, 19), der in allen Phasen seines "Lebens" im Zentrum des pädagogischen Interesses steht. Das "Leben" des Kindes wird ebenso in Zusammenhang mit der "Erziehung" reflektiert wie das des Jugendlichen oder des Erwachsenen, so daß zunächst der Prozeßcharakter im pädagogischen "Lebens"-Begriff deutlich wird. Dabei erforscht man nicht nur das "Leben" des Individuums und die erzieherisch relevanten Zusammenhänge mit anderen Einzel-"Leben", sondern auch das "Alleben" (vgl. 1.1.4.), das den Bedingungs-zusammenhang, die Um-Welt für die Erziehung des Menschen ausmacht. So muß die Pädagogik bei ihrer Erkenntnissuche stets die sozio-kulturellen Bedingungen (das "Leben") beachten, um zu annehmbaren Ergebnissen zu kommen. Dieses Bestreben verrät hier

wie auch im Anschluß, daß die Pädagogik das "Leben" eher als rationalen "Gegenstand" ansieht, da es in seinem irrationalen Charakter wenig (wissenschaftlich) greifbar ist.

In der Hauptsache aber betrachtet die Pädagogik das "Leben" unter seinem Wertaspekt (vgl. 1.1.3.). Es enthält Ziele und bedeutet Werte, die es zu lehren gilt. Das heißt, daß sich die von der Pädagogik angestrebten Erziehungsziele letztlich alle vom Auftrag ableiten, der uns Menschen mit dem Lebendigwerden mitgegeben wurde, nämlich das "Leben" zu leben. Allerdings ändern sich diese davon abgeleiteten Ziele und Werte, so daß der pädagogische Begriff des "Lebens" zu verschiedenen Zeiten bei diversen Denkern unterschiedlich interpretiert wurde. ROUSSEAU sah beispielsweise darin eine "natürliche Ordnung", die bejaht würde und welche im Gegensatz zu der abstrakten, verstandesmäßigen "Kultur" stehe, während HERDER das "Leben" als Werden verstand, das geschichtlich von sozialen Formen getragen werde (vgl. SOPP 1935, 8 f. bzw. 41 f.). Mit der Aufarbeitung dieser historischen, verschiedenen, pädagogischen Ansichten des "Lebens" haben sich ausführlich z.B. Frieda SOPP (1935), Gerhard VELTHAUS (1966) und in jüngerer Zeit Käte MEYER-DRAWE (1978) beschäftigt. SOPP glaubt sogar einen Entwicklungsverlauf des pädagogischen Lebensbegriffs aufzeigen zu können. Sie resumierte:

"Der Verlauf der Entwicklung des pädagogischen Lebensbegriffes, wie ihn ROUSSEAU und die Deutsche Bewegung (gegen die "Aufklärung"; d. Verf.) sahen, stellt sich kurz zusammengefaßt noch einmal so dar: die Aufgabe das Kind 'leben zu lehren', umgreift jedesmal die Gesamtheit des pädagogischen Wollens einer Zeit nach Form und Inhalt, Weg und Ziel, das sich jeweils an dem Rückgang auf das 'Leben' selbst, d.h. den Inbegriff der pädagogischen Wirklichkeit orientiert oder genauer: die Untersuchung des eigenen Daseins, speziell die der Lebensformen des Kindes, die mit ROUSSEAU an Stelle der Suche nach der Ordnung eines vorgegebenen rationalen Beziehungsgefüges einsetzte, führte jedesmal auf die Tatsache eines Lebenszusammenhangs pädagogischer Art, innerhalb dessen sich erst 'Leben' im eigentlichen Sinne realisiert" (SOPP 1935, 102; Hervorh. durch d. Verf.).

So ist das "Leben" ein sich änderndes Ziel (Prozeß- und Wertcharakter) auf das die pädagogische Wissenschaft ihr Augenmerk lenkt. Einerseits sieht sie das "Leben" unter utilitaristischen Gesichtspunkten wie dies in der Zeit der "Aufklärung" geschah oder man identifiziert beispielsweise damit einen höheren, geistigen Standpunkt wie es das Zeitalter des "Neuhumanismus" tat. Dabei steht je nach dem "Wollen" einer Zeit manchmal das

"äußere", bisweilen das "innere Leben" (vgl. 1.1.6.) Pate. Gemäß seines Wert- und Gegensatzcharakters bietet das "Leben" jedoch Gutes und Böses gleichermaßen (vgl. PÖGGELER 1956, 99). Da zeigt sich Haß und Streit, Not und Leid, Schuld und Verzweiflung und endlich der Tod (vgl. GLÖCKEL 1981 a, 73). Die Aufgabe, die für die Pädagogik folgt ist, für eine planmäßige Erziehung Sorge zu tragen, die das "Leben" als Wertbegriff mit "positiver Anmutungsqualität" anerkennt. So gesehen "beinhaltet (der Begriff "Leben"; d. Verf.) etwas Erstrebenswertes, das durchaus ein Reales werden kann, aber nicht die ganze Realität umfaßt, und er weist immer über die bloße Realität hinaus in die Idealität, auf ein Gesolltes hin, das wohl nie ganz erreichbar ist" (GLÖCKEL 1981 a, 73). Damit schränkt die Pädagogik aber, indem sie den Wertcharakter des "Lebens" hinterfragt dessen "Allebenscharakter" (vgl. 1.1.4.) ein und tritt oft nur "nahe" an das "Leben" heran. Auf diese Weise kommt der Begriff der "Lebensnähe" in die Diskussion, der v.a. in der Schulpädagogik eine Rolle spielt.

Der pädagogische Lebensbegriff beinhaltet zusammenfassend alle o.g. Aspekte, die auch die Philosophie bietet. Allerdings gilt das Hauptaugenmerk dem menschlichen "Leben", das unter sich wandelnden Gesichtspunkten erzieherisch beeinflußt werden soll.

Prozeß- und Wertcharakter (vgl. 1.1.2. u. 1.1.3.) erhalten demnach ein besonderes Gewicht, da sich seine Werte und damit die Ziele der Erziehung im Laufe der Zeit ändern und stets neu hinterfragt werden müssen. Um bei der Metapher des "Gitterrostes" zu bleiben, das die bei 1.1. versuchte phänomenologische Klärung des "Lebens" für die anschließende Untersuchung sein soll, so handelt es sich beim pädagogischen Lebensbegriff eher um einen "verkleinerten Gitterrost", dessen "Latten" nicht nur kürzer, sondern auch verschiebbar sind.

Damit stellt sich themenbezogen die Frage, ob eine durch solche Merkmale ("Latten") ungenügend beschriebene Auffassung von "Leben" (vgl. MAYER 1980, 97) an Aussagekraft zunimmt, wenn er im speziellen Bereich der Schule gebraucht wird oder ob Eduard SPRANGER in seinem Pessimismus recht behält und sich jedermann, wie das Zitat eingangs dieses Kapitels ausdrückt, unter dem "Leben" das denken kann, was er will.

1.3. Das "Leben" im Lichte der Schulpädagogik

Sucht man danach, wie im speziellen Zusammenhang mit der Schule an den Begriff des "Lebens" herangegangen wird, so bietet die Schulpädagogik die beiden Termini technici "Schulleben" sowie das "Unterrichtsprinzip der Lebensnähe" an. Beide weisen offensichtlich bzw. immanent die Begriffe "Schule" und "Leben" auf, die zueinander in einer Art Verhältnis stehen müssen. Wie die Beziehung zwischen der Institution Schule und dem "Leben" gesehen werden kann ist unterschiedlich.

1.3.1. Verhältnis von Schule und Leben

1811 befaßte sich Reinhold Bernhard JACHMANN (1767-1843) mit dem "Verhältnis der Schule zur Welt". In diesem Aufsatz reflektierte der Schüler und Biograph KANTs (vgl. MUTH 1968, 45) dialektisch über dieses Zueinander und meint mit "Welt" nichts anderes als das oben beschriebene vorwiegend "äußere Leben" (vgl. 1.1.6). Nach JACHMANNs Verständnis kann die Schule zum einen in ein "subordiniertes Verhältnis zur Welt" treten. Subordination meint in diesem Zusammenhang Unterordnung, Angleichung der Schule unter bzw. an die Bedürfnisse der Arbeitswelt und des "äußeren Lebens" (vgl. 1.1.6). Hierbei ist die Schule als heteronome Institution außerschulischer Mächte wie denen des Staates, der Kirche oder der Wirtschaft zu betrachten (vgl. KRAMP 1961, 488). Hält sie dagegen ihren eigenen Zweck im Auge, d.h. ist die Schule ihrem Wesen nach weder an gesellschaftliche Aufträge gebunden noch auf künftige Zweck des Erwachsenenlebens festgelegt, sondern allein ihrem eigenen Gesetz verpflichtet, so ist die Schule dem "Leben" (der "Welt") "präordiniert" (JACHMANN 1811/1969, 92; vgl. auch KRAMP 1961, 489). "Sie kann sich aber auch in einem koordinierten Verhältnisse zur Welt betrachten; sie kann zwar ihren eigenen Zweck anerkennen und dafür tätig sein, aber mit diesem zugleich den Weltzweck verbinden und ihre Zeit und ihre Kräfte zwischen beiden teilen" (JACHMANN 1811/1969, 92; Hervorh. i. Orig. gesperrt). Nach dieser Auffassung nimmt die Schule eine Zwischenposition ein, sie ist vor- und untergeordnet bzw. beides auch nicht (vgl. KRAMP 1961, 491).

Von einer ganz anderen Perspektive als JACHMANN versuchten

Theodor SCHWERDT (1933/1952) und in neuerer Zeit Gerhard VELTHAUS (1966) das Verhältnis zwischen Schule und "Leben" in den Griff zu bekommen. Zum ersten sehen beide Autoren darin **Gegenpole**. Von dieser Sichtweise aus erkennt SCHWERDT (1933/1952, 15) die Schule als einen Ort des "Kräftesammelns" und der "Zielschau" für das künftige "Leben". Ebenso kritisiert man von einem solchen Standpunkt aus die erstarrte, "lebensferne" Schule, wie dies z.B. schon der römische Schriftsteller und Dichter Lucius Annaeus SENECA (0-65 n. Chr.) mit seinem berühmten Satz: "Non vitae, sed scholae discimus!" ausdrückt (vgl. SENECA -/1914, 510). Aufgrund dieser Einstellung konnten auch z.B. die beiden Schulreformer Heinrich SCHARRELMANN (1871-1940) und Fritz GANSBERG (1871-1950) fordern, die Erstarrung der Schule möge durch den "Rückgang auf das Leben" überwunden werden (vgl. GÜNTHER u.a. 1960, 14). Andererseits kann die Schule nicht nur Gegenpol zum "Leben" sein, denn als "isolierter, dem Leben gegenüberstehender Tatbestand ist sie gar nicht zu fassen, sie umschließt vielmehr selbst auf eigentümliche Weise das Leben. In diesem Sinne sprechen wir etwa von der Schule als der Lebensstätte des Kindes, aber auch als Lebensstätte des Lehrers" (VELTHAUS 1966, 13). Schule und "Leben" weisen so gesehen zutiefst auch eine "innere Einheit" auf (vgl. SCHWERDT 1933/1952, 15 bzw. ODENBACH 1961, 9). Diese Einheit expliziert VELTHAUS (1966, 15 f.) als "Spannungseinheit", "denn es handelt sich hier je weniger um einen unlösbaren Widerspruch, als vielmehr um eine Spannung in der Praxis, die sich im methodischen Veranstalten ergibt und die in ihr eine lebendige Einheit bildet." Die konkrete Unterrichtssituation oszilliert demnach zwischen den gestalteten und den nicht zu gestaltenden "wachstümlichen Kräften", die den Unterricht bekanntlich mitbedingen (vgl. VELTHAUS 1966, 16 bzw. HERBERT/MEIERS 1980).

Schule und "Leben", so darf man zusammenfassen, stehen in einem eigen gearteten Verhältnis, das entweder durch ein Zueinander oder ein Miteinander oder ein Gegeneinander gekennzeichnet ist. Wie eingangs erwähnt, wird diese besondere Beziehung sowohl im "Schulleben" als auch im "Prinzip der Lebensnähe" deutlich.

Im folgenden gilt das Interesse dem zuletzt Genannten, wobei jedoch aufgrund des Ineinanderfließens beider Bedeutungsinhalte im 7. Kapitel das "Schulleben" wieder aufgegriffen werden muß. Die Betrachtung des Phänomens der "Nähe" lenkt nun die Un-

tersuchung auf das "Prinzip der Lebensnähe".

1.3.2. Von der "Nähe"

Gehen wir bei der Betrachtung von meßbaren Distanzen aus, so erkennen wir schon die Relativität des Begriffsinhalts. Dem Wanderer erscheint eine Entfernung von 20 Kilometern wahrscheinlich schon nicht mehr "nahe", während diese Strecke dem Autofahrer noch kurz vorkommen wird. Für den jet-erfahrenen Kosmopoliten sind dagegen 200 Kilometer eine geringe Entfernung, wogegen o.g. Autofahrer diese Distanz nicht mehr als "nahe" bezeichnen wird. Es ist also nicht nur der Weg, der zu einem bestimmten Ziel zurückgelegt werden muß entscheidend, sondern es spielen für die Bezeichnung und Eigenschaft "nahe" sowohl die benötigte Zeit als auch die zu verrichtende physikalische Arbeit eine Rolle.

Dazu kommt der Einfluß des Zieles, dessen Attraktivität und Qualität die "Nähe" stark beeinflussen kann. In diesem Sinne besagt das Ent-fernen, wie es HEIDEGGER (vgl. 1935, 104 ff.) versteht, umgekehrt ein Verschwinden-machen der Ferne ohne einen meßbaren Abstand. Hier weist der Bedeutungsinhalt von "nahe" auf einen inneren Bezug hin. Eine Person steht einer anderen "nahe", wenn -unter Umständen tausende von Kilometern entfernt- zwischen beiden ein Bezug, ein geistiges Verhältnis existiert. Die "Lebensnähe" meint ein solches Zueinander. Man kann sich nämlich vom "Leben" weder vor, noch (im christlichen Verständnis) nach dem Tode distanzieren, denn das "Leben" in seinem "Allebencharakter" ist überall, so daß ein Wegbegeben, ein In-Distanz-Treten nur auf geistigem Gebiet denkbar ist.

"Nähe" enthält auch eine gewisse "Ferne", d.h. immer auch physikalische bzw. geistige Distanz, denn "Nähe" heißt nicht Synonymität, Kongruenz. Ist man beispielsweise einer Lösung "nahe", so meint das nicht, die Lösung bereits gefunden zu haben. Dem "Leben" "nahe" zu sein besagt also, einen gewissen Abstand einzunehmen, um z.B. nicht der ganzen (positiven und negativen) "Fülle" des "Lebens" ausgeliefert zu werden. "Distanz ist nötig, um nicht in der Fülle zu ertrinken", schreibt OSWALD (1964, 97), was bedeutet, daß "Lebensnähe" nicht schlechthin der Einbezug des Lebens sein kann (vgl. RÖHRS 1957, 448 bzw. STÖCKER 1960, 80). Letztlich ist "Nähe" eine Distanz geistiger oder physikalischer

Natur von einer Sache oder einem Individuum zu einem anderen, die jedoch nicht exakt bestimmbar ist. Aufgrund dieser Erkenntnis läßt sich der Begriff der "Lebensnähe" nicht allgemeingültig festlegen, sondern er meint inhaltlich Verschiedenes. Dieselbe Einsicht ergab die Betrachtung des "Lebens"-Begriffs, so daß sich als Aufgabe herausstellt, klarzumachen, wie und wo sich diese Differenzen zeigen. Für den Bereich der Schule bedeutet dies eine Erörterung des "Prinzips der Lebensnähe".

1.3.3. "Lebensnähe" als "Prinzip"

In Verbindung mit allgemeinbildenden Schulen (vgl. O.1. bzw. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 16 ff.) wird "Lebensnähe" als Grundsatz zur Gestaltung des Unterrichts verstanden (vgl. z.B. HUBER 1950, HORNEY 1960, STÖCKER 1960), der als didaktisches Prinzip die Theorie der Lehrinhalte und die der Methoden des Lehrens und Lernens berührt (vgl. KOPP 1971, 11). Die Unterrichtsprinzipien gehörten, wie schon erwähnt (vgl. 0.2.), lange Zeit zu den Kernthemen der traditionsreichen Unterrichtslehren (vgl. LOSER 1969, 14), wurden aber durch lerntheoretische Auseinandersetzungen verdrängt (vgl. WILLMANN 1973, 277) und bei uns in der BRD in den letzten 25 Jahren eher stiefmütterlich behandelt. In der DDR-Fachliteratur fanden sie, wie GLÖCKEL (vgl. 1981 b, 412 f.) herausstellt, mehr Beachtung. Verantwortlich dafür zeichnet vielleicht der enorme Prestigegewinn der Psychologie in den westlichen Ländern und, wie BRESLAUER (1977, 83) vermutet, das zunehmende pluralistische Gepräge des Schulunterrichts in der BRD. In ihm erscheint es kaum mehr möglich, einheitliche Züge zu entdecken. Attribute wie "erziehend", "vom Kinde aus" oder "lehrerzentriert" kennzeichnen den Unterricht nicht mehr übergreifend, sondern lassen ihn als "Mischmasch" von Konzeptionen erscheinen. In dieser Situation haben die "Prinzipien" des Unterrichts vor allem für den unerfahrenen Schulpraktiker auch heute noch ihre Bedeutung, denn sie sind (auch unterrichtstechnologische) Regeln zur "meßbaren" Effektivitätssteigerung (vgl. BRUNNHUBER 1972, 13 f.), die bei der fachlichen oder überfachlichen Unterrichtsarbeit (soweit sinnvoll) berücksichtigt werden sollen. So verstanden, greift jedoch der Begriff zu eng.

1.3.3.1. Kritik des Begriffs "Prinzip"

Den in der pädagogischen Fachliteratur mindestens seit 1880 nachweisbaren Begriff "Prinzip" (vgl. HORNEY u.a. 1970, 1271) gebraucht die vorliegende Arbeit -wie eine Reihe pädagogischer Handbücher, Lexika und Unterrichtslehren auch- so, daß er und "Grundsatz" synonym verwendet werden (vgl. z.B. WILLMANN 1973, 277). Zunächst bezieht sich der Ausdruck auf den Unterricht. Mit WÖHLER (1979, 21) verstehe ich unter einem **Unterrichtsprinzip** eine historisch gewachsene Erkenntnis, die auf einem Konsens beruhende Perspektive didaktischen Handelns ist. SCHOLZ (zit. n. BRESLAUER 1977, 87) formuliert das Gemeinte so:

"Unterrichtsprinzip - principles of instruction - (von lat. principium = Anfang, Ursprung, Grundlage) ist ein Grundsachverhalt oder ein Grundsatz, der das Unterrichtsgeschehen bestimmt (**Unterrichtsprinzip**). Bisweilen spricht man von **didaktischen Prinzipien** und meint damit formale Grundsätze, die Auswahl und Vermittlung unterrichtlicher Inhalte betreffend. Sofern von **Bildungsprinzipien** die Rede ist, sind damit Grundsätze gemeint, die zumeist aus bestimmten (geschichtlich sich wandelnden, d. Verf.) Idealen deduziert sind und Umschreibungen intendierter letzter Ziele darstellen. Doch auch sog. **Bildungsprinzipien** lassen sich in einem bestimmten Sinn als **Unterrichtsprinzipien** interpretieren." (Hervorh. durch d. Verf..)

Insoweit sich der "Grundsatz der Lebensnähe" in dieser Untersuchung auf die gesamte Schule bezieht, kann man von **Schulprinzip** sprechen.

Andere Auffassungen des Begriffs "Prinzip", die ebenso in der Fachliteratur zu finden sind, tangieren die in den folgenden Kapiteln geführte Erörterung kaum (vgl. z.B. HORNEY u.a. 1970, 1271 ff.). Diese vermitteln zwar wie die obige Auffassung auch zwischen Lehr- bzw. Lernvoraussetzungen und den Zielen (vgl. BOROWSKI/HIELSCHER/SCHWAB 1976, 25), meinen aber eine Pflege gewisser fachlicher Inhalte im gesamten Unterricht ("**inhaltliches Unterrichtsprinzip**"). DOLCH (1960, 126) definiert den Inhalt des Begriffs so, daß bestimmte fachliche Forderungen wie z.B. "Jede Sachstunde ist auch eine Deutschstunde!" oder "Kein Unterricht ohne das Musische!" in allen oder wenigstens in möglichst vielen Fächern erfüllt werden sollen (vgl. BRESLAUER 1977, 87). Neben den verschiedenen Begriffsinhalten wirft aber vor allem die **praktische Anwendung der Unterrichtsprinzipien Probleme** auf, denen wenigstens kurz die Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Zum einen stehen Unterrichtsprinzipien in der Gefahr, allein zu Regeln der Lernoptimierung verkürzt zu werden. Sie haben stets die "Effektivität" im Auge (vgl. z.B. BRUNNHUBER 1972, 14). In dieser Funktion überschätzt man sie dann leicht, wobei die Bedeutung anderer Einflüsse auf den Unterricht wie beispielsweise die Lehrerpersönlichkeit oder die Kindeigenheit unterschätzt werden (vgl. BRESLAUER 1977, 101). Zum zweiten muß man sehen, daß sich Unterrichtsgrundsätze nicht immer widerspruchsfrei anwenden lassen, wie manchmal der Eindruck erweckt wird (vgl. z.B. BRUNNHUBER 1972, 14). Prinzipien wie "Wissenschaftsorientierung" und "Kindgemäßheit" konkurrieren gegenseitig und stürzen einen Lehrer in Konflikte, wenn er eine Unterrichtssequenz z.B. in Physik vorbereitet (vgl. BRESLAUER 1977, 94 f.). Ebenso ist BRESLAUERS drittem Kritikpunkt vorbehaltlos zuzustimmen, der die vielen unbeantworteten Fragen des Unterrichts anspricht, welche die Anwendung der Unterrichtsprinzipien offen lassen. Das Normenproblem erscheint dabei besonders gravierend. Sind die Ziele, an denen man sich im Unterricht orientieren soll die "richtigen"? Würden nicht andere Inhalte die Ziele leichter erreichen lassen? Solche oder ähnliche Fragen deuten an, wie wenig die propagierten Unterrichtsgrundsätze in ihrer summarischen Anwendung in der Lage sind, den Unterricht zu umfassen und zu fundieren (vgl. BRESLAUER 1977, 99). Darüber hinaus kritisiert beispielsweise WÖHLER (1979, 20), die Prinzipien seien aufgrund der nicht-expliziten Ausgliederung der gesellschaftlichen Zielsetzung didaktischen Handelns skeptisch zu beurteilen. Sie würden gesellschaftliche Bedingungen konstant setzen und würden damit unbestimmt und wenig hilfreich für die Unterrichtsarbeit sein. Diese Kritik erscheint aber recht pauschal, so daß eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Grundsätze wahrscheinlich andere Ergebnisse erwarten läßt. Auch die anderen, von BRESLAUER formulierten Kritikpunkte zeigen nicht nur wegen ihres Pauschalcharakters zunächst wenig Evidenz. Er schreibt (1977, 93):

"Eine saubere Scheidung und damit klare Systematisierung der Unterrichtsgrundsätze erscheint unmöglich" (Hervorh. durch d. Verf.).

Auf der gleichen Seite aber, auf der BRESLAUER so resumiert, beginnt er das Konzept KOPPs (1973, 132-146) darzustellen, der darin zumindest eine gewisse Ordnung in die Fülle der Prinzipien

zu bringen scheint. KOPP ordnet sie in fünf Gruppen ("Modelle") ein, was zu BRESLAUERS o.g. Meinung im Widerspruch steht. Das sind:

- + Prinzipien i.S. von unmittelbar praktikablen Regeln wie z.B. "Gehe vom Bekannten zum Unbekannten vor!";
- + Prinzipien i.S. von Bildungsgrundsätzen (s.o.) wie z.B. das "Heimatprinzip";
- + Prinzipien aus der "Allgemeinen Unterrichtslehre" wie z.B. der Grundsatz der "Erfolgssicherung";
- + Prinzipien mit erzieherischem Akzent wie z.B. in der DDR der Grundsatz der Erziehung zur "sozialistischen Persönlichkeit" und schließlich
- + Prinzipien, die empirisch erforscht wurden wie z.B. der Grundsatz der Motivierung.

Der gleiche Fehler scheint GLÖCKEL (1981 b, 412 ff.) unterlaufen zu sein, der einerseits zwischen "fundierenden" und "regulierenden" Unterrichtsgrundsätzen differenziert, andererseits ebenso wie BRESLAUER der Ansicht ist, es sei nicht möglich, die Unterrichtsgrundsätze in ein geschlossenes System zu fügen. Der Widerspruch läßt sich vielleicht dadurch auflösen, daß beide Autoren an eine "Ordnung" hohe Ansprüche stellen. Es ist BRESLAUER und GLÖCKEL nämlich dann zuzustimmen, wenn sie derartige "geschlossene Systeme" für unmöglich halten, wie sie z.B. EGGERSDORFER (1928), OSWALD (1964) oder DREWS (1976) vorgelegt haben. Hierbei geht es nämlich nicht ohne Verkürzungen und Gewaltsamkeiten ab, denn immer begrenzen die eingehenden normativen Vorentscheidungen der allgemeine Geltung (vgl. GLÖCKEL 1981 b, 416). Nach diesem Punkt muß die letzte Behauptung BRESLAUERS (1977, 95 ff.), es gäbe keine überdauernden, überzeitlichen Unterrichtsgrundsätze, hinterfragt werden. Sicher sind diese historisch entstanden und einem inhaltlichen Wandel unterworfen (vgl. WÖHLER 1979, 21 o. GLÖCKEL 1981 b, 415). Es fragt sich aber, ob es nicht nur Unterrichts- (bzw. auch) Schulprinzipien mit unterschiedlichen Graden der Allgemeinheit sowie unterschiedlichen Geltungsbereichen gibt, sondern auch, ob nicht ein Grundsatz oder mehrere davon übergeordneten, überzeitlichen Rang besitzen könnte(n). BRESLAUER (1977, 102 ff.) sieht zwar den Grundsatz der "Kindgemäßheit" als eine Art Superprinzip über den Unterricht hinaus geltend an, und GLÖCKEL (1981 b, 417 f.) bezeichnet "Schüler-", "Sach-" und "Zielgemäßheit" als "fundierende" Grundsätze (wohl auch für die ganze Schule). Beide

jedoch erkennen diese "Konstitutiva" immer nur unter dem Vorzeichen der dahinterstehenden, sich geschichtlich wandelnden Zielsetzungen, die sicherlich bei jedem Unterrichts- bzw. Schulprinzip nicht außer acht gelassen werden dürfen und einen historisch gewachsenen Konsens erfordern (vgl. obige Definition!). Die Frage ist nun, ob nicht das Prinzip der "Lebensnähe" eine solche übergeordnete, wenn auch historisch sich wandelnde "Dachfunktion" innehat, zumal es als einer der ältesten und umfassendsten Grundsätze für die Gestaltung von Unterricht und Schule gilt (vgl. HORNEY 1960, 417).

1.3.3.2. Das Prinzip der "Lebensnähe"

Die oben skizzierten Einschränkungen und Schwierigkeiten betreffen auch das im folgenden im Mittelpunkt stehende Prinzip der "Lebensnähe". Auch dieses versteht sich als ein normativer Satz, eine Handlungsanweisung von hohem Allgemeingrad und weitreichendem Geltungsanspruch (vgl. GLÖCKEL 1981 b, 414). Es ist demnach, wie schon KERSCHENSTEINER (vgl. 1926, 406) äußerte, kein Gesetz, sondern ein Grundsatz eben, der das "Leben" in seinen verschiedenen Aspekten (vgl. 1.1. und 1.2.) zunächst dem Unterricht und wie sich später herausstellen wird (vgl. Kap. 6,7,8) der ganzen Schule als Maßstab anlegt. Der Grundsatz der "Lebensnähe" enthält somit, wie andere Unterrichts- und Schulprinzipien auch, ein **BÜNDEL VON FORDERUNGEN**, die an Lehrpersonen und an die mit ihnen in Verbindung stehenden Institutionen (Schule, Staat, Kirche etc.) gerichtet sind.

Es sind nun soweit die Vorerwägungen abgeschlossen, daß im folgenden damit begonnen werden kann zu untersuchen, welche Forderungen sich unter dem "Deckmantel" der "Lebensnähe" verbergen. Dazu gehört auch, die historischen Quellen, soweit möglich (vgl. O.4.), aufzusuchen und die Realisierungsmöglichkeiten früher und heute darzustellen. Auf dieser Basis kann dann versucht werden, die Frage nach dem Dienstleistungswert des Grundsatzes zu beantworten.

2. Das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "Verbesserung" der schulischen Arbeit

GLÖCKEL (1981 b, 415) behauptet, sobald ein Unterrichtsprinzip formuliert werde, gäbe es am Unterricht Verschiedenes zu kritisieren. Das setzt, etwas umfassender gedacht, voraus, bestehende Zustände im Bereich der Schule zunächst kritisch zu beobachten, diese dann zu artikulieren und evtl. (empirisch) zu erforschen. Sind die Schwachpunkte endlich bekannt, wird man versuchen, durch eben ein solches (neu formuliertes) Prinzip diese auszumerzen. Die Absicht, den Unterricht oder die gesamte Schule zu verbessern meint also auch das Prinzip der "Lebensnähe". Artikelüberschriften, die im Imperativ stehen wie "Mehr Lebensnähe in den Unterricht!" (TILLE 1949) oder " 'Lebensnähe' der letzten Pflichtschuljahre ist mehr!" (GSTETTNER 1967) drücken das Ansinnen, im Unterricht oder im Bereich der gesamten Schule etwas besser machen zu wollen ebenso deutlich aus, wie die in Einleitungen zu Fachaufsätzen aufgezeigten Diskrepanzen zwischen Ist- und Sollzustand im schulischen Bereich (vgl. ELZER 1954, RÖHRS 1957, KRÖSCHE 1978). Gerne wird dabei auf SENECA (vgl. -/1914, 510), im Vorwort dieser Arbeit genannten, (kultur)kritischen Satz: "Non vitae, sed scholae discimus!" zurückgegriffen (vgl. z.B. KERSCHENSTEINER 1930 o. KRAMP 1961). Das Ende von SENECA'S Brief an Lucilius (ep. 106) wird aber auch in seiner Umkehrung gebraucht (vgl. z.B. STÖCKER 1960, 80), wodurch das "Leben" als das eigentliche Ziel der schulischen Arbeit herausgestellt und ein Hereinholen desselben in die Schule abgeleitet wird. Gemäß der Gewichtung im pädagogischen "Lebensbegriff" sieht man hierbei das "Leben" v.a. unter seinem Wertaspekt (vgl. 1.1.3.) und drückt damit aus, den bestehenden schulischen "Zustand" verbessern zu wollen. Die Forderung nach verbesserter, "effektiverer" Gestaltung der Schule, deren "Mitte" der Unterricht ist, leitet sich dann häufig ähnlich zeitlos ab wie bei HARSCH (1959, 455):

"In Zeiten gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Umwandlung wird das Problem der Lebensnähe unserer Schulen vordringlich. Nicht nur in der Fachpresse, sondern auch in der Öffentlichkeit wird die Frage erörtert, ob die heutige Schule noch den Anforderungen unseres Lebens entspricht... ."

Im Anschluß daran wendet man sich dann im allgemeinen gegen eine

allzu "lebensferne" Theorie und beklagt, die Schüler würden nicht genügend motiviert (z.B. TILLE 1949, 412), nicht entwicklungsge-
mäß behandelt (z.B. RÖHRS 1957, 448), nicht mit ihrer Umgebung in
Kontakt bleiben (z.B. METZ 1955, 113) oder z.B. an der
Eingliederung in den Produktionsprozeß der Gesellschaft gehindert
(vgl. NEUNER 1972, 3). Wie wertbeladen und somit problematisch
diese "Verbesserung" ist, zeigt beispielsweise eine zu einer
Lesefibel im Jahre 1937 (!) erschienene Begleitschrift, in der es
heißt: "Diktator des (in dieser Schrift angestrebten; d. Verf.)
Gesamtunterrichts ist und bleibt das Leben;" Dabei ist ein
"Gesamtunterricht" gemeint, "der das Kind zu einem wertvollen
Glied der deutschen Volksgemeinschaft im Sinne des Führers erzie-
hen will" (FISCHER/AUER 1937, 6 f.).

Übergreifend wird unter "Lebensnähe" ein Unterrichts- bzw. Schul-
prinzip (vgl. 1.3.3.vl.) verstanden, welches auf das vermeintlich
Wertvolle, auf die Objektivationen als die "aufbereitete
Wirklichkeit" aus dem Lebensganzen hinweist, um damit den Schüler
in und durch sein schulisches Dasein auf dessen Zukunft
verbessert vorzubereiten. In diesem Sinne versteht sich auch das
bei O.2. geäußerte Vorverständnis des Grundsatzes.

Die logische Frage, was "lebensnah" (verbessert) werden soll,
beantwortet STÖCKER (1960, 84 f.) für den Unterricht zweifach. Es
sind dies:

1. die "Unterrichtsstoffe" und "Bildungsgehalte
sowie
2. die "Formen der Bildungsvermittlung", die
im STÖCKER'schen Sinne hauptsächlich unbe-
wußt wirken (wie z.B. die Sprache und die
"Lebendigkeit" eines Lehrers), die aber auch
als "Unterrichtsmethoden" gesehen werden
müssen.

Für die gesamte Schule dürften hierzu z.B. noch:

3. bildungspolitische (vgl. Kap 8)
4. gesamtorganisatorische,
5. bauliche oder
6. "personale" Bereiche kommen (vgl. Kap. 7),

wobei sich Unterricht und Schule bekanntlich nicht immer klar
trennen lassen.

Dieser Gehalt des Prinzips der "Lebensnähe" ist aber so abstrakt,

derart allgemein, daß er allen folgend erörterten Auffassungen immanent ist. Deshalb bedarf es auch keiner detaillierten Beschreibung der Quellen und der Realisierungsmöglichkeiten, wie dies bei den anderen, anschließend dargestellten "Lebensnähe"-Auffassungen an exemplarischen Beispielen modellhaft vorgenommen wird. Auch erscheint eine Kritik der in jedem Unterrichts- bzw. Schulprinzip implizit enthaltenen Forderung nach "Verbesserung" überflüssig.

Der Grundsatz der "Lebensnähe" fordert demnach zunächst eine "Verbesserung" der schulischen Arbeit, wobei einschränkend gesagt werden muß, daß umgekehrt "verbessern" nicht immer "lebensnahen" Gestalten von Schule bedeutet.

3. Das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach dem "Nützlichen"

Wenn in der Zeitung unter der Rubrik "Aus aller Welt" (vgl. MZ v. 10.9.87) von einer Sommerschule in Japan berichtet wird, sie habe großen Zulauf, so beantwortet sich die Frage nach dem Grund dieses Erfolges "von selbst", wenn man zugleich erfährt, in dieser Schule würde ein Überlebenstraining angeboten. Eben solche positive Resonanz, hört man, finden bei uns in der BRD die sog. Kurzschulen, die auf Kurt HAHN (1886-1974) zurückgehend, z.B. in Baad im Kleinen Walsertal Ähnliches veranstalten. Das Geheimnis ihres Erfolges scheint folgendes zu sein: In diesen Spezialschulen lernt man "etwas fürs Leben" sprich: "etwas Nützliches". Die Ansicht, die Aufgabe jeder Schule sei es, dem Schüler Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die ihm gegenwärtig oder künftighin "nützlich" sind, erscheint wohl jedermann einleuchtend (vgl. auch LORENZ 1982, 15 bzw. GÖBEL 1982, 158 bzw. SCHÄFER 1986). Die Forderungen an die Schule, diese Aufgabe (besser) zu erfüllen, treten in vielgestaltigen Formulierungen zutage. Dabei taucht auch der Begriff "Lebensnähe" auf und STÖCKER (1960, 81) beschreibt diese Auffassung folgendermaßen:

"Die eine (Auffassungsrichtung; d. Verf.) faßt lebensnahe Ausbildung im Sinne der Pragmatismus auf und meint dann vorwiegend die Berücksichtigung all jener wirtschaftlichen und praktischen Bedürfnisse: Schule und Unterricht haben den Schüler in erster Linie 'lebenstüchtig' zu machen, damit er sich im harten Existenzkampf des wirtschaftlichen und beruflichen Lebens behaupten kann, daß er in diesem Strom gleichsam immer 'oben schwimmt'. In dieser Forderung, die heute weithin von der amerikanischen Pädagogik vertreten wird und die zweifellos auch in den Köpfen vieler rein wirtschaftlich und ökonomisch denkender Eltern lebt, steckt dann die reine Bescheidung auf das wirtschaftlich Brauchbare, Verwertbar und Nützliche" (Nur unterstrichene Hervorh. im Original!).

Das so ausgedrückte "Lebensnähe"-Prinzip meint auch in etwa das bei 0.2. formulierte Vorverständnis. Nicht zuletzt wegen ihrer Evidenz dürfte diese "Lebensnähe"-Auffassung die am wenigsten reflektierte sein, welche immanent die Forderung stellt, "Unnützes" aus der schulischen Arbeit zu entfernen und vornehmlich in den Unterricht "Nützliches" einzubringen.

3.1. Bedeutung

Vom utilitaristischen Standpunkt aus betrachtet, erscheint das "äußere", überwiegend rational erfassbare Leben (vgl. 1.1.5. bzw. 1.1.6.) wertvoll und Interessen leitend. Die Schule steht aus dieser Sicht zum Leben in einem "subordinierten" Verhältnis, was -wie schon erwähnt- die Unterordnung, Angleichung der Lernanstalt unter bzw. an die Bedürfnisse des ("äußeren") Lebens meint (vgl. JACHMANN 1811, 92). Vom "weltnahen Grundstil" schreibt SPRANGER (1964, 93 ff.), wenn er die eine Grundmöglichkeit des pädagogischen Verhaltens aufzeigt, welche die Jugend von früh auf unmittelbar an die Lebenseinrichtungen, die Arbeit, die Freizeit, den Beruf etc. heranbringen möchte.

Man versucht also, die Schularbeit auf das Lebensdienliche ("Praxisorientierung"), vor allem auf das Berufsrelevante ("Berufsorientierung") abzustimmen, wobei die außerhalb der Schule bestehende Wirklichkeit mit ihrem Zusammenleben der Menschen und den Arbeitsprozessen der Ausgangspunkt ist.

Dieses "äußere Leben" (vgl. 1.1.6.) soll in die Schulstube geholt werden und dem Schüler Raum und Anregung für aktives, möglichst selbständiges Handeln geben.

Selten wird jedoch zwischen einer "Praxisorientierung" und der "Berufsvorbereitung" unterschieden, da Überschneidungen der Merkmale unvermeidlich sind und die klare Abgrenzung vermutlich manchen Fachleuten nicht nötig bzw. möglich erscheint. In diesem Sinn wird "Lebensnähe" z.B. "Wirtschaftsnähe" (HARSCHE 1959), "Praxisnähe" (Dt. Bildungskommission 1974), "Lebensverbundenheit" (MÜLLER 1975), "Alltagsnähe" (GRUNDER 1981) genannt. Man fordert an der allgemein lebensdienlichen oder beruflichen Realität orientierte, mannigfaltige Lehrinhalte, welche mehr Handlungsspielraum (Dt. Bildungskommission 1974, 63), mehr Tugenden wie z.B. exaktes Arbeiten oder Wendigkeit (vgl. HARSCHE 1959, 456 f.), mehr Motivation (vgl. MÜLLER 1975, GÜNTHER 1981) gewährleisten sollen. Im Zusammenhang mit dem "polytechnischen Unterricht" der DDR plädieren beispielsweise einige Autoren dafür, die Schüler auf das künftige (Berufs)Leben durch den aktiven Umgang mit lebenspraktisch relevanten Dingen vorzubereiten (vgl. NEUNER 1972, 4 oder GÜNTHER 1981, 196). Im Gefolge der Sowjetunion fand in der DDR eine Bildungsreform statt, die 1958 vom Staatschef der

UdSSR Nikita CHRUSTSCHOW eingeleitet, eine "Professionalisierung" des Unterrichts bringen sollte. Anstatt aber -wie vorgesehen- alle Oberklassenschüler in den betrieblichen Produktionsprozeß voll einzubeziehen, ließ man diesen lediglich einen "berufsvorbereitenden polytechnischen Unterricht" im Sinne einer technisch-ökonomischen Grundlagenbildung zugute kommen (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, III, 4). Dennoch ist die echte betriebliche "Praxis" nach wie vor -im frühsozialistischen Sinn- Ausgangspunkt, Ziel und Kriterium der menschlichen Erkenntnis (vgl. NEUNER 1972, 3). Diese Gedanken sind aber nicht spezifisch sozialistisch, sondern wir finden sie auch bei "westlichen" Pädagogen wie z.B. bei Ferdinand KOPP (1902-1987), wenn er das "lebenspraktische" Unterrichtsprinzip in den Dienst der Lebensertüchtigung stellt. KOPP (1971, 19) fordert gleichzeitig "Praxisorientierung" und "Berufsvorbereitung", wenn er schreibt:

"Mit Leben ist hier in erster Linie das berufliche und wirtschaftliche Aufgabengebiet gemeint, und Lebensertüchtigung zielt auf Bewährung aus diesem Feld und in den schlichten Aufgaben des Alltags." (Hervorh. durch d. Verf.).

Auch HARSCHKE (1959), ein ebenso wie KOPP der katholischen Kirche nahestehender Schulmann, fordert dazu auf, bei den Schülern der Hauptschule auf mehr Arbeitsökonomie, größere Ausdauer etc. hinzuwirken, damit die jungen Menschen im Wirtschaftsleben bestehen könnten. "Lebensnaher" Unterricht bedeutet bei HARSCHKE also vorwiegend Berufsvorbereitung.

Sicherlich sind die Übergänge zwischen den Bedeutungsinhalten der "Praxis-" und "Berufsorientierung" bisweilen fließend, dennoch wird im Anschluß versucht, beide Begriffe auseinanderzuhalten, um damit Mißverständnissen und Verwirrungen vorzubeugen.

"P r a x i s o r i e n t i e r u n g" heißt, sich bei der Auswahl der Lehrziel und -methoden nach Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten Ausschau zu halten, die vorwiegend im "äußeren Leben" (vgl. 1.1.6.) angewandt, für das gegenwärtige und künftige Leben und dessen Bewältigung tauglich sind bzw. wahrscheinlich nützlich sein werden. Auf den Elementarkenntnissen des Lesens, Schreibens und Rechnens bauen z.B. Fähigkeiten auf, um Zeitungen Informationen entnehmen zu können oder Verkehrszeichen zu verstehen. "Praxisbezogen" sind ebenso Erkenntnisse über den Umgang mit Menschen oder Fertigkeiten im Umgang mit Haus-

haltsgeräten. Solche "Dinge" braucht in unserem Kulturkreis jedermann, um selbständig leben zu können. Gleichzeitig stellen sie die Voraussetzung für eine Berufsausbildung dar.

"**B e r u f s o r i e n t i e r u n g**" jedoch beinhaltet zwar auch Lehrstoffe und -methoden grundlegender Art. Sie sind aber zunächst auf die Berufswahl, dann mehr auf bestimmte berufliche Tätigkeiten ausgerichtet und beabsichtigen, der Berufsvorbereitung zu dienen. So sollten einem zukünftigen Handwerker z.B. Einblick in sein Arbeitsfeld gewährt sowie Fingerfertigkeit und räumliches Vorstellungsvermögen geschult werden. Eine (Vor)Ausbildung, wie sie die allgemeinbildenden Schulen anstreben, muß ihm ebenso beispielsweise die Schwernisse des Berufsfeldes und den Umgang mit verschiedenen Werkmaterialien ermöglichen (vgl. hierzu auch WASCHER 1984, 153 f.).

Zu der Schwierigkeit, die beiden Komponenten der hier diskutierten "Lebensnähe"-Auffassung voneinander abzugrenzen, tritt ein weiteres Problem hinzu. Der immer wieder gebrauchte Begriff der "Nützlichkeit" verlangt ebenso eine Klärung. Auf die Frage, was ihr oder ihm nützlich sei, erhält man sicher eine Fülle unterschiedlicher, z.T. sogar widersprüchlicher Antworten. Die Subjektivität der Aussagen kommt durch die Intentionen, Erwartungen, Einstellungen und Haltungen sowie bedingt durch die soziale Umwelt des Befragten zustande, die sein vergangenes, gegenwärtiges und künftiges Handeln bestimm(t)en. Um über "Nützlich" zu einem Konsens zu gelangen muß auf die Stufe von Elementarkenntnissen herabgestiegen werden. Darunter sind zunächst all die praktischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die zur eigenständigen Bewältigung des berufsunspezifischen Alltagslebens in unserem Kulturkreis notwendig sind. Oben genannte Aufzählung ließe sich beispielsweise durch folgendes ergänzen: Über die Straße gehen, Telefonieren, Einkaufen, mit Geld rechnen, Essen zubereiten, Körperpflege betreiben, An- und Ausziehen, Essen etc.. Für die Schule ergibt sich nun das Problem, aus dieser Fülle diejenigen Handlungen auszuwählen und dann zu lehren, welche ein Großteil ihrer Schüler nicht beherrschen. Dasselbe gilt für die berufsrelevanten "Nützlichkeiten", die die Schule vermitteln soll. Angesichts der breitgestreuten Berufsfelder und der daraus sich ergebenden unüberschaubaren Fülle von nützlichen "Dingen", die vermittelt

werden müßten, kann die allgemeinbildende Schule niemals auf spezielle berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eingehen. Man behilft sich etwa im Rahmen der Arbeitslehre oder des Werkunterrichts (z.B. der Hauptschule) damit, die großen wirtschaftlichen Bereiche (Urproduktion, Handwerk, Industrie, Dienstleistungen) schlaglichtartig zu beleuchten, um so im Sinne des als Forderung nach "Berufsorientierung" verstandenen "Lebensnähe"-Prinzips zu handeln. Bei diesen Intentionen hat man aber stets die Zukunft im Auge, die aber bekanntlich niemand genau kennt. Daraus folgt, daß die heute vermittelten nützlichen, praktischen und berufsorientierten Elementaria morgen u.U. längst nicht mehr nutzbringend sind. So wird also gerade bei dieser Auffassung von "Lebensnähe" deutlich, daß hier das "Leben" v.a. auch in seinem Prozeßcharakter (vgl. 1.1.2.) mit der Ungewißheit der Zukunft zu sehen ist, wenn die Forderung erhoben wird, sich um die "nützlichen Dinge" des "äußeren Lebens" (vgl. 1.1.6.) für Schule und Unterricht zu bemühen.

Wo die Ursprünge für ein schulisches Gestalten dieses Grundsatzes liegen, sei im Anschluß gerafft dargestellt.

3.2. Ursprünge

Die Quellen der "pragmatischen" Auffassung des Grundsatzes der "Lebensnähe" lassen sich zeitlich bis zu den ersten Gründungen von Schulen als organisierte Lehr- und Lernanstalten zurückverfolgen. Solche Einrichtungen wurden dann notwendig, als die Eltern der Aufgabe, ihre Kinder für das zukünftige Leben vorzubereiten, in nicht mehr ausreichendem Maße nachkommen konnten (vgl. HERMANN 1923, 3). Zu geringe Kenntnisse auf Spezialgebieten, Verlagerung des Arbeitsfeldes weg vom Wohnhaus, Bestrebungen nach sozialem Aufstieg seitens der Eltern, stellen einige Begründungen für die Spezialisierung des Lehrerberufes und für die Gründung von Schulen dar (vgl. FISCHER A. 1921, 45). Die Aufgabe des Lehrers bestand zunächst darin, die Jugend für das "äußere Leben" (vgl. 1.1.6.) auszurüsten, indem er den jungen Menschen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelte, die den Nachwachsenden beim künftigen Erwerb des Lebensunterhalts "NUTZEN" bringen würden. Dabei fand in der Frühgeschichte der Schule

der Unterricht nicht in institutionalisiertem Rahmen statt, sondern eher zufällig, situations- und ortsabhängig, unregelmäßig und die Lehrpersonen (z.B. Häuptlinge, Priester, Zauberer, Waffenmeister) übten die Lehrtätigkeit nicht hauptberuflich, sondern neben ihrer sonstigen Arbeit aus.

Doch schon früh trat v.a. bei den Kulturvölkern organisiertes Lernen auf. Es sind z.B. rund 4000 Jahre alte Zeugnisse aus dem Zweistromland am Euphrat und Tigris bekannt (vgl. PLETICHA 1966, 9-18 bzw. 135 f.), die von Schreiberschulen berichten oder man fand zahllose Hinweise auf ägyptische Priesterschulen (vgl. BRUNNER 1983). Die Reihe solcher "nützlicher" Lerninhalte vermittelnder Lehranstalten läßt sich durch die Jahrhunderte beliebig lang fortsetzen: Von der lebenslangen Kriegsschule Spartas über die Schreib- und Rednerschulen Roms, die Priesterschulen der Juden um 200 n. Chr., die anfänglichen Kloster- und Stiftsschulen des Mittelalters, die Ritterakademien des späten 17. Jahrhunderts, die Industrieschulen des 18. Jahrhunderts bis zu den Arbeitsschulen in der folgenden Zeit. Die genannten Lehr- und Lernanstalten wollten zukünftige Krieger, Schreiber, Redner, Priester, Padres, Ritter oder Arbeiter für ihre späteren Tätigkeiten (vor)ausbilden. Die Gemeinsamkeit dieser Schulen lag darin, daß sie alle zum "Leben" in einem "subordinierten" Verhältnis standen (vgl. JACHMANN 1811/1969, 92), während sie sich in ihrer Schwerpunktsetzung von einerseits allgemein "lebenspraktischen" und andererseits "berufsspezifischen" Lehrinhalten unterschieden.

Die Konkretisierung der "Lebensnähe"-Auffassung, die mit der Maxime "Lerne als Knabe, was du als Mann brauchen wirst!" ungeschrieben werden könnte, läßt sich relativ "rein", modellhaft am Unterricht der sog. Philanthropen bzw. der "Industrieschulen" darstellen. Dazu müssen aber wenigstens in groben Zügen einige philosophische Grundgedanken sowie das historische Umfeld beider Konzeptionen verständlich gemacht werden.

3.2.1. Quellen des Nützlichkeitsdenkens in der europäischen "Aufklärung"

Die "Aufklärung" war diejenige europäische Geistesbewegung, die im 17. und 18. Jahrhundert das Nützlichkeitsdenken sowie

"Erfahrung" und "Vernunft" für geeignet ansah, die Menschheit zum tugendhaften und glückseligen Leben zu führen. Jahrhundertlang vorher hatten die Erkenntnisse der Antike, wie z.B. die des ARISTOTELES absolute Gültigkeit, bis die Entdeckungen und Erforschungen von COLUMBUS, KOPERNIKUS, GALILEI, KEPLER u.a. die Ansicht der Welt völlig umgestaltete. Francis BACON (BAKON v. VERULAM, 1561-1626) beispielsweise verwarf diesen bloßen Autoritätsglauben und suchte die Wissenschaft ganz aus der "Erfahrung" abzuleiten (vgl. HEIGENMOSER/BOCK 1909, II, 55). Auch der rationale Zweifel René DESCARTES' (1596-1650) führte dazu, die "Vernunft" als diejenige Kraft im Menschen zu sehen, die ein Erkennen der Welt unter neuen Gesichtspunkten ermöglichte. In Deutschland bildete die Philosophie Christian WOLFFs (1679-1754) eine theoretische Basis des aufgeklärten Zeitalters (vgl. STIPPEL/RAITH 171, IV, 33 f. bzw. SCHMID 1898, 4.2., 1). Seine Gedanken waren ursprünglich auf die Theologie gerichtet und er erkannte die Ursprünge der Naturgesetze bei Gott. Dennoch würden diese erst durch die menschliche Vernunft aufgefunden und verstanden (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 2). Damit widersprach er Ansichten wie z.B. denen von THOMASIVS (1635-1724), der behauptete, die göttlichen Geheimnisse seien gerade nicht durch menschliche Vernunftsschlüsse zu ergründen (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 2). Das rationalistische Denken wurde rasch auch auf außertheologische "Gegenstände" übertragen, so daß die menschliche Vernunft als oberster Schiedsrichter für alle Gebiete des "Lebens" galt. In den Vorlesungen, die J.G. FICHTE im Winter 1804/05 in Berlin hielt und 1806 als "Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" herausgab, bezeichnete er die "Aufklärung" als Epoche der Befreiung, deren Maxime es sei "durchaus nichts als seiend und bindend gelten zu lassen, als dasjenige, was man versteht und klärllich begreife" (SCHMID 1898, 4.2., 2 f.). FICHTE erkannte den "Eigennutz" als wichtigen Antrieb des Menschen dieses Zeitalters. Daraus folgerte er, daß diese Epoche, auf "Erfahrung" fußend, nur das materiell Nützliche hochhält, sittliches Verhalten als "eigennützig" anerkennt und die Religion in eine Glückseligkeitslehre verwandelt, in der alles Unbegreifliche und Geheimnisvolle wegfallen muß (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 3 f.). Diese Gedanken mußten auch auf das pädagogische Denken der damaligen Zeit Einfluß nehmen.

3.2.2. Quellen der Forderung nach "Nützlichkeit" im Unterricht

Als geistige Väter und Überträger der neuen Gedanken gelten u.a. John LOCKE (1632-1704) und Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778). Beide erkannten die "Erziehung" als das Mittel, das den jungen Menschen für das "Leben" tauglich machen und schließlich zur angestrebten Glückseligkeit führen sollte (vgl. SCHMID 1898, 1; HEIGENMOSE/BOCK 1909, II, 113; SCHORN 1873/1910, 217; STIPPEL/RAITH 1971, IV, 30 bzw. 59). Diese Erkenntnisse wurden in zunehmendem Maße allerdings unterschiedlich konkretisiert. So wollten Souveräne wie Friedrich d. Gr. die Erziehung aufs engste mit der im Dienste des Staates stehenden merkantilen Wirtschaft verbunden sehen. Aus der Sicht des Merkantilismus sah der Staat nämlich im Erziehungs- und Unterrichtswesen das Werkzeug für die Hebung seiner eigenen materiellen Wohlfahrt und zur Stärkung seiner Macht. Der Staat und damit auch sein "erster Diener" wollte als "Erzieher" auftreten und beabsichtigte, für die Erweiterung der Kenntnisse seiner Untertanen, v.a. nach der praktisch-nützlichen Seite hin, zu sorgen. Wenn der Satz "Wissen ist Macht" (BACON) richtig ist, so dachte man, dann müßte die Arbeit der Bauern, die Tätigkeit des Handels und der aufkommenden Industrie durch die Vermehrung der Kenntnisse gesteigert werden (vgl. TROST 1930, 7 bzw. DILTHEY n. ANDACHT 1939, 21). Auch die volkswirtschaftliche Situation führte zu diesen Bestrebungen. Viele Menschen, v.a. die in der Landwirtschaft und im Handwerk tätigen, waren damals infolge der zunehmenden Maschinisierung, der Monopolisierung, der Aufhebung der alten Zunftordnung und wohl auch aus eigenem Verschulden verarmt (vgl. Göttinger Magazin I, 63-89 bzw. 1947, 9 f.). In einer seinen Verhältnissen und Bedürfnissen abgemessenen "Bildung zur Industrie" erblickte man das Mittel, den Bauernstand und die anderen Armen aus ihrer resignierenden Trägheit herauszuheben und ihnen die wirtschaftliche Selbständigkeit wiederzugeben (vgl. TROST 1930, 7 ff.). Insofern betrieb der Staat eine Fürsorgepolitik. In einer Art symbiotischem Prozeß beabsichtigte er, mit Hilfe jedes einzelnen Bürgers und umgekehrt dieser wiederum mit Hilfe des Staates seine Lage zu verbessern (vgl. IVEN 1929, 34). Das erzieherische Idealbild hieß folglich nicht mehr "homo humanus", sondern "homo oeconomicus" (vgl. IVEN 1929, 27). Tugenden wie Arbeitsamkeit,

Fleiß, Sparsamkeit, Wohlanständigkeit vereinigte dieser "industriöse Mensch" in sich. "Industriosität" meinte eine Steigerung gegenüber dem reinen Fleiß, indem ein kreatives Element dazukommt. Der "industriöse Mensch" -es finden sich beide Schreibweisen- sollte also ganz im Sinne der "Aufklärung" leben und handeln. Er sollte mit der Tradition brechen, wenn sie vernünftiger Gestaltung des Arbeitsprozesses oder der Auswahl des Arbeitsgebietes widerspräche. Ebenso mochte er danach trachten, schlechte Arbeitsmethoden zu überwinden, Wege und Produkte stets zu verbessern, sich an die Konjunktur anzupassen und sich nicht nur auf eine Haupttätigkeit zu beschränken, sondern wenn möglich auch Nebenbeschäftigungen ausüben. Durch dieses rastlose Tätigsein würde der "industriöse Mensch" es schließlich zu Wohlstand bringen und dazu in der Lage sein, Werke der Wohltätigkeit zu tun sowie seiner Bestimmung entgegenzustreben, sein zeitliches und jenseitiges Leben zu vervollkommen (vgl. TROST 1930, 5 f.). Die "Arbeit" -unter der man Verschiedenes verstand- wurde als Grundlage des Lebens und der Moralität gesehen (vgl. ANDACHT 1939, 115). Die Forderung, "nützliche" Kenntnisse und "Arbeit" in den schulischen Unterricht aufzunehmen war also nur die logische Konsequenz dieser Ziele. Die alte Schule apostrophierte man als "lebensfern", denn die klassische althumanistische Bildung hätte wenig Wert. Durch sie würde man sich vom "Leben" entfremden und die Schule würde in einer isolierten Welt arbeiten, die mit dem sie umgebenden, praktischen "äußeren Leben" keine Fühlung mehr hätte (vgl. BENDOKAT 1934, 4). Man forderte vernunftgemäße Erziehung und Belehrung, die vom Einfachen ausgehe, bedächtig voranschreite, sich gegen die Leidenschaften wende und neben der Arbeit auch das Spiel kenne (vgl. SCHMID 1898, 4.1., 504).

Konkrete Pläne zu einer Reform der Schule im Sinne der ("lebensnahen") Aufklärung finden sich beispielsweise in Bayern in den Schriften des Freiherrn Johann Adam von ICKSTATT und bei Heinrich BRAUN. Mit Hilfe seines Gönners und Schülers Kurfürst Maximilian Joseph wandte sich v. ICKSTATT (1702-1776) gegen die verkrusteten Traditionen und Mißstände an den bayerischen Universitäten. Vor allem nach der Aufhebung des Jesuitenordens 1773, der bekanntlich das althumanistische "Bildungsmonopol" in Bayern innehatte, widmete sich v. ICKSTATT der Verbesserung des übrigen bayerischen Bildungswesens. Beim Durchsehen der Pläne v. ICKSTATTs

(1774/1916, Anhang) fallen die vielen praxisbezogenen und naturwissenschaftlichen Lerninhalte auf. Besonders in der Realschule, deren beredter Anwalt der Freiherr war (vgl. KLUCKHOHN 1868, 23), wird dies offensichtlich. Dieser Schulzweig zielte, neben der Vorbereitung auf das Gymnasium darauf ab, "lebenspraktische" Kenntnisse zu vermitteln und dadurch tüchtige Handwerks- und Handelsleute sowie gute Künstler zu bilden (vgl. v. ICKSTATT 1774/1916, 22 f.). Dazu sollten neben Religion unter anderem die Fächer Deutsch, Rechnen, Naturgeschichte, Pflanzen-, Mineralien- und Metallkunde, Welt- und Erdbeschreibung sowie Zeitrechnung und Kronologie dienen (vgl. v. ICKSTATT 1774/1916, 40 f.). Der Freiherr versuchte auch, an den Ingolstädter Schulen seine Vorstellungen zu realisieren. Sein Tod 1776 bereitete diesem Unterfangen ein baldiges Ende, so daß die praktische Durchführung der zeitgemäßen Pläne ohne nennenswerte Resonanz blieb.

Größere Wirkung in der Schulpraxis zeigte dagegen der Plan Heinrich BRAUNs (1732-1792), der mit dem ICKSTATT'schen Plan konkurrierte (vgl. BRAUN 1770 bzw. KLUCKHOHN 1868, 29). BRAUN verschloß sich den Ideen der "Aufklärung" nicht, auch wenn er seinem katholischen Standpunkt stets treu blieb (vgl. HEIGEN-MOSER/BOCK 1909, I, 133). Er behandelte wie v. ICKSTATT die Trivial-, Real- und Lateinschulen. Zur Vermittlung der Elementarkenntnisse sollte ein kleines Buch ("lebensnahe") Anweisungen für den Betrieb der Feldwirtschaft, Auszüge aus der Gesundheitslehre, Naturgeschichte und Naturlehre enthalten. In den Realschulen beabsichtigte BRAUN, diese "praxisbezogenen" Kenntnisse je nach fachliche Richtung mehr oder weniger zu erweitern. Fächer wie Stadt- und Landwirtschaft, allgemeine Handwerksgeschichte und fakultativ Italienisch und Französisch sollten in den Lehrplan aufgenommen werden (vgl. BRAUN 1774, Anhang I). Auch in der Lateinschule finden wir "nützliche", "lebenspraktische" Lehrstoffe, wie Brief- und Redekunst bzw. ebenso wahlweise die modernen Fremdsprachen Italienisch und Französisch (vgl. BRAUN 1774, Anhang II).

Beide Konzeptionen beinhalten zwar "lebensnahe", d.h. für das Alltagsleben brauchbare Kenntnisse, jedoch konnten sich die Zöglinge nicht hand-verklich, d.h. praxis- und berufsorientiert betätigen. Diese ebenso "lebensnahe", fürs künftige Leben nutzbringende "Arbeit" finden wir z.B. sowohl in der Planung als

auch im Unterricht der "Philanthropen" oder in den sog. Industrieschulen.

Dabei faßt man den **Arbeitsbegriff** unterschiedlich auf. BASEDOW (n. BENDOKAT 1934, 20 f.) sah darin mehr ein "Vergnügen", das Brot und Bequemlichkeit schaffen sowie den Menschen vor Lastern fernhalten würde. Demgegenüber steht die Auffassung, die "Arbeit" aus der Nähe des Spiels zur rücken und mehr ihren Ernst zu betonen. Sie wurde so als "Last" gesehen, die es zu ertragen galt. Aus beiden Sichtweisen folgten unterschiedliche Zielsetzungen und Ausprägungen des "Arbeits"-Unterrichts. RISSMANN (1882, 86 ff.) unterschied drei Richtungen, von denen die dritte Auffassung nicht durch den Blick auf die Zukunft, das spätere "Leben" des Zöglings gekennzeichnet ist und deshalb für unseren Zusammenhang vernachlässigt werden kann. Degegen ist die Richtung des "Arbeits"-Unterrichts relevant, die beabsichtigt, die **Handgeschicklichkeit im allgemeinen** zu fördern, ferner die Motivation zur (eher lustvollen) Betätigung zu wecken sowie dem Schüler einen "praktischen Sinn" anzueignen. Als Hauptvertreter werden u.a. BASEDOW und SALZMANN genannt. Die andere Ausprägung des (mehr pflichtgemäßen) "Arbeits"-Unterrichts, verbunden mit den Namen KINDERMANN und WAGEMANN, betrachtete hauptsächlich die Ausbildung **bestimmter Handfertigkeiten** als ihr Ziel, teils um dadurch die Entwicklung einer Hausindustrie anzukurbeln, teils um direkt auf die spätere Berufstätigkeit vorzubereiten. Beide Richtungen (bei RISSMANN die 1. und die 2.) gingen aus dem **Bestreben** hervor, eine bessere Vorbildung für das künftig erwartete "äußere Leben" (vgl. 1.1.6.) zu schaffen, der im wesentlichen nur auf Aneignung von theoretischen Kenntnissen hinarbeitenden, alten Schule ein **praktisches, "lebensnah-nützlich" Element** hinzuzufügen. Verständnis für das praktische "Leben" und tätige Teilnahme daran, d.h. also **Praxisorientierung** beabsichtigten die "Philanthropen". Erziehung durch "Arbeit" zur "Arbeit", also **Berufsorientierung** wollten dagegen die "Industriepädagogen" erreichen.

Die Verschiedenheit der Grundideen beider Schulen hatte, wie schon darauf hingewiesen, erhebliche Unterschiede in der Realisierung zur Folge. Während die "praxisorientierte" Ausprägung alle Schularten, höhere wie niedere betraf, zielte die "berufsorientierte" Richtung fast ausschließlich auf die unteren

Volksschichten, auf künftige Landarbeiter, Handwerker, Industriearbeiter. Beiden Richtungen ist gemeinsam, daß sie ihren Schülern "nützliche" Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln wollten und in diesem Sinne das Prinzip der "Lebensnähe" zu verwirklichen suchten.

3.3. Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes i.S. der "Praxisorientierung" im Unterricht der "Menschenfreunde"

Johann Bernhard BASEDOW (1724-1790), Christian Gotthilf SALZMANN (1744-1781) und Friedrich Eberhard von ROCHOW (1734-1805) gründeten in Dessau (Sachsen) bzw. in Schnepfenthal (nahe Gotha) bzw. in Reckahn (Brandenburg) eigene Schulen. Die folgende Kurzbeschreibung der von diesen Männern gegründeten und geführten Anstalten verzichtet auf detaillierte Darstellung, wobei sich die Angaben bei BASEDOW auf die erste Periode des Philanthropins (1775-1784) beschränken (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 214-301). Das darf jedoch keineswegs darüber hinwegtäuschen, daß sowohl der geistige Hintergrund der einzelnen Gründer wie ihre praktischen Ansichten und Methoden stark voneinander abwichen (vgl. STIPPEL/RAITH 1971, IV, 41). Es werden aber im folgenden v.a. die gemeinsamen Linien gesucht, die exemplarisch und modellhaft die "relativ reine" Verwirklichung des (hier vorwiegend unterrichtlichen) Prinzips der "Lebensnähe" darstellen soll, das sich als Orientierung an der "Praxis" (vgl. 3.1.) versteht.

3.3.1. Kurzbeschreibung der philanthropischen Erziehungsanstalten von BASEDOW, SALZMANN und v. ROCHOW

Die Schulen der drei genannten Pädagogen waren als mehrklassige Ganztagesstätten (v. ROCHOW) bzw. Internate (BASEDOW und SALZMANN) angelegt, die maximal 50 bis 70 Schüler besuchten (vgl. RIEMANN 1781, 164-67; GÖRING 1880, LXXXII f.; Festschrift 1884, 85; SCHMID 1898, 4.2., 362 ff. bzw. 255; SALZMANN 1806/1874, 24; JONAS/WIENECKE 1910, 428). Die Zöglinge mußten gewissen Kriterien genügen, um in die Schulanstalten aufgenommen zu werden. Bei BASEDOW spielte für die Auswahl die Finanzkraft der Eltern angeblich keine Rolle (vgl. hierzu BASEDOWs Sohn Ludwig; aus: RAMMELT

1929, I, 26 bzw. SCHMID 1898, 4.2., 255), jedoch konnte man sicher nur eine begrenzte Anzahl schulgeldfreier Plätze anbieten, da der Gründer der Schule auch Träger derselben war. Ähnlich verhielt sich das in Schnepfenthal, wo in den ersten 100 Jahren des Bestehens rund 40 % der Zöglinge Adelige waren (vgl. Festschrift 1884, 246), deren Eltern sicherlich den einen oder anderen Freiplatz für weniger Begüterte finanzierten (vgl. Festschrift 1884, 77 o. 83; SCHMID 1898, 4.2., 363). Für v. ROCHOW schienen finanzielle Erwägungen weniger relevant, denn seine schulischen Unternehmen standen unter der wohlwollenden Obhut des preußischen Ministers v. ZEDLITZ (vgl. hierzu z.B. den Brief v. ZEDLITZ' an v. ROCHOW vom 06.11. 1773 abgedr. in: JONAS/WIENECKE 1910, 49 f.). Über die anderen Bedingungen, welche die eintretenden Zöglinge erfüllen sollten, äußerten sich SALZMANN und BASEDOW klar. Sie erwarteten, daß die Neuankömmlinge weder gebrechlich (körperlich behindert) noch dumm sein sollten (vgl. SALZMANN n. SCHMID 1898, 4.2, 363) beziehungsweise, daß sie die Muttersprache gut lesen und schreiben konnten. Auch die Grundrechenarten sollten beherrscht werden (vgl. BASEDOW n. SCHMID 1898, 4.2., 251). Daraus erkennt man, daß sich Dessau (BASEDOW) und Schnepfenthal (SALZMANN) im Gegensatz zur Anstalt v. ROCHOWs in Reckahn (zur Schreibweise vgl. RIEMANN 1781, STREITHORST 1786, JONAS/WIENECKE 1907) nicht als Elementar-, d.h. Grundschulen, sondern als "gelehrte Schulen" verstanden, die also nicht nur fürs "praktische Leben", sondern auch für ein Universitätsstudium vorbereiten wollten. Deshalb ließen auch BASEDOW und SALZMANN die dafür notwendigen Fächer Latein und Griechisch lehren (vgl. Festschr. 1884, 75 bzw. 85). Das "Leben" in diesen drei Schulen zeigte sich im Vergleich zu den "Normalschulen" damaliger Zeit sicherlich anders. Man nannte die Lehrer dort Philanthropen (= Menschenfreunde), da in den genannten Instituten auf die sonst übliche Rute verzichtet wurde. Das war aufgrund der ausgewählten Schülerschaft sicherlich leichter, lag aber auch an der grundsätzlichen Einstellung der dort wirkenden Lehrpersonen. Man versprach sich mehr von einem "inneren Ansporn", der heute mit "intrinsischer Motivation" umschrieben werden könnte. Selbstverständlich konnte nicht auf Belohnung und Strafe ("extrinsische Motivationsmaßnahmen") verzichtet werden. Sie spielten sogar in der täglichen Unterrichtsarbeit eine besondere Rolle. Üblich waren bei SALZMANN

(vgl. Festschr. 1884, 95) und BASEDOW die berühmten, angeblich auf chinesische Ursprünge zurückgehende "Meritentafeln" (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 260; GÖRING 1880, LXXII; SCHORN 1873/1910, 278). Sie waren für alle Schüler sichtbar, mit farbigen Nägeln (Pluspunkten) neben dem Namen des Schülers in das Holz gespickt. In Reckahn begnügte man sich, wie es heißt, mit verbalen Zu-rechtweisungen (vgl. ZERRENNER 1788, 41) in Form von Beschämungen oder "Beraubung dessen, was Kindern lieb und angenehm ist" (vgl. RIEMANN 1781, 183). Die Zielsetzung der "Menschenfreunde" war ganz im Sinne der "Aufklärung". Die Anstalten, die nicht unabhängig von einander existierten, sondern sich gegenseitig beeinflussten (vgl. SCHORN 1873/1910, 275 f.; Besucherverz. aus: JONAS/WIENECKE 1910, 449 f; v. ROCHOW 1770/1910, 15 ff.), trachteten danach, "fürs Leben" zu bilden (vgl. MÜLLER J.L. 1934, 59), die Zöglinge über Dinge des "äußeren", "rationalen Lebens" (vgl. 1.1.5. u. 1.1.6.) zu belehren. Die Schüler sollten zu nützlichen Fähigkeiten und Erkenntnissen bis schließlich zur Glückseligkeit auf Erden gelangen, indem sie auch lernten, ihre Pflichten gegenüber dem Nächsten zu erfüllen (vgl. LEXIS 1904, III, 29). BASEDOW drückt sich so aus:

"Der Zweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten" (GÖRING 1880, 7).

SALZMANNS Ziel war es

"gesunde, verständige, gute und frohe Menschen zu bilden, sie dadurch in sich selbst glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken" (zit. n. SCHORN 1873/1910, 277).

V. ROCHOW schließlich beabsichtigte, die ihn erschütternde Unwissenheit der ihm untergebenen Landsleute zu verringern, damit diese gegen den Aberglauben gewappnet seien, ihre Pflichten erfüllen könnten und somit dem Lande mehr "Nutzen" bringen würden (vgl. JONAS/WIENECKE 1910, 406, Anm. 1).

Unter dem Gesichtspunkt des Prinzips der "Lebensnähe" fragt es sich nun nicht, ob Gemeinnutz oder Glückseligkeit tatsächlich erreicht wurden. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, wo (Inhalte) und wie (Methode) das "Lebensnahe", d.h. diesem Verständnis nach, das "nützliche", dem praktischen Leben dienliche Element im Unterricht der philanthropischen Anstalten verwirklicht wurde.

3.3.2. Verwirklichung des Prinzips durch eine "Standeserziehung"

Aus der damaligen, in den deutsche Ländern meist absolutistisch ausgerichteten Gesellschaftsstruktur und seinem Denken darüber ergab sich die Auffassung, daß eine sinnvolle, d.h. nützliche ("lebensnahe") Vorbereitung auf ein "Leben" in einer auch künftig ständisch gegliederten Gesellschaft zielte. Man kann von einer "Standeserziehung" auch bei den Philanthropen sprechen, denn sie wollten mit ihrem neuen Konzept keine Auflösung, sondern eine **Verbesserung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse**. Das zeigt sich beispielsweise darin, daß v. ROCHOW u.a. deshalb eine (Aus)Bildung für "seine" Bauern anstrebte, damit ihnen die Pflichten ihres Standes verständlich würden (vgl. SCHORN 1873/1910, 290). SALZMANN (vgl. MÜLLER J.L. 1934, 64) ließ, standesmäßig denkend, nicht jeden Schüler in allen Fächern unterrichten. Der künftige Kaufmann, Soldat oder Ökonom rückte z.B. nicht in die Klasse, in der Latein oder Griechisch gelehrt wurde. Auf der anderen Seite bekam der künftige Gelehrte keinen Unterricht im Buchhalten. Diese, wohl durch die Eltern des Zöglings vorherbestimmte Standeszuordnung finden wir auch im Stundenplan und in der Praxis der BASEDOW'schen Anstalt, die ebenso wie die Schulen von SALZMANN und v. ROCHOW in diesem Sinne das Prinzip der "Lebensnähe" verwirklichten. Wie im (Standes)Leben auch wurde zwischen "Famulanten" und "Pensionären" klar getrennt. RAMMELT (1929, 30, Anm. 2) eruierte sogar noch eine dritte Gruppe, nämlich die der "Akademisten". Während die Söhne weniger wohlhabenderer Familien, die "Famulanten" also, das Gehorchen lernen sollten, wurde den reich abstammenden "Pensionisten" richtiges Anordnen und Befehlen beigebracht. Letztere erhielten unter schulischer Aufsicht ein gewisses Maß an Befehlsgewalt über die "Famulanten", so daß diesen kleine Dienste aufgetragen werden konnten (vgl. GÖRING 1880, LIII). Die monatlich abgehaltenen "Casualtage", die auch das Institut Schnepfenthal kannte (vgl. MÜLLER J.L. 1934, 71), betraf in Dessau nur die "Pensionisten" (vgl. GÖRING 1880, L). Sie mußten an diesen Tagen beispielsweise fasten oder in kalten Stuben schlafen. BASEDOW war anscheinend der Meinung, die "Famulanten" hätten diese Abhärtung bereits von zuhause mitbekommen und hätten sie nicht mehr nötig. Ein weiteres Indiz für eine realisierte ("lebensnah"-nützliche) "Standeserzie-

hung" in den genannten philanthropischen Anstalten ist die (damals allerdings wohl allgemein übliche) geschlechtsspezifische Ausbildung an den Anstalten. BASEDOW (1773 vgl. GÖRING 1880, 160) spricht dies, mit Seitenblick auf ROUSSEAU, deutlich aus und prophezeit den Mädchen seiner Zeit, fast niemals in den Stand der Unabhängigkeit zu gelangen. Deshalb, so folgerte er, müßten sie auch (ganz "lebensnah") an diese unfreie Rolle gewöhnt werden (BASEDOW 1773 vgl. GÖRING 1880, 180). Eine schulische Ausbildung war dabei nicht besonders wichtig, was dadurch dokumentiert wird, daß in Dessau und Schepfenthal hauptsächlich nur männliche Schüler aufgenommen wurden (vgl. Festschr. 1884, 245). In Reckahn besuchten zwar Buben und Mädchen die Schule (vgl. RIEMANN 1781, 189), jedoch ließ v. ROCHOW den Mädchen Extra-Unterricht im Nähen und Stricken erteilen, womit ihre Ausbildung ebenso ihrer Rolle als zukünftige Mütter und Hausfrauen gemäß erschien (vgl. v. ROCHOW 1795/1909, 25). Ähnlich dürfte es in Schnepfenthal gewesen sein, als 1786 unter dem Lehrer André und seiner Frau eine getrennte Mädchenanstalt entstand, die 1790 nach Gotha übersiedelte (vgl. Festschr. 1884, 83 f.). Damit wird klar, daß diese aufgezeigte "Standeserziehung" dem damals aktuellen und künftig zu erwartenden "Leben" ganz "nahe" stehend versucht wurde.

3.3.3. Verwirklichung des Prinzips durch eine "materiale Bildung"

Wie schon mehrfach angeklungen, beabsichtigten die Philanthropen, dem Zögling die Dinge der Welt in dem Sinne "lebensnah" so zu erschließen, daß er mit seinen erworbenen Kenntnissen aktuell und künftig "etwas anfangen" konnte (vgl. DIETRICH T. 1970, 84 bzw. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 122). Eine solche "materiale Bildung" bedeutete zum einen, viele verschiedene, zum anderen "reale", als aktuell und künftig "nützlich" angesehene Inhalte. Diese waren in den philanthropischen Anstalten relevante Unterrichtsgegenstände. Neben Religion und den althumanistischen Fächern Latein und Griechisch standen in Dessau und Schnepfenthal z.B. Französisch, Englisch (bei SALZMANN auch Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Dänisch), Deutsch, Mathematik, Geographie, Geschichte, Naturkunde, "Geschmacksbildung" bzw. Zeichnen, Handarbeiten sowie Leibesübungen auf dem Stundenplan. Im Sinne der oben erwähnten "Standesbildung" ließen BASEDOW und SALZMANN nach Art der Ritter-

akademien zudem Reiten und Fechten unterrichten (vgl. GÖRING 1880, LXXXII ff.; Festschr. 1884, 85 bzw. 95; SCHMID 1898, 4.2., 370; SCHORN 1873/1910, 278). Die Anstalt v. ROCHOWs in Reckahn verstand sich, wie gesagt, nicht als "gelehrte" Schule, sondern beabsichtigte Elementaria zu vermitteln, d.h. sie war eine Art Grundschule. Deshalb wurde dort nur in Religion, Deutsch, Schreiben, Rechnen und Singen Unterricht erteilt (vgl. RIEMANN 1781, 164-167). Auffällig ist jedoch auch hier die Vielzahl der Unterrichtsfächer, durch welche verschiedenste Kenntnisse vermittelt werden sollten. Diese galten jedoch nicht als "unnützlich", d.h. "lebensfern", sondern wurden als dem "Leben" dienlich erachtet. Hauptsächlich standen in allen drei Anstalten die Muttersprache, brauchbare Kenntnisse der Mathematik und der Naturwissenschaften ("Realien") sowie die Körperpflege im Vordergrund. SALZMANN (vgl. SCHORN 1873/1910, 278 f.) beispielsweise ließ (für die entsprechenden Schüler; vgl. 3.3.2.) das kaufmännische Rechnen, die Buchführung, das Messen und Berechnen von Körpern im Mathematikunterricht hervortreten. BASEDOW (vgl. GÖRING 1880, LIII) lehrte Gegenstände der Landwirtschaft, Fischerei und Jägerei und v. ROCHOW (vgl. 1772/1907, 143 f.) regte durch seine selbstverfaßten Texte im "Kinderfreund" auch die Zöglinge der anderen philanthropischen Anstalten z.B. dazu an, Apfelbäumchen zu pflanzen (vgl. GÖRING 1880, LXXXII; SCHMID 1898, 4.2., 366). SALZMANN gelang es, neben seinem berühmten Naturalienkabinett (vgl. MÜLLER J.L. 1934, 63), eine weitere "materiale" ("lebensnah"-nützliche) Komponente anzufügen. Er hielt es für wichtig, in den Kindern schon frühzeitig die "Begierde" sich Eigentum zu erwerben zu wecken. Deshalb gab er den Zöglingen kleine besoldete Ämter (z.B. Rechnungsführer oder Sekretär) oder auch die Gelegenheit, am Gewinn der landwirtschaftlichen Arbeiten teilzuhaben. Geldgeschenke seitens der Eltern gestattete SALZMANN nicht, so daß die Kinder nur über ihren selbst erworbenen Vermögensstand buchführen konnten. Dadurch sollten die Zöglinge vor törichten Dingen abgehalten und für ihre Zukunft nutzbringend, frühzeitig an Sparsamkeit gewöhnt werden (vgl. Festschr. 1884, 81 f.; SCHORN 1873/1910, 277 bzw. SCHMID 1898, 4.2. 361 f.).

Alle die skizzierten pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen zeugen von der in diesen Anstalten versuchten, "lebensnahen", auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit zielende Gestaltung des Un-

terrichts. Diese "Lebensnähe" war aber auch über diesen hinaus im ganzen schulischen Leben der philanthropischen Institute zu bemerken.

3.3.4. Verwirklichung des Prinzips durch die Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten

In den Augen der Philanthropen dienten neben Kenntnissen auch verschiedene handwerkliche Fertigkeiten und Techniken der Lebensvorbereitung. Aus dem Stundenplan des Philanthropins in Dessau ersieht man fest eingeplante Zeiten für Dreschen, Hobeln, Tischlern und Drechseln, während bei SALZMANN, neben ähnlichen handwerklichen Tätigkeiten, manche Zöglinge schon in aller Frühe landwirtschaftliche Arbeiten (wie jäten, umgraben) verrichten mußten (vgl. GÖRING 1880, LXXXII ff.; Festschr. 1884 78 f. bzw. 93; SCHORN 1873/1910, 277). In Reckahn wiederum ließ, wie schon erwähnt, v. ROCHOW den Mädchen Unterricht im Nähen und Stricken erteilen (vgl. v. ROCHOW 1795/1909, 25). Mit diesen handwerklichen Beschäftigungen sollte einerseits der Tätigkeitstrieb der Kinder befriedigt werden, andererseits wollte man Ausschweifungen verhindern helfen und die physischen "Kräfte üben" (vgl. SALZMANN 1806/1874, 57; HERMANN 1923, 6 ff.). Dazu gehörten auch im weitesten Sinne die in Dessau und Schnepfenthal bereits genannten "Casualtage", die beabsichtigten, die Kinder (reicher Eltern) auf die Härten des Lebens vorzubereiten (vgl. SCHORN 1873/1910, 247; Festschr. 1884, 95). In Schnepfenthal sollten zudem die von Johann Christian Friedrich GUTHS-MUTHS praktizierten Leibesübungen diese Abhärtung bewirken (vgl. SCHORN 1873/1910, 277). Der Stellenwert dieser handwerklich-körperlichen Tätigkeiten war jedoch im Vergleich zum Erwerb der Kenntnisse im Unterricht der philanthropischen Institute unterschiedlich. Das zeigt z.B. wann die größeren Schüler bei BASEDOW (abwechselnd) dreschen, hobeln oder tischlern sollten. Der Stundenplan weist hierfür die Zeit von 13.00 - 14.00 Uhr, also die erste Stunde nach der Mittagspause aus (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 270). Daß diese Lektion in einem lernpsychologisch, biorhythmisch ungünstigen Zeitraum liegt, braucht einem Schulmann nicht weiter erklärt zu werden. Zudem fällt die eine Unterrichtsstunde im Vergleich zu den anderen neun Lektionen kaum ins Gewicht. Es liegt also der Verdacht nahe, daß

diese handwerkliche "Praxis-Stunde" den Schülern zwar als willkommene, letztlich aber ineffektive Abwechslung zu ihrem sonstigen Unterrichtsalltag diene. Diese Vermutung untermauert der Stundenplan des ab 1785 von NEUENDORF geführten "Edukationsinstituts" Dessau, in dem die praktisch-handwerklichen Lehrinhalte nicht mehr auftauchen (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 303). In Schnepfenthal dagegen pflegte man die Handarbeit ausgeprägter (vgl. Festschr. 1884, 93). SALZMANN ließ den Zöglingen z.B. in Buchbinden und Papparbeiten von Fachkräften Unterricht erteilen. Ferner wurden die Schüler in Schreinerarbeiten, im Drechseln oder Korbflechten sowie im Umgang mit Schießgewehren unterrichtet (vgl. SCHMID 1898, 4.2., 360). Vor allem Letzteres war in der damaligen napoleonischen Ära eine Tätigkeit, deren "Lebensnähe" offensichtlich war. Im Vergleich zu BASEDOW stand SALZMANN den sog. Industripädagogen näher (vgl. BENDOKAT 1934, 1, Anm. 1). In seinem "Sebastian Kluge" (Leipzig 1790) äußert SALZMANN deutlich seine handwerklich-praktischen Zielsetzungen, wobei nicht unerwähnt bleiben darf, daß auch in Schnepfenthal für die Handarbeiten die (lernpsychologisch, biorhythmisch) ungünstigen Stunden nach dem Mittagessen vorgesehen waren (vgl. Festschr. 1884, 79). V. ROCHOW wiederum bemühte sich, wie in den "Industrieschulen" üblich (vgl. 3.4.1.), um die Unterschichtkinder und versuchte, sie auch durch Handarbeiten auf ihr künftiges Leben vorzubereiten. Allerdings führte dieser Unterricht im Vergleich zum anderen ebenso ein Schattendasein, wenn man die Unterrichtspläne Reckhahns durchsieht (vgl. v. ROCHOW 1795/1909, 25; REIMANN 1781, 164-167; STREITHORST 1786, 293-297 bzw. 303; ZERRENNER 1788). Es erscheint deshalb unverständlich, wenn BENDOKAT (vgl. 1934, 1, Anm. 1) v. ROCHOW in eine Reihe mit den "klassischen" Industripädagogen KINDERMANN oder WAGEMANN stellt! Insgesamt kann daraus geschlossen werden, daß sich die Lehrinhalte der o.g. Philanthropen an allgemein nützlichen, fürs spätere "äußere Leben" (vgl. 1.1.6.) der Zöglinge tauglichen, so gesehenen "lebensnahen" Kenntnissen und Fertigkeiten orientierten. Die "Arbeit" spielte nur eine ergänzende Rolle im philanthropischen Unterricht und das handwerkliche Tun wurde nicht unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie betrachtet. Die "Industripädagogen" setzten dagegen ihren Schwerpunkt anders.

3.4. Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der "Berufsorientierung" im Unterricht der Industrieschulen

Die Ende des 18. Jahrhunderts in Böhmen, Hannover, Würzburg, Hamburg, Mecklenburg und anderorts auftauchenden "Industrieschulen" zeigten die bei den Philanthropen weniger sichtbare Komponente der Auffassung des Prinzips der "Lebensnähe": die "Berufsorientierung". Industripädagogen wie L.G. WAGEMANN oder F. KINDERMANN legten den Schwerpunkt auf den "Arbeitsunterricht", so daß sie das als "lebensnah" ansahen, was dem Zögling im aktuellen und späteren Leben beruflich nützen konnte.

3.4.1. Kurzbeschreibung der Industrieschulen

Unter "Industrieschulen" verstand man, allgemein gesprochen, **niedere Schulen für Knaben und Mädchen**, in denen nicht nur Religion, Schreiben, Lesen und Rechnen gelehrt wurde, sondern auch versucht wurde, durch mancherlei wirtschaftliche Beschäftigungen wie z.B. Spinnen, Weben, Stricken, Obst- und Gartenbau die Zöglinge zur "Industrie" zu erziehen. Den Kindern gehörte dabei gewöhnlich ein Teil oder der ganze Ertrag ihrer Arbeit (vgl. TROST 1930, 1). Der Begriff "Industrieschule" wird meist als **Verbindung von "Arbeits-" und "Lehrschule"** gebraucht (vgl. TROST 1930, 14), wobei in der "Arbeitsschule" jene o.g. Beschäftigungen angelernt bzw. ausgeübt wurden, während die "Lehrschule" die Elementarkenntnisse vermitteln wollte. LACHMANN erkannte die vielerlei begrifflichen Mißverständnisse und differenzierte die Industrieschulen nach ihren Zielorientierungen (vgl. LACHMANN 1802/1973, 37-72 bzw. 52). In der **ersten Art** war "Arbeit" und Schule getrennt. Entweder zwischen den Lehrstunden oder am Schluß dieser verrichteten die Kinder ihre "industriösen" Beschäftigungen, ohne daß auf inhaltliche Querverbindungen oder Ergänzungen geachtet wurde. Diejenigen Schulen, in welchen die "Arbeitsstunden" der Schüler mit der Lernzeit in halben oder ganzen Stunden abwechselte, zählte LACHMANN zur **zweiten Gruppe**. Hier bestand ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen "Arbeit" und Lernen. Die **dritte Schulart**, die LACHMANN (vgl. 1802/1973, 63-72) präferierte, verband beide Komponenten derart, daß "während des Unterrichts, bei welchem die Hände der Kinder ruhen, jegliches Kind etwas Nützliches nebenher

tun sollte" (LACHMANN 1802/1973, 68).

Ludwig Gerhard WAGEMANN (1713-1792) trug im "Göttingschen Magazin für Industrie und Armenpflege" (= Gött. Mag.) eine Menge Materialien über Industrieschulen zusammen. Anhand dieser Quellen soll die konkrete Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips aufgezeigt werden, das sich v.a. unter dem Aspekt der "Berufsorientierung" versteht. Auf die von WAGEMANN 1786 gegründete und von seinem Bruder Arnold fortgeführte Göttinger Industrieschule und ihre Ableger in der Umgebung wurde hauptsächlich zurückgegriffen, wohl wissend, daß den von Ferdinand KINDERMANN (1740-1801) in Böhmen ab 1779 gegründeten "Industrialklassen" mindestens eine genauso große Bedeutung zukommt (vgl. WIECHOWSKI 1907, 1-84 ff.; LOCHNER 1926, 247 f.).

Die von L.G. WAGEMANN beeinflussten Industrieschulen unterschieden drei Abteilungen: "Buchstaben-", "Buchstabier-" und "Leseklasse". Die Zöglinge, Buben und Mädchen, gingen täglich, wahrscheinlich außer sonntags, sechs volle Stunden zur Schule. Sie war im Sinne LACHMANNs (vgl. 1802/1973, 59-62) von der Organisation her der zweiten Gruppierung zugehörig. Man wollte, ähnlich wie die Philanthropen, die Kinder zu guten, arbeitsamen, wenn möglich "industriösen" Menschen erziehen. Allerdings richteten, wie schon mehrfach betont, die Industriepädagogen ihr Hauptaugenmerk auf berufliche und nicht wie die "Menschenfreunde" auf allgemein lebenspraktische Lehrinhalte (vgl. KINDERMANN n. WIECHOWSKI 1907, 181 f.; Gött. Mag. I, 3; LACHMANN 1802/1973, 34). Man sah dabei die "Arbeit" nicht als Spiel, sondern als pädagogisches Mittel, das sich in seiner Anwendung eng an die im späteren (Berufs)Leben zu verrichtenden erwarteten Tätigkeiten anlehnte. Es war also keine Spezial-Ausbildung, sondern kam demnach dem gegenwärtig und künftig gedachten Erwerbsleben "nahe". Das so verstandene Prinzip der "Lebensnähe" wurde in dreifacher Hinsicht realisiert.

3.4.2. Verwirklichung des Grundsatzes durch eine "schichtenspezifische Ausbildung"

Der "(berufs)lebensnahe" Unterricht der Industrieschulen bezog sich nicht auf alle Berufe, sondern nur auf solche, die einer bestimmten Bevölkerungsschicht gemäß erschien. Man realisierte eine "Standesbildung" dergestalt, daß sie hauptsächlich Kinder mittel-

loser Eltern auszubilden gedachte. Dadurch sollten jene sich künftig selbst aus ihrer Armuth befreien können (vgl. Gött. Mag. I, 3 bzw. II, 2., 22 bzw. auch KINDERMANN n. WIECHOWSKI 1907, 181 f.). Den Kindern von Tagelöhner, armen Bauern und Handwerkern standen aber deshalb nicht sämtliche Berufsfelder offen, sondern nur eine begrenzte Anzahl wenig ausbildungsintensiver Berufe, da die Ausbildung in erster Linie eine finanzielle Frage war. Allein schon dadurch, aber auch beispielsweise durch Standesdünkel etc. beeinflußt, übten die "in niederen Classen lebenden Menschen" (vgl. Gött. Mag. I, 66 f.) nur leicht erlernbare, meist handwerkliche Tätigkeiten aus (vgl. TROST 1930, 60 f.). Zu eben diesen Arbeiten mußten, dem damaligen Denken nach, auch die Kinder dieser unteren Bevölkerungsschicht angeleitet werden (vgl. ALT 1948, 43 f.). Damit sollte der Nachwuchs zum einen den Verdienst der eigenen Familie vermehren und zum anderen sollten die Kinder in den ihrer Schicht gemäßen beruflichen Tätigkeiten ausgebildet werden (vgl. Gött. Mag. I, 18 bzw. 67). Ein sozialer Aufstieg der Unterschichtkinder schien größtenteils nicht in Erwägung gezogen worden zu sein. Es herrschte wohl die Ansicht vor, jeder sollte an seinem (im wesentlichen vom Stand der Eltern vorherbestimmten) Platz seine Pflicht tun. So äußerte etwa das Armenkollegium von Rotenburg bei der Einrichtung einer neuen Armenschule folgendes:

"Der Zweck unseres Armeninstituts ist - nicht Armuth zu verhindern, denn wenn das auch möglich wäre, so würde es doch eine Thorheit seyn, weil Armuth so nothwendig ist als jede andere Ungleichheit der Stände;..." (Gött. Mag. I, 425).

Ein anderes Indiz für die gedachte Statik der damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse liefert Ludwig G. WAGEMANN selbst, wenn er äußert:

"Die Verschiedenheit des Vermögensstandes unter den Menschen, daß Reiche und Arme neben einander wohnen, gehört zu den grossen Einrichtungen, deren **Aufhebung so wenig möglich als wünschenswert ist**" (Gött. Mag. I, 63; Hervorh. durch d. Verf.).

Aufgrund dieser statischen Sichtweise der sozialen Ordnung mußte sich ein "lebensnaher", "standesgemäßer" Industrieunterricht an den voraussichtlichen Bedürfnissen des zukünftig zu erwartenden Wirkungskreises der Unterschichtkinder orientieren. Der Weg führte über eine entsprechende (aber meist begrenzte) Förderung

des Verstandes und eine frühe Gewöhnung an die späteren Lebensaufgaben (vgl. auch KINDERMANN n. LOCHNER 1926, 246). Damit wird die inhaltliche und methodische Seite der Industrieschulen angesprochen (vgl. TROST 1930, 60 f.).

3.4.3. Verwirklichung des Grundsatzes anhand "berufslebensnaher" Lehrinhalte

Aus der oben skizzierten "schichtenspezifischen" Zielsetzung folgt konsequenterweise, daß im Unterricht der Industrieschulen solche Inhalte vermittelt werden sollten, die für das künftige Berufsleben der Schüler "nützlich" und unmittelbar brauchbar galten. In den von L.G. WAGEMANN beeinflussten Anstalten wurden "Lern-" und "Arbeitsschule" unterschieden. In Roßdorf beispielsweise erteilte man in der "Lernschule" die Fächer Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Gött. Mag. I, 137-141). Dieses Grundangebot erweiterte sich in Göttingen durch die Fächer "vaterländische Geschichte", Geographie, "moralische Erzählungen", "Naturgeschichte" oder "Technologie". Zwar konnte die ganze Fächerpalette wahrscheinlich aus Personalmangel (vgl. TROST 1930, 79) nur kurze Zeit in seiner ganzen Vielfalt angeboten werden, dennoch wurde später für die zukünftigen Handwerker der Geographie- und Zeichenunterricht wiederaufgenommen (vgl. TROST 1930, 81). Auch die Stundenpläne anderer Industrieschulen, wie z.B. der in Glücksburg (Schleswig-Holstein) findet sich ein recht großes Fächerangebot (vgl. ANDACHT 1939, Anh. I, 117), so daß man davon ausgehen kann, daß auch an vielen "guten Volksschulen" der damaligen Zeit eine Reihe "nützlicher", für das spätere Leben brauchbare Kenntnisse vermittelt wurden (vgl. Gött. Mag. I, 407). Das Besondere der Industrieschulen aber war, daß sie in der "Arbeitsschule" v.a. solche handwerkliche Tätigkeiten lehrten und auch von den Schülern verrichten ließen, die dem künftigen "beruflichen Leben" der Zöglinge "nahe" standen. Die "Arbeiten" waren je nach Standort der Schule verschieden (vgl. ALT 1948, 62-65), denn sonst hätten sie für den aktuellen und zukünftigen Nahrungserwerb der Kinder keinen "Nutzen" gehabt (vgl. Gött. Mag. I, 405). Manche Schulen arbeiteten mit der lokalen Industrie sogar derart intensiv zusammen, daß sie eine Art Zulieferbetrieb für Teilprodukte waren (vgl. TROST 1930, 77; BENDOKAT 1934, 13;

ALT 1948, 54 f.). Im Unterschied zu den Berufsschulen vermittelten die Industrieschulen Berufsgrundlagen, die bereits zum Broterwerb ausreichen konnten, ohne daß in einem Betrieb noch eine Lehrzeit absolviert werden mußte. L.G. WAGEMANN (vgl. Gött. Mag. I, 16 ff.) stellte für die Auswahl praktischer Tätigkeiten in den Industrieschulen folgende Grundsätze auf:

- + Zweckmäßig sind solche Tätigkeiten, die den Kindern später als Nahrungsquelle dienen können.
- + Zweckmäßig sind vielfältige Arbeiten, da dadurch einer später drohenden Arbeitslosigkeit vorgebeugt wird.
- + Nicht zweckmäßig sind solche Tätigkeiten, die mit großem Aufwand betrieben werden müssen oder die durch Zunftrechte beeinflußt später nicht uneingeschränkt ausgeübt werden dürfen.

Die Göttinger Industrieschule begann 1784 mit der Unterweisung von 6 Kindern im Spinnen, Stricken und Nähen. 1787 kam, dem Arbeitsangebot für die Unterschicht um Göttingen herum entsprechend, Wollkrepeln und Gartenarbeit dazu (vgl. Gött. Mag. I, 130 f. bzw. 25). Die kleinsten Kinder, die sich mit anderen Arbeiten noch nicht beschäftigen konnten, mußten z.B. Seidenfäden aus Stoffresten zupfen, während die größeren beispielsweise Pantoffeln flochten (vgl. Gött. Mag. I, 27). Auch wurden z.B. Buben ganz "lebensnah"-nützlich darin angelernt wie man Leinenweberkämme aus Eisendraht biegen kann. Schon bald produzierten Arbeitsgruppen von je 6 Knaben solche Hilfswerkzeuge massenweise und verkaufsfertig (vgl. Gött. Mag. I, 30-34). Vor allem für die Mädchen war das Erlernen des Baumwollspinnens in der Industrieschule "lebensnah"-nützlich, da es eine der auch künftig einträglichsten Arbeiten im Umkreis Göttingens war (vgl. Gött. Mag. I, 28 f.). Im Laufe der Jahre entwickelten sich bei L.G. WAGEMANN fünf Arbeitsabteilungen: Der Nähtisch mit der Baumwoll- und Flachsspinnerei, die Strickerei, die Wollspinnerei, die Anfertigung der Leinenwebergeschirre und die Pantoffelflechterei (vgl. BENDOKAT 1934, 9). Um möglichst den ganzen Bereich der "lebensnahen", für die Schülerinnen künftig relevanten Betätigungen zu erfassen, soll auch versuchsweise Unterricht im Waschen, Bleichen und anderen Hausarbeiten erteilt worden sein (vgl. TROST 1930, 67).

Wie man sich denken kann, machten die genannten "berufsnahen" Fächer spezielle Unterrichtsverfahren notwendig, die ebenso die Realisierung des Prinzips der "Lebensnähe" (verstanden als

Forderung nach "Nützlichkeit") im Unterricht der Industrieschulen zeigen.

3.4.4. Verwirklichung des Grundsatzes durch "berufslebensnahe" Methoden

In vielen Industrieschulen dürfte der seit COMENIUS geltende Lehrgrundsatz "Vom Leichten zum Schweren" gegolten haben (vgl. z.B. Gött. Mag. I, 27; KINDERMANN n. WIECHOWSKI 1907, 184; LACHMANN 1802/1973, 121 f.). Im Unterricht konkret angewandt bedeutete dies, daß die Knaben und Mädchen zuerst die einfachen und später die komplizierteren Tätigkeiten erlernen und ausführen mußten. Auch hier ging man vom Standpunkt der "Nützlichkeit" und Ökonomie aus. Dem Schüler, aber auch der Schule nützte es (finanziell) sicherlich mehr, wenn dieser eine große Stückzahl "einfacher" Gegenstände produzierte und nicht unsachgemäß und kräfte-raubend nur Weniges zuwege brachte. Wie schon erwähnt, gehörten zu den einfachen Arbeiten das Auszupfen von Seidenfäden aus alten Geweben oder z.B. einfache Strickereien. Danach schritten die Mädchen über das Verspinnen verschiedener Materialien (Baumwolle, Flachs, Kammgarn) bis zum Vernähen oder sogar Zuschneiden von Kleidungsstücken voran. Die Knaben dagegen strickten zuerst Schutznetze für Pflanzen, dann beschäftigten sie sich mit Spinnereiartikeln und gelangten schließlich über das Pantoffelflechten bis zur Anfertigung der genannten Leinenwebergeschirre (vgl. TROST 1930, 69).

Die Anleitung zu solchen Arbeiten erfolgte, möglichst zeitsparend und nutzbringend wie im Berufsleben auch, durch Fachkräfte (vgl. Gött. Mag. I, 22 bzw. 25) oder Lehrer, welche die handwerklichen Tätigkeiten beherrschten oder diese, wie LACHMANN (vgl. 1802/1973, 114) ausführt, aus pädagogischen Gründen lernen mußten. Ein im heutigen Sinne verstandenes "entdeckendes Lernen" (vgl. z.B. KOZDON 1977) wäre als viel zu unökonomisch, als zu "lebensfern" angesehen worden. In der Regel scheinen Frauen den Arbeitsunterricht erteilt zu haben (vgl. Gött. Mag. I, 7 bzw. III, 292 u. 302; KINDERMANN n. WIECHOWSKI 1907, 190). Die schwereren Tätigkeiten wie z.B. Gartenarbeiten oder Drahtbiegen unterrichteten allerdings männliche Personen, was vom Nützlichkeitsstandpunkt ebenso einleuchtend erscheint (vgl. Gött. Mag. I, 22 bzw. 25).

Schließlich trat das Prinzip der "Berufslbensnähe" darin zutage, daß die Industrieschulkinder in Eigenregie arbeiteten. Sie wurden, wie bereits erwähnt, nach angefertigter Stückzahl entlohnt und erhielten bei fehlerhaften Arbeiten Lohnabzug. Prämien in Form von Kleidungsstücken gab es für außergewöhnliche Leistungen, während faule Kinder, auch ganz "lebensnah", für mehrere Tage in den Stand der Arbeitslosigkeit versetzt wurden. Ebenso war es in der Göttinger Industrieschule üblich, durch Eigenverschulden des Zöglings verlorengegangenes oder unbrauchbar gewordenes Werkzeug durch den "Schlamper" selbst ersetzen zu lassen (vgl. Gött. Mag. I, 15 f. bzw. III, 302).

Eine so gestaltete Schule spiegelte die damalige Gesellschaftsstruktur und das damalige Denken wider. Sie stand also dem "Leben" insofern "nahe", da sie auf den "Nutzen" der Schüler, aber auch auf ihren eigenen ausgerichtet war. Es fragt sich nämlich, ob die Industrieschulen angesichts des stark ökonomischen ("lebensnah"-nützlichen) Charakters anstatt Erziehungsstätte zur Arbeit nicht schon Erwerbsstätten waren. Falls es manchen Schulen, wie REUB (n. ALT 1948, 60) feststellt, nur darauf ankam, die Zöglinge frühzeitig erwerbstätig zu machen und ihnen Arbeitsamkeit einzuflößen, ihnen aber nicht in erster Linie Grundlagenkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln, so kann nicht mehr von "Berufslbensnähe" sprechen. Die Schule war dann nämlich nicht mehr Schonraum, der dem "Leben" "nahe" stand, sondern sie war das "Leben" selbst in Form einer Kinder-Produktionsstätte, die billige Arbeitskräfte lieferte und diese ausbeutete. Solche Schulen sind nicht nur aus marxistisch-leninistischer Sicht bedenklich (vgl. ALT 1948, 61). In den von L.G. WAGEMANN beeinflussten Industrieschulen in und um Göttingen schienen die Kinder nicht solchermaßen aus-"genützt" worden zu sein. So können die Anstalten als historisches Paradigma für die Realisierung des Prinzips der "Lebensnähe" -verstanden als Verwirklichung der "Berufsorientierung"- im Unterricht gelten.

3.5. Realisierungsmöglichkeiten - heute

Die in diesem Kapitel untersuchte Auffassung, die das Prinzip der "Lebensnähe" synonym mit der Forderung nach Einbringen von "Nütz-

lichem" in den Unterricht versteht, hat nicht nur die im vorigen Abschnitt beschriebene historische Bedeutung, sondern auch in der heutigen Schule seine Gültigkeit. Wie in 3.2. gezeigt, führte in der Frühgeschichte der Grundgedanke zur Gründung von Schulen, den Nachwuchs auf das gegenwärtige und künftig erwartete "äußere Leben" (vgl. 1.1.6.) einzustellen. Diese Vorbereitung zielte zunächst einmal auf den Beruf ("Berufsorientierung"), den die Lernenden später einmal ergreifen wollten bzw. sollten. Zum anderen beabsichtigte man früher, in dem Maße steigend, je weniger dies die Eltern leisten konnten, den Schülern in der Schule Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die für die Bewältigung des künftigen Lebensalltags nützlich und hilfreich zu sein versprochen ("Praxisorientierung"). Heute würden wohl die verschiedenen gesellschaftlichen "Gebilde" wie Kirche oder Wirtschaft (vgl. 6.1.1.) den Schulen ihre (kostspielige) Daseinsberechtigung absprechen, wären in diesen so verstandene "lebensnahe" Lehrinhalte und entsprechende Lehrmethoden nicht offenkundig sichtbar.

3.5.1. Heutige Verwirklichung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der "Praxisorientierung"

Bevor die Realisierung und Konkretisierung des als Forderung nach "Nützlichkeit" verstandenen "Lebensnähe"-Prinzips im Unterricht heutiger (bundesrepublikanischer) allgemeinbildender Schulen aufgezeigt und nachgewiesen wird, erinnere ich nochmals an die bei 3.1. erörterten "Trennschärfe"-Schwierigkeiten zwischen dem "praxisorientierten" und dem "berufsorientierten" Aspekt dieser "Lebensnähe"-Auffassung. Dazu kommt das ebenso in dem Punkt bereits angesprochene Problem der Definition von "Nützlichkeit". Unter diesen einschränkenden Voraussetzungen müssen auch die folgenden Beispiele für "Praxisorientierung" und später für "Berufsorientierung" gewertet werden.

3.5.1.1. Allgemeine Beispiele

Werfen wir einen Blick in die Fachgebiete, welche die diversen Schularten anbieten, so findet sich als Fremdsprache Englisch und

nicht beispielsweise Kisuaheli, die Handels- und Verkehrssprache Ostafrikas. Der Grund ist, daß im westlich orientierten Kulturkreis der BRD, Englisch als Kommunikationsmittel nutzbringender als eben dieses Kisuaheli ist. Wie wandelbar und von äußeren (Macht)Verhältnissen abhängig, eine solche Wahl ist, zeigen die Gegebenheiten im anderen Teil Deutschlands. Bei gleicher Muttersprache wie in der BRD, wird in der DDR Russisch als die für das tägliche Leben relevant erachtete Fremdsprache gelehrt. Die vielfältigen Kontakte wirtschaftlicher, kultureller und politischer Art mit der Sowjetunion lassen es dort "nützlich" erscheinen, gerade diese Sprache zu erlernen.

Vom utilitaristischen Standpunkt aus, sind auch die (z.B. in der bayerischen Hauptschule angebotenen) Fächer "Hauswirtschaft" oder "Werken/Technisch Zeichnen" vertretbar. Sie versuchen, solche Kenntnisse (z.B. über Lebensmittelzubereitung) und Fertigkeiten (z.B. über das Bearbeiten von Holz) zu vermitteln, die nicht spezifisch auf den späteren Beruf, vielmehr wahrscheinlich im künftigen Alltagsleben (vgl. 1.1.6.) des Schülers eine Rolle spielen werden. Weitere Beispiele, die auf eine Realisierung des o.g. (vgl. 3.1.) "Lebensnähe"-Grundsatzes schließen lassen, ersehen wir beispielsweise aus den Lehrplänen der Hauptschule (vgl. LP'86, 270-276 bzw. 266, LZ 2.2.), die für den Deutschunterricht ganz allgemein "Rechtschreiben" oder konkret "Sich bewerben" bzw. "'Schreiben eines Lebenslaufes" als Lehrziele nennen. Auch hier will der Unterricht -ganz im Sinne der so verstandenen "Lebensnähe"- dem Schüler für das spätere Alltagsleben "nützliches Rüstzeug" vermitteln. Ohne Rechtschreibkenntnisse erscheint eine schriftliche Verständigung problematisch und mißverständlich; ohne die Fähigkeit, ein Bewerbungsschreiben bzw. einen Lebenslauf zu verfassen, dürfte es für den Hauptschüler der Abschlußklassen schwierig sein, bei der Bewerbung um eine Lehrstelle in die engere Auswahl der Kandidaten zu kommen, die Aussicht auf den zu vergebenden Ausbildungsplatz haben.

Die Methoden der Unterrichtsgestaltung machen das hier erörterte "Lebensnähe"-Prinzip ebenso sichtbar. "Handelnder Unterricht" oder "Selbsttätigkeit" sind beispielsweise Schlagworte, die durch die Reformpädagogik hervorgehoben, das allzu starke Theoretisieren in der Schule verwarfen und für das Lernen den praktischen, handelnden Umgang forderten. Dazu gehört nicht nur, daß Schüler

selbst physikalische Versuche durchführen dürfen, selbst mathematische Körper bauen sollen etc., sondern auch z.B. das "Rollen-spiel". Für das spätere Leben "nützlich", muß der Schüler hierin konkrete Situationen aus dem Umfeld des Alltages (wie z.B. Grüßen oder sachgemäß Informationen erfragen) simulierend bewältigen. Sicherlich lassen sich aus allen Schulbereichen zahllose weitere solcher Beispiele finden, die den Schüler inhaltlich und/oder methodisch im später erwarteten Lebensalltag nützen werden. Dabei muß man allerdings, wie schon angedeutet, berücksichtigen, daß Inhalte und Methoden, die für eine zukünftige Lebenspraxis für relevant erachtet werden, unter Umständen einem schnellen Wandel unterliegen (vgl. 6.1.2.). Dieses Problem kennzeichnet u.a. das im folgenden skizzierte Beispiel "Informatik", das exemplarisch und auf einem speziellen Gebiet die heutige "Praxisorientierung" aufzeigen und damit die Verwirklichung des "Lebensnähe"-Prinzips im gegenwärtig praktizierten Unterricht modellhaft darlegen soll.

3.5.1.2. Beispiel: Informatik

Wie es scheint, erleben wir gegenwärtig wie unsere "Gesellschaft" (vgl. 6.1.1.) entscheidende Schritte in Richtung "Informationsgesellschaft" tut. In allen Bereichen des Lebens ist der Vormarsch von Computern zu beobachten und man spricht von der "dritten industriellen Revolution", die ähnlich tiefgreifende Folgen nach sich ziehen wird wie die Nutzbarmachung der Dampfkraft und des elektrischen Stroms. Auch stellt man Vergleiche mit der Erfindung des Buchdrucks an, der ebenso ein neues Zeitalter eingeleitet habe (vgl. schulreport 1985/1,0). Eine Zukunft ohne Computerwissen ist, vom heutigen Standpunkt aus, für alle Industriegesellschaften undenkbar (vgl. auch STEINBUCH 1980).

Dennoch muß diese Entwicklung für die Schule nicht Grund genug sein, sich an dieser Praxis des "äußeren Lebens" (vgl. 1.1.6.) zu orientieren und sich der Informatik zuzuwenden. Wie im nächsten Kapitel erörtert, kann es gerade das Loslösen vom Alltagsleben sein, was angestrebt werden soll. Auch haben bis heute eine Reihe wichtigster Fachgebiete kaum Eingang in die Schule gefunden, wie dies z.B. die Jurisprudenz beweist. Dennoch hat sich die Bildungspolitik nicht nur in unserem Lande dazu durchgerungen, die Schule "praxisorientiert" ("lebensnah") mit der neuen Aufgabe zu

betrauen, eine "informationstechnische Grundbildung" zu vermitteln. Dafür sprechen mehrere Gründe (vgl. WANDL 1985, 182 ff. bzw. BERGHOFER-WEICHNER/MAIER 1985, 2).

1. Die ständig anwachsende Fülle von Kenntnissen, Begriffen und Ereignissen läßt sich nur noch mit Hilfsmittel bewältigen. Ein solches Instrument ist der Computer mit seiner Möglichkeit der automatisierten Datenverarbeitung.
2. Unsere hochindustrialisierte Wirtschaft muß modernste Techniken einbeziehen, um auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig zu bleiben. Das ist ebenso ohne Datenverarbeitung nicht mehr möglich.
3. Durch die Entwicklung immer billigerer, kleinerer und leistungsfähigerer Computer sowie durch die Verbreitung in nahezu alle Wirtschafts- und Arbeitsbereiche wuchs das Interesse der Öffentlichkeit. Dadurch und auch durch die Lobby der Industrie waren auch die Politiker animiert, sich der neuen Technologie zuzuwenden.
4. Viele Inhalte des Mathematikunterrichts lassen sich mit Informatik verbinden, was auf die Verwandtschaft der beiden wissenschaftlichen Disziplinen hinweist.
5. Wie die bisherigen Erfahrungen zeigen, vermag die Informatik und Computertechnik die Schüler zu engagierter Mitarbeit und Genauigkeit, aber auch zu Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfsbereitschaft anzuhalten.
6. Bei den Schülern muß eine Sensibilität gegenüber dem Mißbrauch neuer Technologien geweckt werden, die im täglichen Leben in Gebrauch sind.
7. Gleichzeitig verstärkte sich v.a. bei den Eltern schulpflichtiger Kinder der Eindruck, der zukünftigen Generation Qualifikationen in diesem neuen Bereich mitgeben zu müssen, um nicht "Computeranalphabeten" heranzuzüchten, die aufgrund fehlender Kenntnisse und Fertigkeiten der anonymen Macht der Computer (und der Gruppen, die sie beherrschen) ausgeliefert wären. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, daß mindestens ein Elternteil in seinem Arbeitsbereich am eigenen Leib verspürt, wie unumgänglich die Auseinandersetzung mit der Computertechnik ist.

Diese und andere Erfahrungen führten auf nationaler und europäischer Ebene dazu, daß sich die verantwortlichen Politiker an der "Praxis" (vgl. 3.1.) orientieren müssen. Damit wollen sie den Unterricht im Sinne des so verstandenen Prinzips der "Lebensnähe" gestalten und den Einstieg in die Informatik betreiben (vgl. KNAUSS 1985, 9). Entsprechend den im Bildungsbereich geringen Wirkungsmöglichkeiten der Europäischen Gemeinschaften, wurden in der Entschließung von 1983 folgende Maßnahmen angesprochen (zit. n. KNAUSS 1985, 9):

- "- Durchführung einer Reihe von Begegnungen - Studientagen und Kolloquien - zur Bildung eines gemeinsamen Erfahrungsschatzes der Mitgliedstaaten hinsichtlich der Einbeziehung der NIT (= New Information Technologies, d. Verf.) in das Bildungswesen.

- Durchführung eines vorrangig für in der Lehrerbildung tätige Lehrkräfte, bestimmten Austausch- und Besuchsprogramms zur Erweiterung ihrer beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen.
- Entwicklung vergleichender Analysen bezüglich der Hard- und Software und
- Einleitung eines Informations- und Erfahrungsaustausches unter Berücksichtigung des europäischen Dokumentationssystems EURYDICE."

Auf nationaler, sprich bundesdeutscher Ebene gibt es schon ziemlich lange derartige Bemühungen. Beispielsweise war die wachsende Bedeutung der Datenverarbeitung in den verschiedenen Bereichen für das bayerische Kultusministerium bereits 1968 Anlaß, mit Versuchs- und Entwicklungsarbeiten zur Einführung der Datenverarbeitung in das Bildungswesen zu beginnen. Die anderen Bundesländer standen diesen Bemühungen nicht nach. Zunächst konzentrierte man sich auf den berufsbildenden Bereich, dann kam die Sekundarstufe II und schließlich die Sekundarstufe I hinzu. Die Grundschule blieb bis jetzt in allen Bundesländern von einer systematischen Unterweisung in Informatik ausgespart (vgl. ARLT 1981, 67-130 bzw. 149). Im Zuge dieser Arbeiten wurden -wie sonst auch- in den Bundesländern unterschiedliche Unterrichtsmodelle und Computerprogramme entwickelt, Lehrpläne erstellt, (geeignete) Geräte ermittelt, Programmiersprachen getestet etc., so daß zur Zeit unterschiedliche Standards herrschen (vgl. ARLT 1981, 67-130 u. 133 ff. bzw. BERGHOFER-WEICHNER/MAIER 1985, 1). Den Konsens zwischen Bund und Ländern zeigt seit 1984 ein "Rahmenkonzept", dessen Kernsatz so lautet:

"Ziel aller Bemühungen muß es sein, durch die Einführung einer informationstechnischen Bildung den Jugendlichen die Chancen der neuen Techniken und Medien zu eröffnen und sie zugleich vor den Risiken zu bewahren, die durch unangemessenen Gebrauch entstehen können." (Zit. n. KNAUSS 1985, 9).

Das bedeutet, daß neben einer praktischen Qualifizierung am Rechner auch, wie schon gesagt, das Verständnis für die Probleme geweckt werden sollen, die mit der Einführung und Anwendung von Computern einhergehen (Medienerziehung). Im Mittelpunkt steht jedoch die Ausbildung zum verantwortlichen, bewußten Anwender der neuen Technologie. Basierend auf dem Rahmenkonzept der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung von 1984 (vgl. KNAUSS 1985, 9 f.), nennt z.B. der bayerische Rahmenplan von 1986 vier konkrete Hauptgebiete (Ziele und Inhalte) der "informationstechnischen Bildung":

1. **Grundbegriffe** (z.B. Fachausdrücke, Überblick über wesentliche Bestandteile u. Funktionsweise)
2. **Computer als Werkzeug** (z.B. Umgang lernen, Aufbereitung einfacher Probleme, Einsatzmöglichkeiten)
3. **Auswirkungen computergestützter Informations- und Kommunikationstechniken auf Berufsleben, Arbeitsmarkt und Wirtschaft** (z.B. soziale Auswirkungen wirtschaftliche Bedeutung)
4. **Gesellschaftliche Aspekte** (z.B. mögliche Gefahr, Daten- und Persönlichkeitsschutz).

Dieser Rahmenplan befindet sich in einer groß angelegten Erprobung. Seit dem Schuljahr 1986/87 sind damit 86 bayerische Schulen aller Arten damit betraut. Weiter wird, gemäß dem bayerischen Gesamtkonzept von 1985 und in Übereinstimmung mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung beabsichtigt (vgl. KNAUSS 1986, 9 f.), allen Schülern im Laufe ihrer Schulzeit eine informationstechnische Bildung zugute kommen zu lassen. Daher bezieht der sich in der Erprobung befindliche Rahmenplan ganz bewußt alle Schularten ein: die Haupt-, Sonder-, Real-, Wirtschafts-, Berufs- und Fachoberschulen sowie die Gymnasien. Selbstverständlich soll dabei je nach Leistungsfähigkeit und Reifestufe der Schüler differenziert werden. An der 1. Stufe, der sog. Grundbildung sollen alle Schüler teilhaben. Die 2. Stufe ist der eigentliche Informatikunterricht, der an den verschiedenen Schularten teils als Wahlfach (Hauptschule), teils als Wahlpflichtfach (Realschule), teils als Pflichtfach (Gymnasium) angeboten wird. Die 3. Stufe, die für unseren Zusammenhang irrelevant ist, geht die beruflichen Schulen an, die je nach den Erfordernissen der Berufe unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Es wird beabsichtigt, in der Regel die "Grundbildung" in der 8. Jahrgangsstufe zu beginnen. Drei "Leitfächer" kommen, nach Ansicht der Planer (vgl. KNAUSS 1986, 9), für die Umsetzung in Frage. Dies sollen in der Regel Mathematik, Deutsch und ein weiteres Fach wie z.B. Arbeitslehre an der Hauptschule oder am Gymnasium Wirtschafts- und Rechtslehre sein. Insgesamt will man dafür, auf mehrere Jahrgangsstufen verteilt, etwa 35 Wochenstunden ansetzen. Effektiv rechnet man allerdings mit kaum mehr als 10 Wochenstunden zusätzlicher Belastung, da in verschiedenen Fällen bestehende Unterrichtsziele nur mit informationstechnischen Inhalten neu interpretiert werden müßten. Das methodische Vorgehen soll "behutsam" erfolgen. Es wird empfohlen

(vgl. KNAUSS 1986, 9), zunächst mit "Projekttagen" (vgl. 8.4.2.) zu beginnen, die erste Informationen über Grundbegriffe (siehe oben) vermitteln sollen. Erst im Anschluß daran soll der Computer als "Werkzeug" genützt werden und -in späteren Jahrgängen- soll eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der neuen Technologie auf die Arbeitswelt, die Gesellschaft und auf den einzelnen stattfinden.

Um ein anderes Beispiel anzuführen, sollen auch die Berliner Bemühungen um die Einführung der Informatik skizziert werden. Dort fand dieser Fachbereich ebenso früh Eingang in die allgemeinbildenden Schulen. Man gelangte von der "Rechnerkunde" (ab 1965) über die "Algorithmik" (ab 1970) zum "anwendungsorientierten Informatikunterricht" (ab 1975). In den Jahren 1977 bis 1983 wurde der Modellversuch ECIS (= Entwicklung von Curriculum-elementen für den Informatikunterricht in der Sekundarstufe I) durchgeführt (vgl. ARLT/PETERS 1986, I, 5 ff.). Man erarbeitete, erprobte und entwickelte damit eine didaktische Konzeption und revidierte bereits bestehende Unterrichtsmaterialien für die 9. und 10. Jahrgangsstufe. Zudem brachte der Modellversuch exemplarische Programme und Anwendungsbeispiele. Die acht aktualisierten Unterrichtseinheiten werden für den Einsatz in der Schule zur Verfügung gestellt und decken den Informatikunterricht der beiden Jahrgangsstufen weitgehend ab. Die inhaltliche Ausgestaltung folgender Themen liegt gedruckt vor (vgl. ARLT/PETERS 1986, 12):

1. Einführung in die Informatik (Teil 1):
 Vom Automaten zum Algorithmus;
2. Einführung in die Informatik (Teil 2):
 Erstellen einer Währungstabelle;
3. Einführung in die Informatik (Teil 3):
 Erstellen einer Heizkostenrechnung;
4. Modellbildung und Simulation am Beispiel eines vereinfachten Ökosystems;
5. Veränderung von Arbeitsstrukturen;
6. Rationalisierung der Büroarbeit durch Mikroelektronik;
7. Datenerhebung-Datenverarbeitung-Datenschutz;
8. Geschichte der Datenverarbeitung.

Soweit die Skizze des teilweise noch in den "Kinderschuh" befindlichen Versuchs der Schule, sich mit dem aktuellen Problem "Computer" auseinanderzusetzen. Ob damit die Forderungen erfüllt werden, den Lernenden Wissen, Haltungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen im künftigen Leben (ganz berufunspezifisch)

nützlich sind, muß die Zukunft erweisen. Zu erwarten ist, daß den Schülern diese informationstechnische Grundbildung hilft, die neuen Technologien verantwortlich und qualifiziert zu benutzen und sie (später) im Beruf ebenso zu beherrschen. Man hofft also "Computeranalphabetentum" erst gar nicht aufkommen zu lassen. Aus dem Blickwinkel der "zeitlichen Nähe" (vgl. 5.1.) oder der "gesellschaftlichen Anpassung" (vgl. 6.1.) erscheint dieses Unterfangen ebenso als treffendes Beispiel der dort vertretenen Intentionen. Im Zusammenhang mit der hier diskutierten "Lebensnähe"-Auffassung beweisen die oben aufgezeigten Überlegungen und Maßnahmen, daß nach wie vor in unseren Schulen versucht wird, mit entsprechenden Methoden das Prinzip der "Lebensnähe" im Unterricht im Sinne der Einbringung von nützlichen, praxisrelevanten Lehrinhalten zu realisieren, um die Schüler für die Gegenwart und die Zukunft und die damit zu erwartenden Anforderungen vorzubereiten.

3.5.2. Heutige Verwirklichung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der "Berufsorientierung"

Der zweite Aspekt, den die hier diskutierte "Lebensnähe"-Auffassung enthält, nämlich "Berufsorientierung" zu fordern, spielt ebenso nicht nur in den heutigen allgemeinbildenden Schulen der BRD eine wichtige Rolle. Nach wie vor sind z.B. die Schulen der DDR, wie bei 3.1. angedeutet, vom Gedanken der "polytechnischen Bildung" durchdrungen, der als Kern die Hinwendung zur produktiven Arbeit enthält und damit auch die Vorbereitung auf den Beruf fordert. In den Schulen der BRD zeigen sich dieselben Ziele beispielsweise in den Fächern Wirtschaftskunde oder Arbeitslehre. Dabei beinhaltet die Arbeitslehre der Hauptschule z.B. durch Betriebserkundungen oder -praktika mehr berufliche Konkreta als in anderen allgemeinbildenden Schularten. Man zielt aber insgesamt auf die Vermittlung berufsvorbereitender und -bezogener Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. KLEBEL 1984, 643 f.). Stellvertretend für die zwar inhaltlich unterschiedlichen, aber in der groben Zielrichtung konform gehenden Curricula der anderen Bundesländer (vgl. WASCHER 1984, 153; KOLB 1985, 83 f. bzw. auch GUHL/KLEMM 1986, 440), werden im folgenden die Richtziele des

bayerischen Hauptschullehrplans zitiert:

"Das Fach Arbeitslehre führt den Schüler an die Arbeits- und Wirtschaftswelt heran und bietet ihm Hilfe bei der Entscheidung für einen Beruf und zum Eintritt in die Berufsausbildung. Der Schüler soll die Bedeutung von Arbeit und Beruf im menschlichen Leben erkennen und Grundwissen und -einsichten über Arbeit, Beruf, Wirtschaft und Technik erwerben. Kenntnisse über einzelne Berufe, Erscheinungsformen des Wandels in der Arbeitswelt und Gegebenheiten im heimatlichen Wirtschaftsraum dienen der beruflichen Orientierung und dem Verständnis der Gegenwart. Bei Betriebserkundungen in den verschiedenen Wirtschaftsbereichen, die durch ein Betriebspraktikum ergänzt werden können, soll der Schüler Gelegenheit erhalten, den beruflichen Alltag zu erleben, Anforderungen und Möglichkeiten verschiedener Berufe sowie Beispiele für das Wirtschaften im Betrieb kennenzulernen und gegebenenfalls auch Arbeitserfahrungen zu sammeln." (LP'86, 427; Hervorh. durch d. Verf.).

Auf der vorberuflichen Bildung der Arbeitslehre baut die sog. Berufsgrundbildung auf, in der KELL (1977 n. WASCHER 1984, 153) eine "Gelenkfunktion" zur beruflichen Fachausbildung sieht. Die Arbeitslehre übernimmt also den Part, unter Beachtung der aktuellen und zukünftigen beruflichen Situation sinnvoll und erfolgreich auf das Allgemeine in der spezialisierten Berufswelt vorzubereiten (vgl. WASCHER 1984, 154). Wie bereits aus der kurzen Passage des Lehrplans und den Ausführungen WASCHERS hervorgeht, beabsichtigt das Lehrfach keine Vorwegnahme der beruflichen Ausbildung, sondern eine Orientierung an der Berufspraxis, die dem Schüler zunächst für die Berufsfindung und später für den von ihm gewählten Beruf nützlich sein soll (vgl. auch z.B. KOLB, G. 1985, 83 f.).

Einige nachfolgende Beispiele belegen, wie das so verstandene Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" konkret verwirklicht wird.

3.5.2.1. Beispiel: Betriebserkundung

Die am 12.03.86 mit den 8. Klassen der VS Memmingerberg (GS+HS) durchgeführte Betriebserkundung der Firma CHRIST, Benningen brachte den Schülern viele berufs"lebensebene" Eindrücke und Erkenntnisse, die im Unterricht folgendermaßen zusammengefaßt wurden:

Ökonomischer Aspekt:

Die Firma CHRIST ist ein Industriebetrieb, der ursprünglich ein Handwerksbetrieb war und seit über 100 Jahren in Familienbesitz ist. Früher stellte die Firma Drähte, Siebe, Nägel und Metallstifte her. Heute ist sie einer der füh-

renden Hersteller für Autowaschstraßen und Portalwaschanlagen. In der BRD besitzt die Firma einen Marktanteil von ca. 20 %. Der Jahresumsatz beträgt rund 40 Millionen DM. Ihre Produkte verkauft die Firma nicht nur in der BRD, sondern sie exportiert auch ins europäische Ausland und teilweise sogar nach Übersee. Um konkurrenzfähig zu bleiben, muß der Betrieb seine Produkte ständig verbessern und rationalisieren. Die Beschäftigungszahl liegt derzeit bei 280 Personen. Dabei versucht die Firma, keine Mitarbeiter zu entlassen, sondern sie besetzt freiwerdenden Arbeitsplätze nicht mehr. Zur Beseitigung der Arbeitslosigkeit sprach sich die Unternehmerseite gegen die 35-Stundenwoche aus, da dadurch die Waren um 17 % teurer würden. Hingegen äußerte sich der Betriebsrat für die Einführung einer solchen Arbeitszeitverkürzung bei vollem Lohnausgleich.

Technischer Aspekt:

Grundprinzip für die Produktion ist, wie bei jedem Industriebetrieb, die Arbeitsteilung. Nachdem im technischen Büro und in der Arbeitsvorbereitung die notwendigen Planungen abgeschlossen sind, beginnt die eigentliche Produktion. Vom betriebseigenen Lager wird das Rohmaterial (meist Eisen und Stahl) zu Einzelteilen verarbeitet. Durch Schneiden, Stanzen, Bohren und Schweißen werden Zahnräder, Bolzen, Platten, Gehäuse, Zylinder usw. hergestellt. Für das fertige Produkt, eine Autowaschstraße, werden über 15000 Einzelteile benötigt, von denen die Hälfte im Betrieb hergestellt werden. In der Blechabteilung schneidet man Eisenbleche ab und formt sie. Die Einzelteilproduktion geschieht meist maschinell, massenweise und auf Vorrat. Modernste Maschinen wie z.B. Drehbänke erleichtern die Arbeit. In der Vormontage werden die Einzelteile zusammengebaut. Auf der nächsten Produktionsstufe, der Endmontage, ist der Anteil der Handarbeit verhältnismäßig groß. Arbeitsteams montieren die Teile fest. Jedes Mitglied des Teams ist vom anderen abhängig. Danach werden die fertigen Anlagen noch lackiert und gespritzt. Bevor eine Autowaschanlage die Firma verläßt, wird sie einer gründlichen Kontrolle und Prüfung unterzogen. Der Betrieb stellt seine Produkte wohl in Serie her, jedoch erfolgt die Vor- und Endmontage erst aufgrund eines speziellen Kundenauftrages. Typische Fertigungsverfahren in diesem Betrieb ist einmal die "Werkstattfertigung" (Facharbeiter stellen mit Spezialwerkzeugen Einzelteile her) und die "Fließbandfertigung".

Berufskundlicher Aspekt:

Bei der Firma CHRIST sind sowohl angelernte Arbeitskräfte als auch Facharbeiter wie Technische Zeichner, Schlosser, Elektriker, Dreher oder Lackierer beschäftigt. Insgesamt gibt es 12 verschiedene Berufe. Ein Teil davon werden auch im Betrieb ausgebildet (z.B. Schlosser, Elektriker, Industrieanlagenbauer, Industriekaufmann). Jährlich stellt der Betrieb 6 bis 8 Auszubildende ein. Die Dauer der Ausbildung beträgt im allgemeinen dreieinhalb Jahre. Sie erfolgt einmal in der Lehrlingswerkstatt und im Betrieb selbst sowie in der Berufsschule. Für die technischen Berufe werden v.a. folgende Fähigkeiten erwartet: Genauigkeit, Fingerfertigkeit, mathematische Kenntnisse. Für besonders ehrgeizige und fleißige Mitarbeiter bietet die Firma natürlich auch Aufstiegschancen. So kann z.B. ein guter Geselle später einmal Vorarbeiter oder Außendienstmitarbeiter werden. Vom Firmenchef erfuhren wir, daß es sich lohnen würde, einen Beruf zu erlernen, da in Krisenzeiten zuerst die angelernten Arbeitskräfte entlassen werden müßten.

Sozialer Aspekt:

Um die Forderungen der Arbeiter gegenüber der Betriebsleitung durchsetzen zu können, gibt es bei der Firma CHRIST; wie in jedem größerem Betrieb, einen Betriebsrat. Dieser wird alle drei Jahre neu gewählt. Er hat wichtige Rechte, so z.B. eine Mitsprache beim Arbeitsschutz, dem Maschineneinkauf, bei Entlassungen. Da die meisten Beschäftigten aus Benningen oder der näheren Umgebung

kommen, gibt es wohl einen Aufenthaltsraum, aber keine Kantine. Überall im Betrieb sind jedoch Automaten für Getränke usw. aufgestellt. Die Firma übernimmt auch eine Reihe von freiwilligen sozialen Leistungen, so z.B. Fahrkosten- oder Essenszuschüsse. Der Kündigungsschutz beträgt für Arbeiter zwei Wochen. Gegen Krankheiten, Betriebsunfälle oder Arbeitslosigkeit sind die Beschäftigten durch Versicherungen geschützt.

Schon allein dadurch, daß die Schüler ihre gewohnte Umgebung verließen und vor Ort einen Industriebetrieb erlebten, fand eine Orientierung am Berufsleben statt. Dieses so verstandene und realisierte Prinzip der "Lebensnähe" wurde durch die gezielten Arbeitsaufträge, mit Hilfe derer die Schüler den Betrieb zu erkunden hatten, noch intensiviert. Allen Schülern wurde somit ein exemplarischer Einblick in das Leben in einem Industriebetrieb gewährt, so wie das vorher mit landwirtschaftlichen und handwerklichen Betrieben geschehen war und für das Dienstleistungsgewerbe noch bevorstand. Für die bevorstehende Berufswahl brachte die Betriebserkundung den "Nutzen", daß den Schülern vorort Einblicke in die Anforderungen der verschiedenen Berufsfelder gegeben wurden. In den großen Betriebshallen herrschte Lärm und man mußte erkennen, daß sich -anders als in der Schule- Schmutz in metallverarbeitenden Berufen kaum vermeiden läßt. Auch das harte Anpacken konnte einerseits auf manche Schüler desillusionierend, auf andere wiederum interessenweckend wirken. Für das spätere berufliche Leben konnten die Schüler nützliche Einblicke in Arbeitsvorgänge sowie in betriebliche Strukturen erhalten. Zum ersten wurde verschiedenen Schülern klar, daß z.B. Feilen gelernt sein will. Zum zweiten veranschaulichten echte betriebliche Funktionsträger anhand konkreter Probleme, wie die Arbeit des Betriebsrates aussieht und wie Unternehmer- und Arbeitnehmerinteressen einander gegenüberstehen bzw. gleichlauten können. Weitere, speziellere Kenntnisse und Eindrücke erhielten die Schüler, welche künftig ebenso in metallverarbeitenden Firmen tätig sein wollten. Dazu gehören beispielsweise die Funktion und der Umgang mit Spezialwerkzeugen und -maschinen oder die Organisation und Arbeit in der Lehrlingswerkstatt. Damit sind wohl genügend Beispiele angeführt, welche die "Nützlichkeit" ("Lebensnähe") der durchgeführten Betriebserkundung dokumentieren.

Eine ganze Reihe von Lernenden hatte jedoch andere Berufsfelder für ihre eigene Zukunft im Auge. So erscheint es sinnvoll, wie im nächsten Beispiel beschrieben, den speziellen Berufswünschen der

Schüler durch ein Betriebspraktikum Rechnung zu tragen und damit noch ein Mehr an "Lebensnähe" ("Nützlichkeit") zu gewinnen (vgl. z.B. BECK/IPFLING/KUPSER 1985 o. EMMERICH 1985).

3.5.2.2. Beispiel: Betriebspraktikum

Das hier gerafft themenbezogen dargestellte, an der Hauptschule in Memmingerberg durchgeführte einwöchige Betriebspraktikum fand vom 09.06. bis 13.06.86 statt. Für die Betreuung der drei vollzählig daran teilnehmenden 8. Klassen (19 Schülerinnen, 39 Schüler) standen drei Lehrkräfte und (zeitweise) eine Lehramtsanwärtlerin zur Verfügung.

Im Rahmen des Deutsch- und Arbeitslehreunterrichts bereitete man die Schüler auf die bevorstehende Praktikumswoche vor. Der Deutschunterricht behandelte ("lebensnah"-nützliche) Themen wie "Sich vorstellen", "Informationen einholen", "Wir berichten", während in Arbeitslehre zunächst die Organisation bewältigt wurde. Dazu gehörte das Feststellen der Praktikumsberufe und der gewünschten Betriebe sowie die endgültige Verteilung der Praktikumsstellen auf jeden einzelnen Schüler. Ebenso im Arbeitslehreunterricht wurde das Anlegen der Tagesprotokolle sowie der Berichte besprochen, welche die Grundlagen für die notwendige Nachbesprechung des Praktikums bildeten.

Am 12.05.86 lud die Schulleitung die Erziehungsberechtigten zu einem Elternabend ein. Hier referierte neben Praktikumsleiter Pohl, Rektor Häge über Ziele und Inhalte des Praktikums. Er sprach von der Vorbereitung auf das künftige Arbeitsleben, vom Erkennen der eigenen Grenzen und anderen Problemen. Herr Gradl, vom Arbeitsamt Memmingen, legte die augenblickliche Lehrstellensituation im Memminger Bereich dar und zeigte damit -auch ganz berufs-"lebensnah"- die Möglichkeiten für die Hauptschüler auf. Glücklicherweise konnte jeder Schüler in seinem gewählten Praktikumsberuf, teilweise sogar in seinem gewünschten Betrieb in der Umgebung Memmingerbergs untergebracht werden. Während der Woche, in der die Schüler in den diversen Betrieben beschäftigt waren, besuchten die betreuenden Klassenlehrer die Schüler "ihrer" Klasse mindestens zweimal. Bei den Gesprächen mit den Ausbildern, mit leitenden Angestellten oder mit den Betriebsleitern wurden Berufsprobleme, Erfahrungen und Meinungen angesprochen bzw. aus-

getauscht. Naturgemäß gewährten die verschiedenen Betriebe den Praktikanten unterschiedliche Einblicke in ihre Arbeit. Im einen stand der Schüler z.B. den ganzen Tag an der Maschine, während in einem anderen der Praktikant nur zusehen durfte. Hier wurde seitens der Lehrer versucht, Abhilfe zu schaffen, um die oben zitierten Zielsetzungen (im Sinne der "Lebensnähe") zu erfüllen und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen tätigem Handeln und aktivem, berufsorientiertem, aktivem Zuschauen bei den Schülern zu bewerkstelligen.

In der Woche nach dem Praktikum erfolgte ebenso im Deutsch- und Arbeitslehreunterricht die Auswertung der "Schnupperlehre". Am Montag in der 1. Stunde konnten sich die Schüler frei zu ihren Erfahrungen äußern. Anschließend sollten sie in einem anonym auszufüllenden Fragebogen schriftlich darüber Auskunft geben, wie sie die vergangene Woche empfunden hätten. Die Gesamtbeurteilung, der das aus der schulischen Zensierung bekannte sechsteilige Notensystem zugrunde lag, ergab eine Durchschnittsnote von 1,9. Im Laufe der Woche erfolgte die sprachliche, inhaltliche Überarbeitung und Reflexion der angefertigten Protokolle und Berichte. Als Ergebnis kann festgehalten werden, daß der tätige Umgang mit praktischen Aufgabenstellungen, den alle Praktikanten hatten, über den bei den Betriebserkundungen angeführten "Nutzen" erheblich hinausging. Das war, wie schon angedeutet, auch zu erwarten, da für jeden Schüler eine Praktikumsstelle gefunden werden konnte, die den gewünschten Beruf anbot. So war es den Praktikanten sicherlich möglich, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, welche die Schule nicht vermitteln kann. Dazu gehören beispielsweise der Umgang mit unbekanntem Menschen bzw. mit Spezialwerkzeugen. Nichtschulische und nichtprivate Sozialbeziehungen konnten bzw. mußten (z.B. in der Verkaufsberufen) erfahren werden. Auf diese Weise ermöglichte man es sicher einigen Schülern, ihre Eignung und Neigung für den von ihnen angestrebten Beruf zu überprüfen. Sie waren nicht nur dem psychischen Druck eines 8-Stunden-Tages, sondern ebenso dem Lärm und Schmutz sowie den körperlichen Belastungen des Arbeitsplatzes ausgesetzt. Einige Schüler äußerten in der Nachbesprechung, nach den gewonnenen Erfahrungen ihren Praktikums- und früheren Wunschberuf nicht mehr ergreifen zu wollen, während einige andere sich in ihrer Entscheidung bestärkt sahen. Zudem zeigten sich dieselben

Erkenntnisse wie z.B. bei KNOBLACH (1986, 224), der feststellte, daß manche von der schulischen Arbeit her mißerfolgsgewohnten Schüler plötzlich Erfolge erzielten und "aufblühten", wohingegen sog. gute Schüler hinter den in sie gesetzten Erwartungen zurückblieben. Andere, für die Berufsfindung und spätere -ausübung (nachweisbaren) "nützlichen" Erkenntnisse brachten die gezielten, das Praktikum begleitenden Arbeitsaufträge, die von den Schülern im Praktikumsgeheft festgehalten wurden (vgl. ZELLER 1986, 482 f.). Die Praktikanten wurden dazu angehalten, schriftlich ihre Tätigkeiten, Beobachtungen, Erwartungen festzuhalten und mit ihren bisherigen (Schul)Erfahrungen zu vergleichen.

Zusammenfassend darf behauptet werden, daß es gelang, den Schülern Einblicke in die betriebliche Organisation und Arbeitsweise des von ihnen besuchten Praktikumsbetriebes zu geben. Im einzelnen erhielten die Praktikanten:

- + berufsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten,
- + Erfahrungen im Umgang mit Spezialwerkzeugen,
- + Einblicke in Produktionsabläufe,
- + Einblicke in Formen der Arbeitsteilung und -organisation,
- + Erfahrungen über die körperlichen und geistigen Belastungen beruflicher Tätigkeiten,
- + Erfahrungen im Umgang mit fremden Menschen,
- + Anregungen, den eigenen Berufswunsch zu reflektieren etc..

Diese skizzierten Beobachtungen und Ergebnisse müßten genügen, um zu zeigen, wie im einwöchigen "Betriebspraktikum" das Prinzip der "Lebensnähe" (verstanden als "Berufsorientierung") im Unterricht der (Haupt)Schule realisiert werden kann (vgl. auch BECK/IPFLING/KUPSER 1985).

3.5.2.3. Beispiel: Schülerbüro

Ein noch weitgehend in der Erprobung befindliches schulisches Unternehmen, das sich ebenfalls, im Rahmen der Arbeitslehre, der "lebensnahen" "Berufsorientierung" verschrieben hat, ist das sog. Schülerbüro.

Der Gedanke des praxisnahen Übens in Kontoren ist -wie WASCHER (1984, 112 ff.) ausführt- für die berufliche Ausbildung bereits seit dem 17. Jahrhundert lebendig. Zunächst wurden, wie beispielsweise beim Danziger Rechenmeister LERICE 1610, kaufmännische Tätigkeiten mittels fingierter geschäftlicher Vorfälle und

in komprimierter Form Buchführung, Rechnen und Schriftverkehr veranschaulicht. Später entwickelten sich daraus "Übungs- und Musterkontore", die von der Auslagerung aus der bisher üblichen realen Praxis gekennzeichnet waren. Dort bearbeiteten die Schüler die verschiedenartigen Formen von Geschäftsvorfällen, wobei diverse Ausprägungen (z.B. das "Wiener System" oder das "Budweiser System") entstanden (vgl. WASCHER 1984, 116 ff.). Diese Übungsstätten sollten allerdings keinen Ersatz für die praktische Lehrzeit bringen, sondern man beabsichtigte lediglich, allgemein auf die kaufmännisch betriebliche Tätigkeit vorzubereiten. Dennoch wollte man auch mit diesen Büroübungsstätten eine Annäherung an das Berufsfeld erreichen, wobei jedoch der Bereich der beruflichen Bildung im Vordergrund stand und weiter steht.

Angesichts der sich zunehmend verwissenschaftlichenden wirtschaftlichen und technischen Umwelt und deren Komplexität erscheint nun für den allgemeinbildenden Bereich die Planung einer vergleichbaren, aber notwendigerweise spezifisch zu konstruierenden Übungsstätte vordringlich. Das begründet, daß die Schule auf den Umgang mit der ökonomischen Welt, in die der Schüler hineinwächst, vorzubereiten habe und in Ansätzen dazu anregen muß, sich jene Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, die in einer zunehmend automatisierten Welt nützlich sind.

Uwe WASCHER (1984) beschreibt die in Hessen im Rahmen des Faches Polytechnik/Arbeitslehre angestrebten Bemühungen, die im Zusammenhang mit dem Schülerbüro unternommen werden. Ziel ist, einen ersten Einblick in die betrieblichen Strukturen im kaufmännisch-verwalteten Bereich zu vermitteln. Man orientiert sich zunächst "an den Lerndispositionen von Haupt- und Realschülern" (ebd. S. 192) und trägt dem Charakteristikum der Arbeitslehre Rechnung, indem man die Vermittlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten durch praktisches Tun bewerkstelligen will. "Die konkret ablaufenden Vorgänge und die darin enthaltenen einfachen praktischen Tätigkeiten, die die Schüler in den vorbereitenden Phasen bereits z.T. kennengelernt haben sollen, müssen klar und deutlich erkennbar sein als Bestandteile eines 'Betriebes'; denn mit einfachen praktischen Tätigkeiten, die für sich allein funktionalistisch betrieben werden, ist keine Erkenntnis zu gewinnen." (Ebd. S. 186).

Da aber die technisierte ökonomisierte Umwelt für den Heran-

wachsenden zu komplex, zu wenig anschaulich ist, muß zwar enger Kontakt zur Realität gehalten, diese aber "zubereitet" werden (ebd. S. 172). Demnach ist das Schülerbüro primär eine Stätte des Unterrichts, in dem eine Erfahrungswelt bereitgestellt wird, die an der Realsituation geplant und entworfen wurde. (Im Unterschied zur Bürosimulation der Berufsgrundbildung braucht in einem Schülerbüro nicht so echt simuliert werden wie in einem "Lehrbüro". Hier lernen Schüler und keine Auszubildenden.) Diese Simulationsstätte ist mit bürovergleichbarer Einrichtung und einer der Realität abgeschauten Inhaltlichkeit und Organisation ausgestattet, so daß der Schüler mit einer "zubereiteten Erfahrungswelt" aktiv planen, entwerfen und Lösungen entwickeln kann (vgl. ebd. S. 186 f.). Beide Komponenten, d.h. also "praktischer Umgang" und "Zubereitung" sollen nun "lebensnah"-nützlich im Schülerbüro reale Gestalt annehmen.

WASCHER (1984, 189) definiert den "Prozeß Schülerbüro" folgendermaßen:

"Die Zusammenführung von zu erwerbenden praktischen Fertigkeiten und allgemeinen Wissensbeständen bei der Anbahnung situativer Handlungskompetenzen und der sich daran anschließende Versuch, anhand realitätsbezogener Aufgabenstellungen zu praktischen Lösungen bis zur Herstellung einer fertigen Dienstleistung zu kommen, charakterisieren den Prozeß Schülerbüro."

Konkret sieht das "learning by doing" so aus, daß die Lernenden in diesem Schullehrbüro die Korrespondenz, das Führen von Karteien, Büchern und das Kalkulieren praktizieren. Wie oben bereits betont, erscheint deshalb eine Ausstattung nötig, die sich an die technischen Einrichtungen eines modernen Büros der außerschulischen Realität anlehnt. Damit kann auch ein realer Außenkontakt hergestellt werden, so daß das Schülerbüro in den Rang eines "Projekts" aufsteigt (vgl. 8.4.2.). Dies würde dadurch erreicht, daß beispielsweise "Vorhaben" bzw. "Projekte" (vgl. CHOTT 1982, 35 ff.) wie Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalte von Schulklassen, Exkursionen der Oberstufe, Pausenkiosk, Angebote aus dem Bereich des Kunstunterrichts, Schulbuchmarkt, Ruderwanderfahrten, Verwaltung des Freizeitbereichs an Ganztagschulen, Sportwettkämpfe, Schülerzeitung u.ä. betreut werden. In diesen Fällen hätten die Schüler die Möglichkeit, Vertragsverhandlungen auf ein nicht simuliertes oder konstruiertes Verfahren zu beziehen und auf diese Weise Schülermitwirkung im

"schulischen Eigenleben" (vgl. 7.1.1.) zu verwirklichen.

Aus der spärlichen Beschreibung der Konkreta kann man schließen, daß anscheinend noch keine zusammengefaßten empirischen Befunde zu dieser Form der Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes vorliegen.

Nützlich und darauf kommt es in unserem Zusammenhang an, erscheint aber die Einrichtung eines Schülerbüros allemal.

Die neue schulische Einrichtung soll sicherstellen, daß damit für den kaufmännisch-verwalteten (Dienstleistungs)Bereich Möglichkeiten eines ersten aktiven Tätigseins angeboten werden. WASCHER (1984, 192 f.) meint, es würden dadurch beim Schüler "Methoden-" und "Sozialkompetenz", "zeitgemäße Allgemeinbildung" vermittelt sowie insgesamt "Lebenshilfe" geleistet werden. Kompetenzen im methodischen Bereich soll der Schüler kennenlernen, wenn er aufgefordert wird, ein komplexes Dienstleistungsvorhaben zu planen und selbständig zu bearbeiten. Da dies nicht im Alleingang, sondern meist in Kooperation mit anderen Lernenden und dem Lehrer bewerkstelligt werden kann, paßt auch dazu die Erwartung an das Schülerbüro, "Sozialkompetenz" zu vermitteln. "Zeitgemäßer Allgemeinbildung" geht es -nach WASCHER (1984, 174)- inhaltlich darum, "die tatsächlichen Strukturen in der Wirtschaft und die im gesellschaftlichen Leistungsprozeß angewandten und sich herausbildenden Methoden nahezubringen." In Anbetracht zunehmender Differenzierung und Spezialisierung der Arbeits-, Berufs- und Alltagswelt will man mittels fachspezifischer Inhalte "berufsorientierte" ebenso wie "allgemeine" Qualifikationen einüben. Zu den letztgenannten "Tugenden für die technische Welt" (BEHRENDT 1971 n. WASCHER 1984, 176) zählen z.B. die Fähigkeit zur Kooperation, die Bereitschaft zur Empathie, die Fähigkeit zu offener, vorbehaltloser Diskussion etc.. (Insofern könnte das Schülerbüro auch als Exemplum für die als "Praxisorientierung" verstandene "Lebensnähe"-Auffassung stehen.) Den Hauptnutzen aus der Neueinrichtung eines Schülerbüros ziehen sicher die Lernenden, deren berufliche Ambitionen in den kaufmännischen Ausbildungsbereich tendieren, da diese Lehr- und Übungsstätte dem Schüler eine "berufsorientierte" Erfahrungswelt anzubieten verspricht, die nutzbringende Einstellungen und Einblicke vermitteln könnte. Anders ausgedrückt bemüht sich eine Erfahrungsstätte wie das Schülerbüro darum, auf allen Stufen das Prinzip der "Lebens-

nähe" im Sinne "berufsorientierter Nützlichkeit" im Unterricht (und nicht im Betrieb) zu realisieren.

3.6. Kritik

Die Forderung, die Schule müsse eine "nützliche" Einrichtung sein, stellt sich so trivial und selbstverständlich, daß sie einer Reflexion kaum bedarf. Wie bereits bei 3.1. aufgezeigt, erscheint deshalb das Verlangen, schulischer Unterricht müsse dem Schüler "nützliche" Inhalte und Methoden vermitteln, **zunächst allgemein verständlich**. Gebräuchlich sind allerdings neben der Forderung nach "Lebensnähe" auch eine Reihe anderer sinngleicher oder -verwandter Ausdrücke. Man spricht z.B. von "Praxis-nähe" (Dt. Bildungskommission 1974), "Lebensverbundenheit" (MÜLLER W. 1975) oder "Alltagsnähe" (GRUNDER 1981). Die Problematik des so aufgefaßten Begriffs der "Lebensnähe" offenbart sich erst, wenn man hinterfragt, was mit "nützlich" gemeint wird und wofür dieser Nutzen sein soll.

Selten wird zwischen den sich zeigenden Komponenten "Praxis" und "Beruf" unterschieden (vgl. 3.1.) und auch der antizipatorische Gesichtspunkt entzieht sich einem leichten Zugriff. In Anbetracht der vielen Bedeutungsinhalte der Begriffe "Praxis-" und "Berufsorientierung" umfaßt ein so gekennzeichnetes Verständnis von "Lebensnähe" fast zwangsläufig einen **großen Begriffsumfang**, der zudem im einzelnen schwierig festzulegen ist, da "Praxis" und "Berufswelt" ständig "im Fluß" sind und sich das "äußere Leben" auch in seinem Prozeßcharakter (vgl. 1.1.2. bzw. 1.1.6.) darstellt. So ergibt sich folgerichtig die Notwendigkeit des Versuchs, für die Schule **überzeitlich** geltende "nützliche" Inhalte und Methoden zu finden. Das meint, daß der Unterricht so gestaltet wird, daß die Schüler die vermittelten Inhalte in ihrem aktuellen, v.a. aber in ihrem künftigen Alltags- und/oder Berufsleben brauchen und anwenden können. Aus dem Bereich der Grundschule lassen sich die Elementaria Lesen, Schreiben und Rechnen anführen. Wie aber steht es damit in den Sekundarstufen I und II? Gibt es Lehrinhalte, die mit relativ großer Sicherheit dem Anspruch einer immerwährenden, allzeit gültigen Nützlichkeit gerecht werden können? Angesichts des notwendigen antizipato-

rischen Aspekts, d.h. aufgrund der Gültigkeit für die Zukunft, den die Inhalte implizit enthalten müssen, dürften die gefundenen Antworten immer spekulativ bleiben. Zweifellos ist es schon schwierig, die in der Gegenwart allgemein als relevant erachteten "Tugenden" (vgl. BEHRENDT 1971) zu artikulieren. Schwieriger erweist sich aber noch, Lehrinhalte und -methoden zu finden, mit Hilfe derer diese "Tugenden" in Schule und Unterricht geweckt oder gefördert werden können. Am schwierigsten jedoch erscheint, beides für die Zukunft zu eruieren, so daß dieses Unterfangen für die Gestalter von Lehrplänen und dem entsprechenden Unterricht umso mehr einer Sisyphusarbeit gleicht, je genauer die heutige Schnellebigkeit mitbedacht wird. Was gestern -sei es für das Alltags- oder für das Berufsleben- noch nutzbringend erschien, kann heute bzw. morgen bereits als unnütz gelten. Man denke dabei an die heute vermittelten technischen Kenntnisse im Informatikunterricht, von denen man, ohne ein Prophet sein zu müssen, bereits sagen kann, daß sie in spätestens 10 Jahren absolut veraltet sind. Ein konkreteres aktuelles Beispiel für das sich ändernde Verständnis von "Nützlichkeit" ist ein gerichtliches Urteil, das im Zusammenhang mit dem Fach Handarbeit an bayerischen Gymnasien erging (vgl. MZ v. 2./3.05.87, S.6). Eine Gruppe von Mädchen hatte das Bayerische Verwaltungsgericht bemüht, das Fach Handarbeit, das nur für Mädchen verpflichtend war, für nichtig erklären zu lassen. Das Gericht stimmte zu und ging in seinem Urteil offensichtlich davon aus, daß es heute wie früher "lebensfremd" (=unnütz) sei, Jungen in ein Pflichtfach Handarbeit zu zwingen. Dazu kam aber ebenso das bereits seit Jahren anhaltende Umdenken, das zur Reflexion über die bisherige Rollenauffassung von Mann und Frau führte und eine weibliche Emanzipationsbewegung hervorbrachte. Aufgrund dieser beiden Gründe scheint das Gericht zu dem Schluß gekommen zu sein, den Klägerinnen recht geben zu müssen, so daß das Fach Handarbeit im hergebrachten Modus nicht mehr in den Gymnasien Bayerns angeboten werden darf. Damit wurden aber die vormals für das künftige (Alltags)Leben der Mädchen so nützlich erachteten Handarbeitskenntnisse und -fertigkeiten für weniger relevant bewertet und dem aktuellen Emanzipationstrend "geopfert". Mit anderen Worten: Was auf diesem Gebiet früher als nützlich galt, wird heute als weniger nutzbringend eingestuft. Das Beispiel läßt auch deutlich

den Zusammenhang mit der "Lebensnähe"-Auffassung erkennen, die im 6. Kapitel erörtert wird. Die eben angedeutete "Anpassung an die gesellschaftliche Entwicklung" wird dort nicht nur unter dem utilitaristischen Aspekt diskutiert, sondern auch in Bezug auf andere Kriterien. Neben der eben genannten Schwierigkeit, die sich aus dem Einbezug des Zukunftsaspekts bei der Suche nach "nützlichen" Lehrinhalten ergibt, zeigt sich auch das Problem, ob das Nützlichkeitsdenken die Schule und ihren Unterricht nicht zu einseitig belastet. Ein Denken, und damit werden wir in die Problematik des nächsten Kapitels eingeführt, das nur am Nutzen festmacht, läßt das "innere Leben" (vgl. 1.1.6.) außer acht. So erfüllt ein nach utilitaristischen Gesichtspunkten gestalteter Unterricht seinen vom Staat verfüigten Auftrag nur zum Teil (vgl. z.B. Art. 131 d. Bayer. Verfassung). Er deckt nur das "Wahre", nicht aber das "Gute" und "Schöne" ab. In dieser Gefahr schwebt aber gerade der heutige Unterricht, denn auf ihn wirken die von den Naturwissenschaften und der Ökonomie geprägten Gedanken des "äußeren Lebens" besonders stark ein. Das heißt, diejenigen in der Schule gelernten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die zählbar, nachweislich ökonomischen Nutzen bringen, werden als wertvoll und "brauchbar" anerkannt. Künstlerisch-musische, "allgemeinbildende" oder religiöse Lehrinhalte lassen sich aber mit solchen Kriterien nicht messen, wodurch für sie vermehrt die Gefahr besteht als (eher nutzloses) Beiwerk behandelt zu werden. Das äußert sich beispielsweise darin, daß -meiner Schulerfahrung nach- Musik-, Kunsterziehungs- oder Sportstunden häufig an das Ende des Unterrichtstages gestellt werden bzw. auch eher ausfallen als z.B. Mathematikstunden. Als ähnlich zweitrangig gelten manchmal Geschichts- oder Religionsstunden und sogar innerhalb des Fachbereichs Deutsch ist diese utilitaristische Tendenz zu bemerken. "Rechtschreiben ist nützlicher als Gedichte lesen", könnte dort z.B. eine Devise lauten. Gerade aber diese zunächst als unnütz erachteten Inhalte werden, wie das nächste Kapitel zeigt, für den Menschen mit fortschreitendem Alter und zunehmender Reife immer wichtiger. Fragen des Lebens sind nun mal nicht nur utilitaristischer, sondern auch politischer, ästhetischer oder z.B. religiöser Natur. Deshalb (und aus anderen Gründen) erheben die "bildenden" Fachbereiche zurecht ihren Anspruch auf Repräsentation im schulischen Unterricht. Die "nützlichen", d.h.

die im Alltags- und Berufsleben "brauchbaren" Lehrinhalte erfahren ihre Berechtigung, wie schon angedeutet, vor allem von den heute so hochgeachteten ökonomischen Gedanken her. Offensichtlich erscheint ohne ein Mindestmaß an naturwissenschaftlich-mathematischen, (fremd)sprachlichen Kenntnissen ein Zurechtfinden in unserer industrialisierten und technisierten Umwelt nicht mehr möglich. Darüber hinaus kann nur ein verantwortlicher Umgang mit den Technologien und Verhaltensformen eine Gefährdung der Allgemeinheit in Grenzen halten. Die Schule ist im Sinne ihres Auftrages, auf die Zukunft vorzubereiten, einerseits dazu aufgefordert, die notwendigen, an der "Praxis" und am "Berufsleben" orientierten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln und andererseits die entsprechenden Einstellungen und Haltungen anzubahnen.

Zusammengenommen ist die Forderung nach "Nützlichkeit", als welche das so aufgefaßte Prinzip der "Lebensnähe" gestellt wird, berechtigt. Sie muß jedoch so realisiert werden, daß sie der Einseitigkeit entgeht. Angesichts der Unschärfe der Bedeutungsinhalte der Begriffe "Praxis-" und "Berufsorientierung" bleibt es aber schwierig, repräsentative Lehrinhalte und -methoden zu legitimieren und manipulative Tendenzen dabei auszuschließen. Außerdem kann der so verstandene Begriff der "Lebensnähe" einer schulpädagogische Diskussion nur dann dienlich sein, wenn der Schwerpunkt (entweder "Praxis-" oder "Berufsorientierung") bestimmt wird. Für sich allein genannt, erscheint das so verstandene Prinzip der "Lebensnähe" wenig brauchbar und als Forderung an den Unterricht wenig aussagekräftig.

4. Das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "Bildung"

Einer Reihe von pädagogischen Denkern (vgl. z.B. W. v. HUMBOLDT 1809 n. OBLINGER 1979, 56 oder STÖCKER 1960, 82) erschien und erscheint es ungenügend, wenn die Schule und besonders ihr Unterricht -wie im vorigen Kapitel erörtert- vorwiegend auf praktische, im (Berufs)Leben "brauchbare" Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt. Daraus resultiert die Ansicht, Schule und Unterricht müssen den Menschen in seiner Ganzheit erfassen, d.h. vor allem sein Inneres erreichen, wenn sie "lebensnah" sein möchte.

GSTETTNER (1967) deutet das Gemeinte an, wenn er seinen Artikel mit "'Lebensnähe' der letzten Pflichtschuljahre ist mehr!" überschreibt und das Prinzip mit "einer sinnerfüllten Existenz" des Menschen in Verbindung bringt. Deutlicher wird RÖHRS (1957, 454), wenn er bei seiner differenzierten Auseinandersetzung (vgl. auch 5.1.) mit dem Grundsatz bemerkt: **"Das richtig ausgelegte Prinzip der Lebensnähe wird (hier indessen) in erster Linie auf den Sinnzusammenhang des Lebens und seiner Erscheinungen zielen."** RÖHRS drückt aus, daß "Lebensnähe" nicht nur im Umgang mit Dingen und Sachen, sondern vielmehr auch in der Reflexion dieser, in der Besinnung liegt. Zudem wendet er sich gegen Vielwisserei, wenn er schreibt: "Inmitten der Lebensfülle ist es möglich, den Sinn zu verfehlen" (RÖHRS 1957, 447). Damit sprechen RÖHRS und GSTETTNER ein Wesensmerkmal der "Bildung" an, das OBLINGER (vgl. 1979, 54) "Weisheit" nennt. Danach wird "Wissen" erst dann zur "Bildung" kennzeichnenden "Weisheit", wenn es nicht nur die Erscheinungen der Welt zur Kenntnis nimmt, sondern auch nach deren Herkunft und Sinn sowie nach ihren Zusammenhängen fragt. Darüber hinaus erhellt ein solchermaßen reflektiertes "Wissen" die Existenz des Menschen. Noch etwas griffiger als GSTETTNER bzw. RÖHRS versucht PFEIL (1962, 115), das Gemeinte zu beschreiben. Er definiert in seinem Plädoyer für die "Entrümpelung" der Lehrpläne:

"Grundsätzlich unterscheiden wir zwei Auffassungsrichtungen (von "Lebensnähe", d. Verf.):

1. Die Schule hat die Aufgabe, den Schüler vornehmlich für das künftige

wirtschaftliche Leben zu befähigen, damit er den Existenzkampf bestehen kann. Diese Auffassung ist eine wirtschaftlich-praktische (vgl. Kap. 3, d. Verf.), wie sie auch von pädagogischen Kreisen der USA vertreten wird.

2. Die tiefere Auffassung sieht die lebensnahe Bildungsaufgabe nicht allein in der Befriedigung wirtschaftlich-gesellschaftlicher Bedürfnisse erfüllt, sondern sie legt auch Wert auf die allseitig harmonische Bildung des Menschen, also auch auf ästhetische und religiöse Bildung." (Unterstrichenes im Original hervorgeh.)

Das so formulierte Verständnis des "Lebensnähe"-Grundsatzes (vgl. auch STÖCKER 1960. 81) meint also die Forderung nach "Bildung", womit sich aber begriffliche Probleme offenbaren.

4.1. Bedeutung

Der Begriff der "Bildung" ist zwar ein Hauptterminus der allgemeinen deutschsprachigen Pädagogik, jedoch erweist sich sein Bedeutungsinhalt so vielschichtig und historisch wandelbar, daß im fachwissenschaftlichen Sprachgebrauch kein Konsens über die Bedeutung besteht (vgl. z.B. WEBER E. 1972, 61. oder WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 121.). Wolfgang KLAFKI (vgl. 1969), der die überkommenen Bildungstheorien zugunsten der von ihm geforderten "kategorialen Bildung" kritisiert, unterscheidet "materiale" und "formale" Systeme. "Nehmen die Vertreter der 'materialen' Bildungstheorien ihren Blickpunkt auf die Objektseite des Bildungsgeschehens, in den Inhalten, die der jungen Generation zugänglich gemacht werden sollen, so haben die Anhänger der 'formalen' Theorien ihren Standpunkt auf der Seite des Subjekts, des Kindes, das gebildet werden soll" (KLAFKI 1969, 64). Innerhalb der "materialen Theorie" unterscheidet sich die "Bildungstheorie des 'Klassischen'" von der des "bildungstheoretischen Objektivismus". In Letzterem ist Bildung der Prozeß, in dem Kulturgüter wie sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse keine Modifikation ihrer Bedeutung erfahren. Sie bleiben als Bildungsinhalte genau dasselbe, was sie als ethische, ästhetische, wissenschaftliche Kulturinhalte sind. Der Zögling erscheint hier als Gefäß des Objektiven, der letztendlich Wissen anhäuft und durch die wissenschaftliche Struktur der Inhalte "gebildet" wird (vgl. KLAFKI 1969, 64 f.). Von der "Bildungstheorie des 'Klassischen'" aus erscheint Bildung als Vorgang bzw. als Ergebnis des Vorganges, in dem sich der junge Mensch in der

Begegnung mit dem Klassischen das höhere geistige Leben, die Sinngebung, Werte und Leitbilder seines Volkes oder Kulturkreises zu eigen macht und in diesen idealen Gehalten seine eigene geistige Existenz eigentlich erst gewinnt. Dabei erscheint -nach KLAFKI (vgl. 1969, 66 f.)- der Begriff des Klassischen im pädagogischen Sinne nicht auf eine bestimmte geschichtliche Epoche gebunden. Die "formalen Bildungstheorien", die sich am Zögling orientieren, differenziert KLAFKI in eine "funktionale" und eine "methodische" Komponente. Das Wesentliche der "funktionalen" Auffassung ist nicht das Aufnehmen und Aneignen von Inhalten, sondern die Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen und seelischen Kräften. Was der junge Mensch an einer Stelle gewinnt, das wird er sinngemäß auf anderes transferieren (vgl. KLAFKI 1969, 70). Das Erstrebte der "methodischen Bildung" drückt der Satz Hugo GAUDIGs "Der Schüler habe Methode!" treffend aus. "Bildung" bedeutet so verstanden auch die Gewinnung von Denkweisen, von Arbeits- und Lernmethoden (vgl. KLAFKI 1969, 73 f.). Aus diesen überkommenen Theorien versuchte nun KLAFKI, die "kategoriale Bildung" zu entwickeln, indem er das "materiale" und "formale" System als dialektische Gegenpole begreift und diese in einer Synthese zu integrieren sucht. "Bildung" nennt KLAFKI (1969, 80) jenes Phänomen, an dem wir unmittelbar der Einheit eines objektiven ("materialen") und eines subjektiven ("formalen") Momentes innewerden.

Damit ist die Problematik der diversen Bildungstheorien soweit angedeutet, daß klar wird, welcher unterschiedlichen Gehalt die Forderung nach "Lebensnähe" besitzt, wenn sie dasselbe wie die Forderung nach "Bildung" meint.

Legt man das bei GSTETTNER und RÖHRS ausgedrückte Bestreben nach Sinnfindung und -zusammenhang des Lebens dem Verständnis des Prinzips der "Lebensnähe" zugrunde, so kann man zum Teil eine Tendenz in Richtung der "formalen Bildungstheorien" feststellen. Beide Autoren haben nämlich die "sinnerfüllte Existenz des Schülers (das "Subjekt") im Visier, ohne allerdings auf den (beruflichen) Aus-Bildungsbereich zu reflektieren. PFEILs Ausführungen weisen mit seinem zweiten, "tieferen Verständnis" von "Lebensnähe" und seiner damit ausgesprochenen Forderung nach "Bildung" ebenso in die "formale" Richtung. Allerdings läßt sein Zusatz, der die Ästhetik und die Religion quasi als Beispiel

nennt, den Schluß zu, daß doch auch die "Objekt"-Seite, die Lehrinhalte im "klassischen" Sinne, relevant werden.

Die so zu verstehende "Bildung" soll, wie sie PFEIL (vgl. 1962, 115) bzw. STÖCKER (vgl. 1960, 81) präzisieren, **a l l s e i t i g** und **h a r m o n i s c h** sein. Dies bedeutet eine Förderung und Weckung des Zöglings nach allen Seiten und in allen Kräften, damit der "ganze Mensch", das "innere" und "äußere Leben" erfaßt werde. "Bildung" meint zudem ein pädagogisches Handeln, das einerseits im Einklang (in Harmonie) mit der Person des Zöglings, d.h. mit seinen Fähigkeiten und Anlagen sowie seinem Entwicklungsstand steht, andererseits die Sachgebiete aufeinander abstimmt.

In diesem Sinne schließt die Forderung nach "Lebensnähe" **a u c h** ein Ausbilden des jungen Menschen an anderen, nicht "nützlichen", wirtschaftlichen Wertgebieten mit ein: Die "umfassende" Bildung zur "Humanität", zur "Universalität" (= "materiale Bildung") und zur "Totalität" (= "formale Bildung") der Kräfte (W. v. HUMBOLDT), bei der auch die sittliche, soziale und musische Seite nicht fehlen darf.

Die so verstandene Auffassung des Prinzips der "Lebensnähe" geht somit erheblich über das Vorverständnis des Grundsatzes (vgl. O.2.) hinaus. Sie verlangt zugleich in ihrer Realisierung Zeit und Muße, so daß die Schule als ein Ort der "Bildung" ein Ort der Muße sein muß, womit ihr wieder die Aufgabe übertragen wird, die das griechische Ursprungswort *schole* (= Muße) ausdrückt. Man fordert also mit dem Verlangen nach "Bildung" indirekt die Distanzierung vom Alltag (vgl. OLTROGGE 1954) und seinem pragmatischen Denken, so daß nicht nur eine Ausrichtung am "äußeren Leben" stattfindet, sondern im besonderen die Nähe zum "inneren Leben" (vgl. 1.1.6.) gesucht wird. Diese Gedanken wecken Assoziationen an Wilhelm v. HUMBOLDT, der bekanntlich das Idealbild vom "harmonisch gebildeten Menschen" entwarf (vgl. v. SCHIRNDING 1985, 12) und der bei der anschließenden Suche nach den Quellen dieser "Lebensnähe"-Auffassung sicher wieder in Erscheinung treten wird.

4.2. Ursprünge

"Bildung" kommt, grob gesagt, einer Vermittlung zwischen Mensch und Welt gleich (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 122). In ihren Details wird sie, wie eben aufgezeigt, verschieden gedacht. Diese Tatsache muß aber auf alle Einrichtungen Einfluß haben, die mit "Bildung" zu tun haben. Die Schule als eine solche "Bildungsinstitutionen" versucht, nach sich wandelnden Zielen zwischen Welt und Mensch zu vermitteln, so daß sich der Gehalt des Prinzips der "Lebensnähe", das sich als Forderung nach "Bildung" versteht, ebenso im Laufe der Zeit verändert. Ein "bildender", das heißt in diesem Sinne "lebensnaher" Unterricht sieht demnach je nach "Bildungs"-Auffassung zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich aus. Zwei Beispiele belegen das, zeigen aber gleichzeitig Quellen der bei 4.1. explizierten Auffassung des "Lebensnähe"-Grundsatzes auf.

Das Schulwesen des Mittelalters besaß ein streng kirchliches Gepräge. Die Wissenschaft versuchte, theologisch den christlichen Glauben zu begründen und zu verteidigen (Scholastik). Sie bediente sich für ihre Zwecke der lateinischen Sprache, die jedoch in ihrer Gestaltung als "Kirchenlatein" in Gegensatz zur klassischen Ausdrucksweise etwa eines Horaz' oder Vergils stand. Da erfolgte um 1450 das Wiederaufleben der Studien der Klassiker in Italien und mit ihm erwachte auch in Deutschland ein eifriges Streben, in Literatur und Kunst es den alten Griechen und Römern nachzutun. Anstatt der scholastischen (rein theologischen) setzte man eine allgemein menschliche "Bildung" und beabsichtigte damit, die Jugend zur Humanität zu erziehen. Als wichtige Vertreter gelten (vgl. HEIGENMOSER/BOCK 1909, II, 27): Rudolf AGRICOLA (1443-1485), Johann REUCHLIN (1455-1522), Jakob WIMPHELING (1450-1528), Erasmus von ROTTERDAM (1466 bzw. 1469-1536), Ludwig VIVES (1492-1540). Die Eloquenz war ihnen der Inbegriff der "humanitas", die Krone allen Lehrens und Lernens. Der vollkommene Redner galt als wahrhaft gebildeter Mensch und man trachtete danach, die Rhetoren und Dichter des klassischen Altertums zu imitieren (vgl. HEIGENMOSER/BOCK 1909, II, 27 f.; DIETRICH T. 1959, 330). Man versuchte z.B., die Eloquenz in der lateinischen Sprache bei den Schülern dadurch zu erreichen, daß den (nach den von ihnen gebrauchten Lehrbüchern so genannten) "Donatistae", vor

allem aber den fortgeschrittenen "Alexandristae" (vgl. PAULSEN 1919, I, 23 f.) bisweilen bei Strafe verboten wurde, im Unterricht deutsch zu sprechen (vgl. PAULSEN 1906, 44). Ebenso mußten die Zöglinge beispielsweise Lobreden über Heilige in Latein verfassen (vgl. PLETICHA 1966, 101) oder es wurden, wie v.a. bei den Jesuiten, Theateraufführungen in lateinischer Sprache veranstaltet (vgl. KAEMMEL 1882, 405-410). Die Lateinschule war im allgemeinen eine Rhetorikschule, was etwa aus der "scholasticus ordo" von 1515 ersichtlich wird (vgl. SCHALLHAMMER 1962, 12 bzw. 87). Um die "Realien" kümmerte man sich weniger, weshalb die Naturwissenschaften und auch die Mathematik in diesem Lehrplan fehlen. Andererseits ist bereits im Memminger Schulplan von 1554 die griechische Sprache als Unterrichtsfach anzutreffen (vgl. SCHALLHAMMER 1962, 88). "Bildung" wurde demnach eher im Sinne einer Sprach-Ausbildung aufgefaßt, die sich um Freilegung und Erneuerung des echten antiken Geistes aus den Quellen heraus, um die Pflege des ciceroianischen Latein und auch des klassischen Griechisch bemühte (vgl. REBLE 1960, 68).

Dieses Verständnis von "Bildung" ist mit der Auffassung des Prinzips der "Lebensnähe" verwandt, das die Forderung nach "allseitiger harmonischer Bildung" immanent ausdrückt. In der Hauptsache gründet aber diese Auffassung des Grundsatzes im **neuhumanistischen Denken**, das die Schule in ihrem Sinne beeinflusste.

Der **Neuhumanismus** ist, wie der Name schon sagt, eine Erneuerung des Humanismus, die allerdings nicht wie dieser in Italien, sondern im Norden Deutschlands beheimatet war (vgl. PAULSEN 1906, 102). Kultur und "Bildung" schienen in der griechischen, nicht wie z.Zt. des Humanismus in der römischen Welt vollkommen verwirklicht. Verschiedene Bedingungen führten vor allem um die Wende des 18. zum 19. Jahrhunderts zu einer **Rückbesinnung auf den Hellenismus**. Diese bot sich als eine Art von Religion dar, nachdem der Glaube an das Christentum unter dem Einfluß der "Aufklärung" stark gelitten hatte. Ein zweites Moment hatte eine Abwendung von der aufklärerischen, französischen Kultur in Deutschland zur Folge. Man war nämlich hier der politischen Herrschaft der Franzosen unter Napoleon überdrüssig und erkannte in den Griechen nicht nur die wahren Klassiker, sondern zudem noch eine Art Leidensgenossen. Dazu kam die soziale Umstrukturierung in Deutschland, in der das Bürgertum gegenüber dem Adel

finanziell und intellektuell aufholte. So errang am Ende des Zeitalters der "Aufklärung" ein neues Kultur- und Bildungsideal über das französische des "galant-homme" den Sieg. Es war das Humanitätsideal, wie es in den Griechen Fleisch geworden war. Hier waren die Menschen nicht nach einem Schema gesellschaftlicher Konvenienz modellierte Puppen oder kindlich einseitige Professionalisten eines Berufes, sondern von innen heraus **gestaltete Persönlichkeiten** (vgl. PAULSEN 1906, 103 f.). Unter den großen literarischen Repräsentanten des neuen Humanismus hat Johann Gottfried HERDER (1744-1803) zum Schul- und Erziehungswesen nächste Beziehung. Er prägte als Generalsuperintendent und Inspektor des Schulwesens von Weimar das neue Erziehungsideal "Bildung zur Humanität" (vgl. PAULSEN 1921, II, 195). Die Werke der Griechen hatten für ihn universelle Bedeutung und Geltung. Man sollte sie jedoch nicht nachzuahmen suchen, sondern sie könnten uns die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des Menschen und der Idee der Humanität. Die Beschäftigung mit den griechischen Kunstwerken und Schriften erhielt eine ähnliche Bedeutung wie z.B. in der Scholastik die Auseinandersetzung mit der Bibel (vgl. PAULSEN 1921, II, 199). Ludwig I. von Bayern kann mit seiner Einstellung als Beispiel dienen. Von ihm erzählt man sich, er habe sich beklagt, über seinen Amtsgeschäften keine Zeit mehr für seine tägliche Griechischlektüre zu finden (vgl. PAULSEN 1921, II, 423). Als einer der Hauptrepräsentanten des Neuhumanismus gilt Wilhelm v. HUMBOLDT (1767-1835). Im Jahre 1809 zum Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Innenministerium ernannt, legte er in sechzehn Monaten nicht nur ein ebenso hochfliegendes wie detailliert ausgearbeitetes Bildungsprogramm vor, sondern setzte es auch in die Tat um. HUMBOLDT sah in der Entfaltung des Menschenmöglichen die zentrale Aufgabe der Schule hinter der alle Ertüchtigung für bestimmte Lebenszwecke zurückzutreten habe (vgl. SCHIRNDING 1985, 12).

Das Ideal der "Bildung" der Jugend war, auf einen Nenner gebracht, ein freies, reines Menschentum, "Humanität" im umfassendsten Sinn des Wortes, die universelle Ausbildung der menschlichen Geistes- und Charakteranlagen. Dieses Ideal sah man, wie gesagt, im antiken Menschen, im hellenistischen Volk verkörpert. Die Antike galt als Führerin, die allein zu "wahrer Humanität"

leiten würde (vgl. LEXIS 1904, II, 69). Von der Beschäftigung mit dem Altertum, seinem Geist, seiner Gesinnung, den Taten, der Lebensweise, der Kunst und v.a. ihren literarischen Schöpfungen versprach man sich für den jungen Menschen neue, bisher ungebrauchte Kräfte zu entfalten und miteinander in Einklang zu bringen. Dieses Vorhaben bedurfte aber einer Distanzierung vom "Alltagsleben" und war eine Hinwendung zum "wahren", "inneren Leben" (vgl. l.1.6.). Als Maxime kann ein Wort Johann Gottlieb FICHTEs (1762-1814) gelten:

"Führe den Menschen zunächst in das wahre Leben, in das Leben des Geistes und erst, wenn er dort Heimat gefunden hat, lasse ihn herabsteigen in die armselige irdische Heimat" (zit. n. KERSCHENSTEINER 1930, 449 f.).

So kommt zum Ausdruck, daß das (antike) Geistesleben eine Art Läuterung bewirken sollte, die gleichzeitig die jugendlichen Kräfte nach allen Seiten hin entfalten müßte.

Man beabsichtigte also, dem jungen Menschen durch ein Hinführen zum "inneren Leben" mit Hilfe der Antike, Neues, Wertvolles zu zeigen und ihn dadurch "allseitig harmonisch zu bilden".

Dieses Ziel wurde aber im 19. Jahrhundert nicht wie im althumanistischen Unterricht des Renaissancezeitalters realisiert. Anders geartet -wie im folgenden dargestellt- zeigt sich ein im neuhumanistischen Sinn gestalteter Unterricht, so daß er als ein relativ "reines" Beispiel für die Verwirklichung der in diesem Kapitel diskutierten Auffassung des Prinzips der "Lebensnähe" dienen kann (vgl. 0.4.).

4.3. Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der Forderung nach umfassender "Bildung" in den neuhumanistisch geprägten Gymnasien

Die eben aufgezeigte Hinwendung zu den Idealen der Antike konnte aber nicht von jeder "Bildungseinrichtung" ohne weiteres in die Praxis umgesetzt werden. Die damalige Volksschule zielte, in der Ausprägung nach PESTALOZZI, durchaus auf "formale Bildung" (vgl. 4.1.), da sie die im Kind vorhandenen Kräfte wecken und üben wollte. Ihr fehlten jedoch die "klassisch-bildenden" Lehrinhalte, da sie nicht auf Latein oder Griechisch, sondern auf der

Muttersprache baute (vgl. SPRANGER 1949, 12) und sich lediglich bemühte, Grundlegendes (Elementaria) wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion und "nützliches Wissen" zu vermitteln (vgl. z.B. POPPO 1820, 22). Teilweise erfüllte sie damit die Aufgabe, Vor-Schule zur Lateinschule zu sein, welche sich z.B. ab 1812 in Preußen in Bürger- und Realschule, in Gymnasium etc. differenzierte (vgl. PAULSEN 1906, 133 bzw. 1921, II, 288 ff.). Jedoch konnten auch die Bürger- und Realschulen den o.g. Ansprüchen einer "klassischen Bildung" nur teilweise genügen. Sie wandten sich, durch das Erstarken des Bürgertums begünstigt, den Realwissenschaften zu (vgl. PAULSEN 1906, 133), so daß ihr Unterricht eher "lebensnah"-nützlich (vgl. 3.1.) und weniger "lebensnah"-bildend (im neuhumanistischen Sinn) war. Vor allem aber wurde in den Realschulen die griechische Sprache, ein Pfeiler der neuhumanistischen "Bildung", nicht unterrichtet. So war es hauptsächlich der "gelehrten Schule", dem Gymnasium also, und im Anschluß daran der philosophischen Fakultät der Universität vorbehalten, in ihrem Unterricht die "klassischen" Inhalte vermitteln zu dürfen und man sah sich dadurch am ehesten in der Lage, die "Bildung zur Humanität" (im HUMBOLDT'schen Sinne) im vollen Umfang anzustreben (vgl. PAULSEN 1921, II, 115 bzw. 124). Das Erlernen der alten Sprachen würde, (d.h. nicht nur des Griechischen, sondern nach wie vor des Lateinischen) nach FICHTE, gleichsam das "Bad der intellektuellen Wiedergeburt" sein, wodurch die Fähigkeit zu denken überhaupt erst erlangt werden könnte (vgl. PAULSEN 1921, II, 209). Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770-1831) nannte -um noch einen weiteren prominenten Vertreter zu zitieren- in seiner Rede zum Schulabschluß im Jahre 1809 das Studium der Antike in ihrer eigentümlichen Sprache sowie das grammatische Studium die beiden "Grundzüge des Prinzips", welche das von ihm geführte Nürnberger Gymnasium charakterisiere (vgl. HEGEL 1809/1970, 312-326).

Die Übung der alten Sprachen war also dem neuhumanistisch geprägten Gymnasium nicht mehr letztes Ziel, sondern nur noch vornehmstes Mittel zum Zweck, und als solcher erschien die Einführung in den Geist des Altertums (vgl. LEXIS 1904, II, 69).

Diese Einstellung des Gymnasiums zur Antike war allerdings -so man überhaupt derart pauschal urteilen kann- im Laufe des 19. Jahrhunderts einem Wandel unterworfen. Das erste Drittel kann als

das Zeitalter der "hoffnungsfreudigen Gründung und des inneren Ausbaues" gelten, während sich im zweiten Abschnitt zeitgemäße reaktionäre Tendenzen durchsetzten und schließlich die BISMARCKsche Ära die für die Gymnasialpolitik fortschreitende "Anpassung an die Forderungen der Gegenwart" brachte. Das bedeutete, daß v.a. im ersten Abschnitt des 19. Jahrhunderts versucht wurde, die im Zeichen des Altertums und der Geschichte stehenden Ideale zu verwirklichen. Im zweiten Drittel jedoch, betonte man wieder mehr den kirchlich-konfessionellen Charakter der Schule, während im letzten Abschnitt die mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhalte in das Gymnasium Einzug hielten (vgl. PAULSEN 1906, 124 bzw. 129). Damit wird klar, daß -grob gesprochen- die Blütezeit des im Zeichen des Neuhumanismus stehenden Gymnasiums im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts war. Die Ausprägung -und das muß betont werden- unterschied sich in den einzelnen deutschen Ländern zum Teil erheblich. In Preußen zeigte die neuhumanistische Einstellung ihre größte Wirkung. Die süd- und miteldeutschen Staaten verhielten sich mehr oder weniger (im alt-humanistischen Sinne) konservativ, wengleich der Neuhumanismus z.B. in Bayern in Friedrich Immanuel NIETHAMMER (1766-1848) und in seinem Nachfolger Friedrich THIERSCH (1784-1860) eifrige Verfechter besaß.

Wie zu dieser Zeit an verschiedenen "gelehrten Schulen" Deutschlands konkret versucht wurde, einen umfassend "bildenden", in diesem neuhumanistischen Sinne "lebensnahen Unterricht" zu gestalten, soll im Anschluß aufgezeigt werden.

4.3.1. Verwirklichung des Grundsatzes durch "bildende" Lehrinhalte

Aufgrund der im Zeichen des Neuhumanismus stehenden Zielsetzungen, trat in den Lehrplänen und Lehrzielen der Gymnasien das Griechische neben dem Lateinischen stark hervor (vgl. LEXIS 1904, II, 69). So verwundert nicht, daß ein damals als fortschrittlich geltender Reformier (vgl. LASSAHN/STACH 1979, 36) F.L.C.F. PASSOW (1786-1833) für die preußischen Gymnasien Griechisch als erste Fremdsprache forderte (vgl. PAULSEN 1921, II, 241). Um 1820 -so resumiert PAULSEN (1921, II, 309)- wurde schließlich an allen preußischen Gymnasien Griechisch als "unerläßliches Hauptstück" angesehen. Preußen war da sicherlich Vorreiter. Dennoch ist nicht

zu leugnen, daß immerhin in den Lehrplänen aller deutschen Länder die lateinische Sprache vorherrschte, wohingegen die übrigen neuhumanistisch "bildenden" Lehrinhalte in den Schulplänen der einzelnen deutschen Länder differenziert betrachtet werden müssen (vgl. PAULSEN 1921, II, 406-442).

Der preußische Lehrplan von 1816 nennt die beiden Hauptgruppen der Unterrichtsgegenstände "Sprachen" und "Wissenschaften". PAULSEN (1921, II, 291) schreibt dazu:

"Der Sprachunterricht umfaßt die 'drei klassischen Stammsprachen Europas' (Latein, Griechisch, Deutsch; d. Verf.), andere Sprachen werden in den notwendigen Stunden überhaupt nicht getrieben; Hebräisch, Französisch und andere moderne Sprachen sind fakultativ. Unter dem Titel Wissenschaften werden aufgezählt: Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie und Religion."

Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik stellten damit die Hauptfächer dar, um die sich der ganze Unterricht sammeln sollte. Die übrigen Unterrichtsgegenstände erschienen in weitaus geringem (vorgeschriebenen) Stundenmaß als Nebenfächer, wie das die folgende Übersicht (abgedruckt in: PAULSEN 1921, II, 292) verdeutlicht:

	I (3 Jahre)	II (2 Jahre)	III (2 Jahre)	IV (1 Jahr)	V (1 Jahr)	VI (1 Jahr)	Summa
Latein	8	8	8	8	6	6	76
Griechisch	7	7	5	5	—	—	50
Deutsch	4	4	4	4	6	6	41
Mathematik	6	6	6	6	6	6	60
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	20
Geschichte und Geographie	3	3	3	3	3	3	30
Religion	2	2	2	2	2	2	20
Hebräisch	(2)	(2)	—	—	—	—	(10)
Zeichnen	—	—	2	2	3	3	10
Kalligraphie	—	—	—	—	4	4	8
	32	32	32	32	32	32	318

Dazu kommen Gesang und körperliche Übungen, an den freien Mittwoch- und Sonnabendnachmittagen.

In Bayern dagegen hielt sich der Geist der Jesuiten, die althumanistische "Bildung", länger als z.B. in Preußen. Erst als einige protestantische Professoren nach München gerufen wurden, trat ein gewisser Wandel ein (vgl. HEIGENMOSER/BOCK 1909, I, 211). 1808 entwarf Friedrich Immanuel NIETHAMMER (1766-1848) als Zentralschulrat Münchens einen neuen humanistischen Lehrkurs, in dem den beiden alten Sprachen so ziemlich gleich viele Wochenstunden (12

bis 13) zugeachtet wurden. Zusammen mit zwei bis drei Deutsch- und drei bis vier Geschichtsstunden sollten sie in der Hand des Klassenlehrers vereinigt sein (vgl. PAULSEN 1921, II, 421 f.). Die bei der Realisierung auftretenden Schwierigkeiten hoffte man, durch den neuen bayerischen Monarchen, Ludwig I. begünstigt, im Schulplan von 1829 beheben zu können (vgl. PAULSEN 1921, II, 423-428).

Tab. III.

Bayerischer Schulplan.

(Nach Thiersch: „Alle gelehrte Schulen u. III. Band, 1829. enthält den Plan zu den lateinischen Schulen nach Gymnasien, wie er die (verläufige) Abzigt. Genehmigung erhalten hat.“)

I. Lateinische Schule. (8—14. Jahr.) (S. 37.)

	Latins.	Griechisch.	Religion.	Arithmetik.	Geographie.	Mathematik.	Wissenschaftl. Unterricht.
Höherer Unterricht (8—10 J.)	8—9.	16.	.	4.	3.	.	3.
	9—10.	16.	.	4.	3.	.	3.
Mittlerer Unterricht (10—12 J.)	10—11.	16.	.	4.	3.	.	3.
	11—12.	12.	6.	3.	3.	.	3.
Niedriger Unterricht (12—14 J.)	12—13.	12.	6.	2.	3.	.	3.
	13—14.	12.	6.	2.	3.	3.	3.

Gymnasium. (14—18. Jahr.) (S. 99.)

	Latins.	Griechisch.	Religion.	Mathematik u. Algebra.	Arithmetik und Geometrie.	Physik.	Chemie und Naturg.	Wissenschaftl. Unterricht.
14—15.	10.	6.	2.	3.	3.	2.	.	3.
15—16.	9.	7.	2.	4.	2.	2.	.	3.
16—17.	8.	8.	2.	4.	2.	2.	.	3.
17—18.	6.	6.	2.	4.	2.	2.	4.	3.

Vermerke.

- 1) S. 29. Die Hauptzeit des ferneren Unterrichts in der lateinischen Schule ist auf eine gewisse, beständige und ununterbrochene Fortsetzung der lateinischen Sprache zu wenden, damit dadurch die Bildung guter Lateiner verkörpert, und die Fertigkeit der griechischen Sprache und geistigen Tüchtigkeit der alten (seltener) Sprache wieder gewonnen werde.
- 2) S. 16. u. 99. Latins und Griechisch immer in Verbindung mit den hebräischen Studien, aber erst im zweiten Jahre des Gymnasiums mit Poetik, im dritten mit Metrik, im vierten mit einer Einleitung in die Philologie der Alten.
- 3) S. 13. u. 101. Unterricht in dem neuen Systeme, besonders in dem Transzendenten, im Zeichen, im Gesange und Tanzkunst von Zeit zu Zeit, in die und Gelegenheiten gegeben werden, und zwar so, daß er die Tugend, die die höchsten, von Verstand, beim gegen Höheren ungenutzten Trieb-Regen erhebt, der sich nach und nach vorzüglichsten Fortwärtigkeit aber doch nicht geföhrt mit beizubehalten wird. Zusammenhänge nach im Sommer auf die späteren Stunden der freien Nachmittag zu verlegen.
- 4) S. 11. u. 99. Die 16 wöchentlichen Stunden werden so verteilt, daß auf jeden Nachmittag drei und auf vier Nachmittags 1829 je zwei Stunden fallen.
- 5) S. 18. u. 100. Diese 16 Stunden fallen in der lateinischen Schule unmittelbar, am Gymnasium aber mit Ausnahme der Religionslehre und Mathematik in jeder Klasse von dem Hauptlehrer gegeben werden.

(verkleinerte Kopie nach KLUMPP 1830)

Dieser von Friedrich THIERSCH, dem Nachfolger NIETHAMMERS, entworfene Lehrplan stellt, nach Ansicht PAULSENS (vgl. 1921, II,

429) vielleicht am reinsten die Idee des neuhumanistischen Unterrichts dar. Er schreibt:

"Der ganze Unterricht bewegt sich um die klassischen Schriftsteller als Mittelpunkt; Deutsch, Geschichte, Philosophie schließen sich aufs engste an die klassische (altsprachliche; d. Verf.) Lektüre an; selbst Religion und Mathematik streben danach. Was sich nicht fügt, wird von dem obligatorischen Schulbetrieb ausgeschlossen."

Auch nach seiner Überarbeitung behielt dieser Lehrplan seinen Charakter bei, so daß auf diese Weise im bayerischen Schulwesen der neue Humanismus Eingang fand. Allerdings verlief dieser Prozeß in den katholischen Gymnasien zäher als in den protestantischen (vgl. PAULSEN 1921, II, 431 bzw. 435).

Beide Lehrplankonzeptionen, die Preußens und die Bayerns offenbaren das Bemühen der Lehrplaner, dem "Bildungsideal" des Neuhumanismus durch die verpflichtend zu vermittelnden gymnasialen Lehrinhalte nahezukommen. Der große Anteil der alten Sprachen zeugt von der Vorrangstellung der klassischen Lektüre, zu der sich aber auch die Muttersprache, die Geschichte und nicht zu vergessen die Mathematik gesellten. Die Lehrpläne versprachen also zum einen die Realisierung des Prinzips der "Lebensnähe" im gymnasialen Unterricht, zum anderen eine Weckung des "inneren Lebens" beim Schüler. Zusammen mit den Fachgebieten, die dem "äußeren Leben" nahestanden (z. B. Mathematik, Geographie) ließen sie eine "allseitig harmonische Bildung" erhoffen.

Inwieweit diese Lehrpläne tatsächlich in die Schulpraxis umgesetzt wurden und der Unterricht damit wirklich "lebensnah" gestaltet wurde, soll das Weitere zeigen.

4.3.2. Verwirklichung des Grundsatzes durch "bildende" Unterrichtsgestaltung

Die nicht nur offizielle, sondern **faktisch vertretene Einstellung** im gymnasialen, neuhumanistisch geprägten Unterricht schildert der oben öfter genannte Pädagoge Friedrich PAULSEN (1846-1908), indem er in seinen Lebenserinnerungen einen seiner Lehrer zitiert, der in der Blütezeit des Neuhumanismus aufwuchs. Dr. Heinrich pflegte zu sagen: "Das Latein macht den Gelehrten, mit einem guten lateinischen Stil kommt man durch die ganze Welt" (PAULSEN zit. n. KLATT 1961, 49). Die Wertschätzung des Latei-

nischen bestätigen nicht nur die oben aufgeführten Lehrpläne, sondern diese Haltung läßt sich auch konkretisieren. Ein detaillierter Stundenplan, nach dem am Friedrichsgymnasium in Frankfurt/Oder unterrichtet wurde, weist das Fach Latein (neben dem Griechischen) tatsächlich als Hauptfach aus (vgl. POPPO 1819, Anhang). Überhaupt scheint man sich nicht nur offiziell in der Wertschätzung des Latein in allen deutschen Ländern einig gewesen zu sein, während bei der Behandlung der Texte unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden (vgl. PAULSEN 1921, II, 406-442, INGERSLEV 1841, 17 f.). In Preußen verwandte man -Beobachtungen des dänischen Regierungsbeauftragten INGERSLEV (1841, 58 f.) zufolge- viel Zeit auf den Gehalt, den Sinn der Schriften, wohingegen in den katholischen Gymnasien Bayerns das Hauptgewicht auf der Einübung grammatikalischer Formen lag. Das zeigt, daß in Preußen das Ideal der "klassischen Bildung" "lebensnah" angestrebt wurde, während sich in Bayern die althumanistische "Sprach-Bildung" fortsetzte. Auch THIERSCHE (vgl. 1826, I, 294 ff.) kritisiert diesen Formalismus, als er sich gegen die (von den Schülern unverständenen) Übersetzungen an den bayerischen Gymnasien wandte.

Neben dem Latein scheint, nicht nur in den Lehrplänen, das Griechische tatsächlich zur Blüte gebracht worden zu sein. Auch dies läßt sich beispielsweise aus dem Stunden- und Stoffverteilungsplan des Frankfurter Friedrichsgymnasiums ersehen (vgl. POPPO 1819, Anhang). E. Poppo, der dieser Schule lange Zeit als Direktor vorstand, gab Unterricht in Griechisch, das er neben Latein fließend sprach und schrieb. Der Dichter O. ROUQUETTE, der diesen Unterricht selbst als Schüler genoß, kritisierte allerdings daran, daß auch hier nie auf den Gehalt, sondern stets nur auf die grammatikalisch richtige Sprache Wert gelegt wurde (vgl. PAULSEN 1921, II, 304 f.). Anderes berichtete F. RANKE, der Biograph A. MEINEKES (1790-1870). Letztgenannter hatte die Leitung des Gymnasiums im preußisch gewordenen Danzig inne. Dort sei -so RANKE- der Schulunterricht darauf abgestellt gewesen, "das jugendliche Gemüt mit dem Marke des Altertums zu kräftigen" (zit. n. PAULSEN 1921, II, 305). Dabei habe man am meisten auf die griechischen Tragiker Wert gelegt.

Die Mathematik wurde v.a. in Preußen als die zweite Säule des Gymnasialunterrichts und als glücklichste ("bildende") Ergänzung

zur ersten Säule, den alten Sprachen erkannt (vgl. BERNHARDI 1818, 215-250 bzw. PAULSEN 1921, II, 295). Das zu erreichende Kenntnisniveau der Schüler war beachtlich, denn z.B. neben einfachen Gleichungen, Euklidischer Geometrie und Logarithmen wurden auch analytische Geometrie, sphärische Trigonometrie, Kegelschnitte und Gleichungen 3. und 4. Grades gelehrt (vgl. PAULSEN 1921, II, 295). Dagegen spielte im bayerischen Gymnasialwesen, von THIERSCH initiiert, die Mathematik eine geringere Rolle. Sie wurde den sog. Realienfächern (Geographie, Biologie, Physik) zugeordnet (vgl. PAULSEN 1921, II, 432 bzw. 434), die ein Schattendasein führten.

Während diesen in Preußen immerhin zwei Wochenstunden zugestanden wurden (vgl. Schulplan 1812/19 aus: PAULSEN 1921, II, 292), finden sie sich in den bayerischen Lehrplänen von 1829 und 1830 überhaupt nicht als verpflichtende Fächer (vgl. PAULSEN 1921, II, 429 bzw. 431). Sie wurden anscheinend für weniger "bildungswirksam" gehalten, weil sie dem "wahren", "klassischen", "inneren Leben" weniger "nahe"-stehend erachtet wurden. Die Geringschätzung dürfte aber in der Schulpraxis eher gravierender gewesen sein, als dies aus den Schulplänen hervorgeht. Zwar wird beispielsweise Geographie im Frankfurter Gymnasium (vgl. POPPO 1819, 1) auch als Hauptlehrgegenstand bezeichnet, jedoch dürfte dieses Fach nur begleitenden Wert für den altsprachlichen Unterricht gehabt haben. INGERSLEV (1841, 22) beobachtete jedenfalls bei den preußischen Abiturienten wenig Anstrengungsbereitschaft in diesem Lehrgegenstand. Den Grund dafür sah er darin, daß dieser Bereich -zu dem übrigens auch Geschichte zählte- nur mündlich geprüft wurde und für das Abschlußexamen nicht relevant war. Die Minderbewertung der Realienfächer findet nicht nur in der geringen Wochenstundenzahl ihren Ausdruck, sondern ebenso darin, daß sie teilweise zusammengefaßt wurden. Beispielsweise waren im preußischen Schulplan von 1812/16 ab der Quarta für Geschichte und Geographie zusammen drei Wochenstunden vorgesehen (vgl. PAULSEN 1921, II, 292). Die Erfahrungen zur Realisierung des Planes, die INGERSLEV (vgl. 1841, 22 f.) in Preußen machte, dürften sich wohl auch auf Bayern übertragen lassen, wo ein in diesem Punkt ähnlich gestalteter Lehrplan bestand (vgl. THIERSCH 1829, III, 9-86). Der relativ neutrale Beobachter INGERSLEV konstatierte in Preußen wegen der Stofffülle in Geschichte zu

wenig verbleibende Zeit für das Fach Erdkunde.

Die Muttersprache wiederum erhielt nach und nach immer mehr Gewicht. Im bayerischen Schulplan zeigt sich das besonders deutlich. Fehlte das Fach Deutsch in der Ausgabe von 1829 noch ganz (vgl. THIERSCH 1829, III, 9-86), so taucht es bereits in der nächsten Auflage von 1830 mit zwei Wochenstunden im Gymnasium auf (vgl. PAULSEN 1921, II, 431). In Bayern hatte die Muttersprache allerdings mehr eine Ergänzungsfunktion zum altsprachlichen Unterricht, denn sie sollte u.a. Vorbereitung dafür sein, auf der Universität die antiken Schriftsteller interpretieren zu können (vgl. PAULSEN 1921, II, 294). Diese Einschätzung über die Aufgaben des Faches Deutsch stützt sich z.B. auf THIERSCHs Forderung im § 26 seines Schulplanes, welche die Lehrer dazu anhält, bei der Übersetzung der lateinischen und griechischen Texte die dabei auftauchenden orthographischen und grammatikalischen Fälle der Muttersprache gleich mitzubehandeln (vgl. THIERSCH 1829, III, 19 f.). Teilweise wurde nämlich die Auffassung vertreten, die Landessprache würde man quasi mit der Muttermilch einsaugen, so daß die deutsche Sprache keines eigenen Unterrichtes bedürfe (vgl. z.B. SCHMELLER aus: THIERSCH 1826, I, 487). Einige Jahrzehnte später hatte sich diese Ansicht aber völlig gewandelt. Georg K. MEZGER, von 1840 bis 1873 Direktor des Augsburger St.-Anna-Gymnasiums, hielt beispielsweise den deutschen Aufsatz für den Prüfstein dessen, was die ganze Gymnasialbildung zum Resultat habe (vgl. MEZGER 1878, 127). In Preußen war man von vornherein andersdenkend. So stand der deutschen Sprache nicht nur doppelt so viele Wochenstunden wie in Bayern zu, ihre Gegenstände wurden bereits ab 1812/16 in einem eigenständigen Fach vermittelt (vgl. PAULSEN 1921, II, 292). Als "bildende" Unterrichtsinhalte dienten in Deutschunterricht "wertvolle" Lektüren früherer Jahrhunderte in Poesie und Prosa, Übungen in schriftlichem und mündlichem Vortrag sowie Stilübungen, die zeigen sollten, wie das Gelernte aufgefaßt und geistig verarbeitet worden war. Daß dieser Unterricht Früchte trug, bescheinigt INGERSLEV (vgl. 1841, 17), der den preußischen Abiturienten (im Vergleich zu den dänischen) Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen muttersprachlichen Ausdruck bestätigte. Schließlich sei noch bemerkt, daß die Religionskenntnisse für wesentlich weniger wichtig als in früheren Zeiten erachtet wur-

den. In Preußen war Religion nicht einmal mehr Prüfungsfach der Abschlussamina (vgl. PAULSEN 1921, II, 296). Dagegen spürte man an den bayerischen Gymnasien immer noch den konfessionellen "religiösen Geist", der sich auf beide christlichen Glaubensrichtungen bezog. G. MEZGER (vgl. 1878, 79 o. 101) schrieb beispielsweise vom "protestantischen Geist", der am St.-Anna-Gymnasium während der Amtszeit seines Vaters herrschte. Dieser "Geist" kam u.a. dadurch zustande, weil bei der Besetzung freigewordener Lehrerstellen die Religionszugehörigkeit des Bewerbers mit als Kriterium galt (vgl. THIERSCH 1926, I, 418).

Zusammengenommen kann man -grob gesprochen- während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in einer relativ großen Anzahl von Gymnasien verschiedener deutscher Länder ein tatsächliches, nicht nur in den Lehrplänen ausgewiesenes Vorherrschen der alten Sprachen (Latein und Griechisch) feststellen. Dabei fungierte der altsprachliche Unterricht als hauptsächliches, "klassisches" und "formales Bildungsmittel". Demnach versuchte man, wenn auch in den verschiedenen Ländern auf diverse Weise, in den "gelehrten Schulen" sich dem als "wahr" und "wertvoll" erachteten "inneren Leben" (vgl. 1.1.6.) zu "näher". Alle Unterrichtsgegenstände sollten eine "organische Einheit" entsprechend dem "Organismus der Wissenschaften" sein. Mit gleichmäßiger Teilnahme an allen Fachgebieten und mit dem Schwerpunkt auf den antiken Sprachen -wazu im übrigen auch Hebräisch zählte (vgl. z.B. POPPO 1819, Anh. oder PAULSEN 1921, II, 292)- glaubte man, die "harmonische Ausbildung des Geistes" beim Zögling zu sichern (vgl. PAULSEN 1921, II, 292). Ob der solchermaßen "lebensnah"-bildend gestaltete gymnasiale Unterricht von Erfolg gekrönt war, kann im vorliegenden Zusammenhang nur von zweitrangigem Interesse sein. Es sei hierzu nur auf die Kritiken verwiesen, die bei den so "lebensnah" unterrichteten Schülern einen Mangel an geistiger Beweglichkeit und Spontaneität sowie Überlastungserscheinungen festzustellen glaubten (vgl. PAULSEN 1921, II, 349 f. bzw. 362-389). Mir scheint, daß v.a. unter der Leitung bedeutender Schulmänner wie z.B. E. POPPO in Frankfurt/O., A. MEINEKE in Danzig, F. SPITZNER in Wittenberg oder A. GOTTWALD in Königsberg (vgl. PAULSEN 1921, II, 302-309) an den Gymnasien ein solchermaßen "lebensnaher" Unterricht erteilt wurde, der in der Lage

war, bei manchen Schülern über grammatikalische und stilistische Sprachübungen hinaus zu einem "allseitig harmonischen" "Bildungs"-Anfang" zu gelangen.

Wie sich das solchermaßen gedachte Prinzip der "Lebensnähe" allerdings heutzutage (vorwiegend) im Unterricht konkret ausnimmt, fragt sich nach dem Rückgriff auf die eingangs dieses Kapitels (vgl. 4.1.) versuchten Umschreibungen des "Lebensnähe"-Grundsatzes.

4.4. Realisierungsmöglichkeiten - h e u t e

Lenken wir nach den historischen Ausführungen den Blick auf das Heute, so fragt sich zunächst, ob die so beschriebene "Lebensnähe"-Auffassung auch gegenwärtig noch Relevanz besitzt. Die Frage kann vorbehaltlich bejaht werden, denn zum einen sind die oben zitierten Artikel (vgl. 4.1.) von GSTETTNER, RÖHRS, PFEIL und STÖCKER, in denen die Forderung nach "Lebensnähe" in diesem Sinne gestellt werden, nicht älter als 30 Jahre, zum anderen ist v.a. im Gymnasium (vgl. z.B. SCHINDLER 1982) die Diskussion um dessen "Bildungswert" wiederum entfacht, so daß die inhaltliche Aussage des "Lebensnähe"-Prinzips, die Forderung nach "allseitig harmonischer Bildung", durchaus aktuell ist. Man fordert z.B. in jüngster Zeit vom Gymnasium wieder mehr "Allgemeinbildung" (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 16 ff.), was allerdings anderes als oben Genanntes beinhaltet. Auch diese unterschiedliche Auffassung von "allseitiger harmonischer Bildung" weist -wenn darüber überhaupt ein gewisser Konsens existiert- zunächst zum Neuhumanismus. Die Forderer dieser "Allgemeinbildung" beabsichtigen, ebenso wie die Neuhumanisten (vgl. 4.2.), eine "universelle Ausbildung" der menschlichen Geistes- und Charakteranlagen (vgl. HEID/HERLITZ 1987). Der ehemalige bayerische Kultusminister MAIER (vgl. 1986), ein Verfechter dieser Richtung, schreibt sinngemäß dazu:

+ Zunächst wendet sich die Allgemeinbildung an den ganzen Menschen und geht über die Zweckgebundenheit der Spezialisierung hinaus.

Auch möchte man -ganz im Sinne des Neuhumanismus- dem jungen Menschen Sinnzusammenhänge und "Wertvolles" zeigen und damit sein "inneres Leben" entfalten. MAIER meint dazu:

+ Allgemeinbildung zielt auf das "Verbindende von Welt und Mensch,

auf das **Verhältnis zum Ganzen**". Das heißt Allgemeinbildung ist kein Konglomerat von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten". Es ist jene "innere Gestalt, zu der der Mensch gelangt, wenn er seine schöpferischen Kräfte in Auseinandersetzung mit Kultur und Natur entfaltet".

- + Sie heißt **"Weltorientierung"** und hilft, die Fülle der Erkenntnisse, Daten und Informationen zu ordnen. Für die Schule heißt das, "das Wesentliche" herauszuarbeiten.
- + Der Grundsatz soll dabei **"multum non multa"** heißen, womit einer vertieften Behandlung ausgewählter Inhalte das Wort geredet wird.

Allerdings -und darin liegt der Unterschied- ist die Antike nicht mehr die **"Führerin"** wie im neuhumanistischen "Bildungsstreben", sondern viele Inhalte zu denen vor allem auch die sog. Realien gehören werden einbezogen. Im Laufe der Geschichte hat man nämlich auch den "bildenden" Wert der Naturwissenschaften erkannt, was v.a. im Gymnasium zum Tragen kam (vgl. 4.4.2.). Außerdem sah man, daß nicht nur die Distanz zum "Leben", zur Verinnerlichung und "Bildung" beiträgt, sondern auch die Zuwendung zu ihm. MAIER (1986) formulierte in etwa so:

- + Allgemeinbildung verlangt **breite Aufgabenfelder**, die in sinnvollem Ausmaß die sprachlich-geschichtliche und naturwissenschaftliche Welt sowie die Handlungswissenschaften und -fächer (Psychologie, Pädagogik, Politik, Rechtskunde) in sich integriert.
- + Das heißt allerdings auch auf eine **Spezialbildung weitgehend zu verzichten** und das **"Elementare"** zu beinhalten.
- + Ebenso ist die **Medienpädagogik** sowie die **informationstechnische Bildung** Bestandteil der Allgemeinbildung. Auch schließt sie
- + Problemlösungs- und Systemdenken, Schlüsselqualifikationen (z.B. Flexibilität, selbständiges Lernen) und die Fähigkeit zur Beherrschung der modernen Technik ein.

So gesehen, heißt "allseitige harmonische Bildung" heutzutage im Vergleich zur neuhumanistischen Auffassung nicht mehr, sich vornehmlich "zweckfrei" (an "klassischen" Inhalten) "formal" zu bilden, sondern es spielen dabei "nützliche", auch "berufsorientierte" Zielvorstellungen (z.B. selbständiges Lernen oder Rechtskunde) eine Rolle.

Dieselben Absichten lassen sich in die Darstellungen des Prinzips der "Lebensnähe" bei RÖHRS, GSTETTNER und PFEIL hineininterpretieren.

Nachdem nun im vorigen Kapitel die das (ebenso zum heutigen Verständnis von "allseitig harmonischer Bildung" gehörige) "Nützliche" einschließende Forderung nach "Lebensnähe" bereits mit

praktischen Beispielen belegt wurde (vgl. 3.5.), kann dieser Aspekt der "Allgemeinbildung" vernachlässigt werden. So liegt der Schwerpunkt des folgenden auf dem "Zweckfreien", "formal Bildenden". Es soll nach Möglichkeiten im schulischen Unterricht Ausschau gehalten werden, wo und wie auf Sinnzusammenhänge und auf die "inneren Kräfte des Geistes" (STÖCKER 1960, 82) Wert gelegt wird, um auch diese Seite des jungen Menschen zu entfalten, ihn somit zusammen mit dem "Nützlichen" im heutigen Sinn "allseitig harmonisch zu bilden". Dabei muß einschränkend immer mitbedacht werden, daß "Bildung" sich nur bedingt "nach Plan" ereignet. Sie bedarf bekanntlich des "fruchtbaren Moments" (COPEI 1958).

4.4.1. Beispiel: Lehrplan für die bayerische Hauptschule

Die im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung aufgeführten "obersten Bildungsziele" stellen für alle Schularten Bayerns die sog. Richtziele dar. Diese schreiben verpflichtend vor, daß alle Schulen eine **umfassende "Bildung"** anstreben müssen. Sie sollen nämlich "nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden" (BV Art. 131/1). Weiter werden dort andere Ziele festgehalten, von denen die "Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne" ebenso in Richtung "Bildung" deuten. Die Lehrpläne der verschiedenen Schularten leiten aus diesen Richtzielen ihren speziellen Auftrag und die Grobziele ab, die der einzelne Lehrer dann in Fein- und Feinstziele aufzugliedern und im Unterricht (bzw. im schulischen Leben, vgl. 7.1.1.) zu realisieren hat.

Auf der Suche nach entsprechenden "bildenden" Lehrinhalten stößt man im Hauptschullehrplan von 1986 (vgl. LP'86) auf eine Reihe von Indizien.

Bereits die "Leitgedanken" verraten das "allseitig harmonische Bildungsbestreben". An dieser Stelle (LP'86, 251) heißt es beim "Auftrag der Hauptschule":

"Als allgemeinbildende Schule erschließt sie (die Hauptschule, d. Verf.) jedem Schüler nach dem Maße seiner Fähigkeiten die wesentlichen Bereiche der Kultur und verhilft ihm dadurch zur **vielseitigen persönlichen Entfaltung.**" (Hervorh. durch d. Verf..)

Ebenso deutet der Hinweis (vgl. LP'86, 252), daß sich die Er-

ziehung in der Hauptschule "an den jungen Menschen in seiner Ganzheit" wenden soll, auf das Gemeinte.

Konkreter sind diese "Bildungsbestrebungen" in den Lehrziel-Katalogen bzw. im jeweiligen Vorspann dazu artikuliert. Für den **Mathematikunterricht** heißt es u.a. (LP'86, 315):

"Der **zweckfreie Umgang** mit mathematischen Fragestellungen soll über dem anwendungsbezogenen Lernen **nicht vergessen** werden; auch er ist geeignet, Freude und bleibendes Interesse an Mathematik zu wecken und zu erhalten." (Hervorh. durch d. Verf..)

Das bedeutet nicht anderes, als daß z.B. der Umgang mit Brüchen (ab 5. Kl.) oder mit symmetrischen Figuren (ab 6. Kl.), das Lösen von Gleichungen (ab 7. Kl.), das Beschäftigen mit Wurzeln bzw. dem Satz des Pythagoras (9. Kl.) durchaus als mathematisches Problem "an sich" im Unterricht behandelt werden soll, ohne stets an Sachsituationen gebunden zu sein. Man verspricht sich davon sicherlich jenen "formalen Bildungswert", dem man der "reinen" Mathematik zuschreibt (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, II, 270). Ähnliches findet sich bei den Richtlinien für den **Biologieunterricht**. Im Vorspann (vgl. LP',86 347) werden u.a. die Ziele "bleibendes Interesse an der Natur", "Freude an der Schönheit ihrer Erscheinungen" angeführt, die z.B. durch die Pflege eines Schulgartens (vgl. 6.4.3.) oder die Aufzucht von Fröschen erreicht werden können.

Im besonderen sollen jedoch die **musischen Fächer** - Kunsterziehung, Musik und Sport - eine "allseitig harmonische Bildung" ermöglichen. Im Lehrplan (LP'86, 485) heißt es dazu:

"Im Fach **Kunsterziehung** erhält der Schüler Gelegenheit, beim Malen, Zeichnen, Drucken, Formen, Bauen und Spielen **seine Phantasie zu entfalten** und vielfältig gestalterisch tätig zu werden. In der bildnerischen Auseinandersetzung mit der sichtbaren Wirklichkeit lernt er, Erscheinungen seiner Umwelt bewußt und differenziert wahrzunehmen, zu überdenken und zu werten." (Hervorh. durch d. Verf..)

Ebenso unterstreicht die Vorschrift des Lehrplans, bewußt Kunstwerke zu betrachten, das Bildungsbestreben. Diese exemplarischen Kunstbetrachtungen reichen beispielsweise von der Handwerkskunst im Heimatraum (5. Kl.) über die bayerischen Kirchen (7. Kl.) bis zu den Schöpfungen europäischer Landschaftsmaler und den Werken aus verschiedenen historischen Epochen (8. und 9. Kl.).

Auch eine Förderung auf musikalischem Gebiet schreibt der Lehr-

plan vor. Der Musikunterricht enthält die Inhalte Singen und Tanzen, Spielen auf Instrumenten (Lernbereich 1) sowie das Musikhören, -verstehen und -beschreiben (Lernbereich 2). Man erwartet, daß der Schüler beim Singen und Musizieren Freude erlebt, sich in seiner Individualität erfährt und zugleich das Eingebundensein in die Gemeinschaft durch Musik erleben kann (vgl. LP'86, 467).

All diese Beispiele, die oft mehr angedeutet als ausgeführt haben, weisen auf den Versuch des die Hauptschule tragenden Staates hin, die Lehrer, gemäß der "obersten Bildungsziele" der Bayerischen Verfassung (vgl. Art. 131), zu verpflichten, den Unterricht "lebensnah", d.h. hier umfassend "bildend" zu gestalten. Daß es nicht beim Versuch bleibt und die Ziele in die Tat umgesetzt werden, dafür sorgen in der Hauptschule, neben dem Verantwortungsbewußtsein des einzelnen Lehrers, auch die vom Staat bestellten Aufsichtsorgane (Seminarrektoren, Schulräte, Direktoren), die eine Kontrollfunktion ausüben.

4.4.2. Beispiel: Gymnasium

Die Geschichte der deutschen Gymnasien (vgl. auch 4.3.) zeigt uns, daß die im "klassischen" Sinne (vgl. 4.1.) "bildenden" Lehrinhalte (wie z.B. Latein oder Griechisch) stets mit den sog. Realien konkurrierten. Hatte der Neuhumanismus unter der Federführung W. v. HUMBOLDTs, NIETHAMMERS, THIERSCHS und anderer die "formale" und "klassische" Bildung favorisiert, so gewannen in der darauf folgenden Zeit die Naturwissenschaften ("Realien") immer größere Bedeutung. Seit etwa 1900 bestand die Lösung darin, die Idee "Bildung" allgemeiner zu fassen und damit zu erweitern. Dieses Vorgehen mußte jedoch an qualitative und quantitative Grenzen stoßen, so daß die Gymnasialreform von 1972 daraus die Konsequenz zog und auf eine Definition des Bildungsbegriffs mehr oder weniger verzichtete (vgl. KUSS 1983, 25 f.).

Neue "Leitideen" (vgl. SCHINDLER 1982, 78) und die Destruktion des Bildungsbegriffs brachten -nach Ansicht der Kritiker- in der Folge die weitgehende Aufgabe des Ziels der "allgemeinen Menschenbildung" und eine zunehmende Spezialbildung der Gymnasiasten (vgl. z.B. KUSS 1983, 28 bzw. HARDMANN 1983, 54). Für Theodor WILHELM, der die Neugestaltung der Oberstufe der höheren

Schulen stark beeinflusste (vgl. LANIG 1972, 17) war das Gymnasium bis dato falsch strukturiert, gerade weil es an der HUMBOLDT'schen Konzeption der Einheit von Gymnasium und Universität festhielt. Er wollte die berufsbezogene ("nützliche") Ausbildung stärker berücksichtigt wissen und verlangte nach einer Wissenschaftsschule statt einer Bildungsschule. Einem anderen Verfechter der Umgestaltung zufolge, nach Hartmut von HENTIG (vgl. LANIG 1972, 18) sollte das konkret so aussehen, daß die "allgemeine Bildung" mit der 11. Klasse abgeschlossen sei und die darauf folgende "Kollegstufe" die Aufmerksamkeit des Schülers auf Weniges konzentrieren und eine Schwerpunktbildung ermöglichen sollte. Rund 10 Jahre nachdem bundesweit anstatt des üblichen Fächerkanons "Aufgabenfelder" und "Kursysteme" in der "Kollegstufe" der Gymnasien eingeführt worden waren, kritisierte man offen die sich zeigenden Mängel und regte eine "Reform der Reform" (SCHINDLER 1982, 89) an. Je nach politischer Couleur schwankt man gegenwärtig in den verschiedenen Bundesländern der BRD zwischen dem Ausbau der Spezial-Bildung (d.h. einer weiteren Integration berufsbildender Inhalte in das Bildungskonzept) und der Renaissance des alten "Bildungsgedankens". Weitreichende, konkrete Änderungen fehlen allerdings bis jetzt. Insgesamt scheint sich dabei die Tendenz abzuzeichnen, wieder die Aufgabe des Gymnasiums darin zu sehen, den Schüler durch ein breites, weniger fachspezifisches Fundament allgemein "bilden" zu wollen, um ihn dadurch (wieder) "studierfähig" zu machen. So zeigt das Eigenverständnis des heutigen bundesdeutschen Gymnasiums wieder mehr die Absicht, "lebensnah", d.h. "allseitig harmonisch bildend" zu wirken, wobei versucht wird, "Bildungsgehalte" und "Realien" in den gymnasialen Lehrplänen zu einer Synthese zu bringen. Für BLOCK (1985, 147) ist das Gymnasium "eine Langzeitschule mit kontinuierlichen Lehrgängen in beträchtlicher Fächerbreite, in Lerntempo, Arbeitsweise und im Anspruch wissenschaftspropädeutischen Unterrichts als Vorbereitung auf Hochschulerefordernisse angelegt." Das Ziel, den Gymnasiasten "studierfähig" zu machen, wird dabei in engem sachlichem Zusammenhang mit der "Allgemeinbildung" gesehen, so daß das Gymnasium jene geistige Ausstattung mit Vorstellungen, Fragestellungen und Grunderfahrungen beim Schüler anstrebt, die ihn dazu instandsetzen, wichtigen Erscheinungen unserer Zeit und der Geschichte nicht völlig

verständnislos gegenüberzustehen, sondern Zugang zu ihnen zu gewinnen (vgl. BLOCK 1985, 148). Noch deutlichere, indes auch nur verbale Hinweise auf die (wiederum) beabsichtigte umfassende "Bildungswirkung" des Gymnasiums liefert z.B. der Deutsche Philologenverband, dessen Vorsitzender, Bernhard FLUCK (1986, 348), resümiert:

"Nach wie vor ist eine solide gymnasiale Allgemeinbildung die beste Vorbereitung auf wissenschaftliche als auch auf anspruchsvolle nichtwissenschaftliche berufliche Ausbildungsgänge."

Bei der Umsetzung dieser Ziele spielt, nach Ansicht der überzeugten Vertreter des sog. fächerorientierten Unterrichts, diejenige Art des Unterrichts eine besonders "bildende" Rolle, welche einzelne Schulfächer mit ihren unterschiedlichen facheigenen Kategorien und Methoden zur Grundlage des schulischen Lernens nimmt. Nach dieser Auffassung (vgl. OBLINGER/KOTZIAN/WALDMANN 1985, 20) kann sich im Fachunterricht des Gymnasiums deshalb "Bildung" ereignen, da hier die Begegnung des Schülers mit dem Lerngegenstand in reiner Form erfolgt. Die Fächer repräsentieren demnach die Wirklichkeit, die von verschiedenen Blickpunkten aus auf unterschiedliche Weise erfahren werden muß. OBLINGER beschreibt diese Auffassung so:

"In der Hingabe an die Sache, mit der sich der Schüler in angemessener Weise gründlich auseinandersetzt, sich in sie und sie in ihn einläßt (Kategoriale Bildung; vgl. Klafki 1959), gewinnt er Einsichten in die Welt und ihre Zusammenhänge (materiale Bildung). Er entwickelt und fördert gleichzeitig dabei seine körperlichen, seelischen und geistigen Fähigkeiten (formale Bildung). Jedes Fach hat aber dabei seinen besonderen Beitrag zu erbringen... ." (OBLINGER 1985, 20).

So besteht also umfassende "Bildung" in der Summe fachlicher Bildungsziele.

Die zweite konkrete Umsetzung der o.g. "lebensnahen" Zielsetzungen dokumentieren die verschiedenen traditionellen "Bildungsfächer" bzw. diverse in den Lehrplänen festgeschriebene Lehrziele und -inhalte.

Zu den mit dem "klassischen" Anspruch (also teilweise im Sinne der "Allgemeinbildung") erteilten Unterrichtsfächern des Gymnasiums gehören sicherlich die alten Sprachen Griechisch und Latein. Allein ihre Existenz, deren Berechtigung im Zeichen der Gymnasialreform und der durch die Ergebnisse empirischer Untersu-

chungen umstritten ist (vgl. E. L. THORNDIKE n. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 24), beweist das Festhalten am neuhumanistischen "Bildungsideal", das im heutigen Streben nach "allseitiger harmonischer Bildung" zum Teil ja mitenthalten ist. In den Vorbemerkungen zum Curricularen Lehrplan in Latein (LPGymL 79) werden die Erwartungen konkretisiert:

"Durch die Lektüre narrativer und fiktionaler Texte der lateinischen Literatur gewinnen die Schüler Einblick in Fakten, Gestalten und Zusammenhänge vor allem aus Mythos und Geschichte der Antike. Sie werden mit Triebkräften menschlichen Handelns und menschlicher Verhaltensweisen sowie mit Entscheidungssituationen konfrontiert, die sich zumeist unter unterschiedlichen Wertvorstellungen im persönlichen Bereich wie auch im Verhältnis von Gruppen und Völkern zueinander ergeben. Dabei wird die persönliche Stellungnahme zunehmend gefordert. ... Die Schüler werden allmählich in die Arbeitsformen des Lektüreunterrichts und in den dafür erforderlichen Umgang mit Hilfsmitteln eingeführt. So können sie sich schrittweise Grundlagen für wissenschaftliches Arbeiten aneignen." (Hervorh. durch d. Verf.).

Damit soll angestrebt werden, zum einen aus der Geschichte zu lernen und dem Kultur- und Geistesleben Gestalt zu geben, zum anderen, daß sich die Schüler schrittweise durch den Lateinunterricht "formal bilden" sollen und sich Grundlagen für wissenschaftliches Arbeiten aneignen mögen. So sollen beispielsweise in der 9. Jahrgangsstufe an einer Komödie von TEREZ Einblicke in menschliche Verhaltensweisen wie Stolz, Zorn oder Leichtsinn sowie in die Probleme antiker Menschen im Alltag gegeben werden (vgl. LZ 3.2.9. bzw. 3.2.11.). Zudem beabsichtigt man z.B. durch den Gebrauch von Wörterbuch, Grammatik, Wortkunde etc. beim Schüler "formale" Fähigkeiten zu schulen sowie ihn in die Lage zu versetzen, unterrichtliche Hilfsmittel und fachsprachliche Grundbegriffe selbständig anzuwenden (vgl. 10. Kl./LZ 4.4.).

Ähnliches erwartet man sich vom Griechischunterricht. In den Handreichungen zu den Curricularen Lehrplänen des Leistungskurses in der zwölften und dreizehnten Klasse heißt es (ISP 1974, 24):

"An dem überschaubaren, unseren europäischen Kulturkreis entscheidend mitprägenden Modell der griechischen Geistesgeschichte lernt der Kollegiat das Ringen des einzelnen und der politischen Gemeinschaft um Freiheit und eine gerechte Gestaltung des staatlichen Lebens kennen, eine Aufgabe, die jeder Generation von neuem gestellt ist. Er gewinnt Einblick in den Prozeß der Lösung des Menschen aus mythischer und gesellschaftlicher Gebundenheit. ...

Der Kollegiat begegnet den Fragen der Weltdeutung, der Erkenntnistheorie, der Ethik, der Rechtsphilosophie und der Staatstheorie und erfährt von dem philosophischen Bemühen der Griechen, diese Probleme in einem notwendigen Zusammenhang zu sehen. ...

Der Kollegiat wird befähigt, Kernstellen der Weltliteratur im Original zu lesen und ihren künstlerischen Charakter zu würdigen; ... Das vergleichende Studium von Weltdeutungen, ethischen Begründungen und gesellschaftlichen Ordnungsmodellen verhilft zu einem philosophischen Problembewußtsein und einer wertenden Orientierung in der Gegenwart."

Bereits diese Passagen dokumentieren den Versuch des (hier: baye-rischen) Gymnasiums, "Lebensnähe" in dem Sinne auch heute zu realisieren, daß der Unterricht auf den "Sinnzusammenhang" des "Lebens" (vgl. l.l.) und seiner Erscheinungen zielt (vgl. RÖHRS 1957, 454).

Ebenso zeigt das Gymnasium darüber hinaus seine Absicht, "lebens-nah", d.h. also "allseitig harmonisch" zu "bilden", indem es den Schülern neben den anderen Pflichtfächern eine Vielfalt von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten anbietet. Theater- und Spielgruppen, Foto-, Astronomie- oder Philosophie-kurse können von Gymnasiasten beispielsweise wahlweise belegt werden, um so deren Interessen und Neigungen zu finden bzw. zu vertiefen. (Wie oben bereits aufgezeigt, bemängeln allerdings Kritiker, daß, durch das momentane Kollegsystem begünstigt, dieses Angebot zu wenig umfassend genützt werde. Dadurch erfolgt die bereits beklagte zu frühe Spezialisierung der Schüler, ohne daß diese über eine verlässliche "allgemeingebildete" Basis verfügen).

4.4.3. Beispiel: Waldorfschule

Auch die auf Rudolf STEINER (1861-1925) zurückgehende, von dem Zigarettenfabrikanten Emil MOLT ins Leben gerufene Waldorfschule läßt sich als Beispiel dafür heranziehen, daß heutzutage immer noch versucht wird, eine "allseitig harmonische Bildung" (PFEIL) anzustreben und in diesem Sinn das Prinzip der "Lebensnähe" (vorwiegend) im Unterricht zu verwirklichen.

Bei der Beweisführung bleibt fraglos vieles unberücksichtigt, das zwar für das Verständnis der Waldorfpädagogik relevant wäre, aber im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung nur periphere Bedeutung hat. Deshalb soll es genügen, ausgehend von den erkennbaren, grundlegenden Ideen Rudolf STEINERs, einen Blick in den Lehrplan und in die Praxis der Waldorfschulen zu werfen, um das Gewollte zu zeigen.

4.4.3.1. Grundlegende Gedanken Rudolf STEINERS

Die Pädagogik STEINERS, die in den Waldorfschulen ihre konkrete Ausprägung fand und findet, gründet auf einer anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft, die auch auf eine "allseitig harmonische Bildung" des jungen Menschen abzielt. Die Anthroposophie will dadurch die eigentlich menschliche Wirklichkeit erforschen, daß sie nicht mathematisierend den Menschen ausschaltet, sondern sein Erleben und Erfahren immer mehr ins Spiel bringt und die verschiedenen psychologischen Fähigkeiten steigert. Das schließt z.B. ein Betonen der Gefühlseindrücke ein, die bei der Wahrnehmung stärker berücksichtigt werden sollten (vgl. LINDENBERG 1981, 161 ff.). Im Mittelpunkt des Interesses steht die Suche nach "innerer Harmonie" zwischen Erkenntnis, religiöser Vertiefung und künstlerischer Ausgestaltung, was die Intention einer "allseitig harmonischen Bildung" erkennen läßt.

Ein anderes Fundament für die Wirklichkeit heutiger, v. a. aber früherer "lebensnaher" Waldorfschulen lieferte die "Menschenkunde" Rudolf STEINERS (vgl. 1919/1980). Ihr liegt eine entwicklungspsychologische Stufentheorie zugrunde, die, wie in den 20er Jahren üblich, relativ starr, den diversen Altersstufen des Kindes bestimmte, sich in diesem Zeitraum entwickelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten zuordnet (vgl. z.B. STEINER 1921/1979, 149 o. 165 o. 173). STEINER zeigte, daß nicht alle Kräfte gleichzeitig ausgebildet werden können, da sie sich nicht gleichzeitig entwickeln. Weiter legte er dar, daß sich das Kind im ersten "Jahrsiebt" vorwiegend als Willenswesen zeige, daß im zweiten "Jahrsiebt" das Gefühl vorherrsche und erst anschließend das Denken als selbständige Kraft erwache. Diesen Tatsachen hätten nach STEINERS Ansicht Erziehung und Unterricht Rechnung zu tragen. Man könne deshalb nur diejenigen Kräfte ansprechen, die in einem bestimmten Alter auf Entfaltung warten würden. Eine Verfrühung sei verderblich, so daß diese Kräfte rechtzeitig gepflegt und genährt werden müßten (vgl. FPV 1976, 29 ff.). STEINER meinte nun, daß jede dieser relativ starr aufgefaßten Stufen ein bestimmtes Erzieherverhalten notwendig mache (vgl. WALDMANN 1981, 294 f.). Der Lehrer müsse den rechten Moment für seine Maßnahmen finden und den Unterricht so gestalten, daß Stoff und Methode "passen", um damit Stufe für Stufe das

Kind nach allen Seiten hin und in allen Kräften zu "bilden" (vgl. FPV 1976, 32).

Ohne weiter in die manchmal rätselhaften, von Religion und Mystik geprägten, theosophischen Gedankengänge STEINERs vorzudringen (vgl. KIERSCH 1979, 20 bzw. 23 oder EMMICHOVEN v. o.J., 66 ff. bzw. 166 ff.), läßt die so gedachte "Menschenkunde", aber auch die Auffassung der vorher angedeuteten anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft erwarten, daß die konkrete, praktische Verwirklichung dieser Intentionen in der Schule starken "allseitig harmonisch bildenden", also "lebensnahen" Charakter zeigt. Einerseits zielt nämlich, wie oben angedeutet, die anthroposophische Geisteshaltung auf Besinnung, Reflexion des Wissens hin (vgl. "Lebensnähe"-Auffassung von RÖHRS oder GSTETTNER bei 4.1.), andererseits befaßt sie sich mit dem ganzen Menschen (vgl. die Auffassung von PFEIL bei 4.1.), also auch z.B. mit seinen Gefühlen, die dieser während seiner Entwicklung erlebt. Dabei müssen wirtschaftliche und staatliche Interessen hintanstehen, was auf eine gewisse "bildende" Distanz der Schule zum "äußeren Leben" schließen läßt (vgl. WALDMANN 1981, 293).

Wie sich diese Erwartungen konkret ausnehmen, werden die anschließenden Untersuchungen des Lehrplans sowie einige Details aus der Praxis verschiedener Waldorfschulen zeigen.

4.4.3.2. Lehrplan und Praxis der Waldorfschulen

Auf den ersten Blick fällt beim Betrachten des Lehrplans der Freien Waldorfschule (vgl. v. HEYDEBRAND 1983) die Vielzahl der Fächer auf, die -gemäß der "Menschenkunde" STEINERs- in den einzelnen Jahrgangsklassen erteilt werden. Bei näherem Hinschauen stellt man zudem noch eine Reihe von Unterrichtsgebieten fest, die in den Stundenplänen von staatlichen Schulen kaum zu finden sind, welche jedoch für den jungen Menschen eine breiter angelegte, d.h. "allseitige Bildung" versprechen. Dazu gehören die Fächer der sog. Lebenskunde, welche mehr auf die uns Menschen dienenden praktischen, "nützlichen" Dinge zielen. Das sind Fachgebiete wie z.B. "Haus- und Feldbau" (3. Kl.), "Gartenbau" (6.-10. Kl.), "Werkunterricht" (6.-12. Kl.), "Feldmessen", "Erste Hilfe", "Spinnen" (10. Kl.) oder z.B. "Buchbinden" (11., 12. Kl.) (vgl. v. HEYDEBRAND 1983, 56 bzw. LINDENBERG 1981, 83 bzw. BAI

u.a. 1981, 114 ff.).

Zu diesen Fachgebieten treten dann die auch in anderen allgemeinbildenden Schulen "üblichen" Fächer wie Deutsch, Mathematik oder Erdkunde hinzu. Bei den Fremdsprachen erstaunt, daß Waldorfschüler vier davon im Laufe ihrer Schulzeit erlernen. Von der 1. Klasse an wird die ganzen 12 Schuljahre hindurch Englisch und Französisch gelehrt; ab der 5. Klasse Latein sowie Griechisch (vgl. BAI u.a. 1981, 152 ff.), von denen allerdings sprachschwache Schüler befreit werden können (vgl. v. HEYDEBRAND 1983, 28). Damit wird ebenso deutlich, daß den (meisten) Schülern eine "allseitige Bildung" zuteil wird.

"Harmonisierend", d.h. im Einklang mit der ganzen Person stehend, sollen andere Fächer das "innere Leben" des Waldorfschülers erschließen und ihn damit "bilden". Die Eurythmie (auch Eurhythmie geschrieben) wird ab der 1. Klasse im Einklang mit dem Musikalischen gepflegt und ist in Bewegung umgesetzte, sichtbare Sprache und ebensolcher Gesang (vgl. STEINER 1912 n. BAI u.a. 1981, 120. bzw. RIST/SCHNEIDER 1977, 84 ff.). Beispielsweise läuft das Kind der 1. Klasse einfache, geometrische und zeichnerische Formen nach musikalischen Motiven ab oder es werden in späteren Jahrgängen Gedichte oder Musikstücke in eine Bewegungssprache umgesetzt (vgl. v. HEYDEBRAND 1983, 18 bzw. BAI u.a. 1981, 122 ff.). Damit sollen die rasch wechselnden seelischen Stimmungen eines musikalischen oder sprachlichen Kunstwerks innerlich erlebt werden. Der Schüler soll ein reges seelisches Mitatmen lernen, das sich im ständigen Einatmen und Zurückziehen verdeutlicht und verfeinert. Damit ist verbunden, daß auch die dem Körperlichen entstammenden Emotionen, wie z.B. die Lethargie oder die Hektik im eurythmischen Üben unter Kontrolle gebracht werden (vgl. RIST/SCHNEIDER 1977, 90). Das Unterrichtsfach Eurythmie, das ebenso wie das Turnen am Ende des sog. künstlerischen Unterrichts steht (vgl. z.B. RIST/SCHNEIDER 1977, 77 o. 112), beabsichtigt, das Erlebnishafte, Emotionale und Körperliche im Heranwachsenden zu "bilden" (vgl. BAI u.a. 1981, 124). Großen Wert -und damit auch in diesem Sinne "lebensnah"- wird auch auf den anderen "künstlerischen Unterricht" gelegt. Hierbei sollen Phantasie und Eigeninitiative im besonderen gefördert werden. Vor allem dort, wo Schüler vor die Aufgabe freier künstlerischer Gestaltung gestellt werden, erfahren sie -so erwartet man- im Anschauen und

Anhören, im Plastizieren sowie durch das Abtasten ihrer Arbeit, nicht nur verbal und intellektuell, sondern eben "umfassend", was sie tun. Das künstlerische Lernen, das im Zeichnen, im Malen, im Singen und im Instrumentalunterricht angeregt wird, ist also ein Probieren und Entdecken, das mit "Herz" und "Hand" und nicht nur auf dem kognitiven Kanal abläuft (vgl. LINDENBERG 1981, 113 bzw. v. HEYDEBRAND 1983, 56).

Die aufgeführten Fächer und Fachgebiete sind in einem Grund-Stundenplanmuster angeordnet, das den Schüler im wesentlichen unverändert durch die ganze Schulzeit begleitet. (Auch hier zeigen sich wiederum die Erkenntnisse der "Menschenkunde" Rudolf STEINERs!) Jeder Werktagmorgen beginnt mit dem zweistündigen "Hauptunterricht". In diesen epochal gestalteten Lektionen erarbeitet man stets Neues. Ferner wird der neue Stoff so aufbereitet, daß Gesetzmäßigkeiten, Regeln und Zusammenhänge hervortreten. Nach einer Pause folgen dann die Fächer, die regelmäßig jede Woche drei bis vier Stunden unterrichtet werden, die Sprachen. Anschließend kommen Eurythmie, Handwerk, .. Handarbeit, auch Gartenbau oder Technologie, falls an dieser Schule Gelegenheit zu diesen Fächern gegeben ist. Im Idealfall sollte der Schüler demnach täglich erst denkend-vorstellend, dann sprechend-übend und schließlich praktisch-künstlerisch in Anspruch genommen werden (vgl. LINDENBERG 1981, 60), so daß auch hier wiederum die Absicht abgeleitet werden kann, nicht nur die verschiedenen Fähigkeiten des Schülers anzusprechen, sondern diese "allseitige Bildung" auch unter Berücksichtigung der individuellen persönlichen Dispositionen ("harmonisch") zu versuchen. Methodische Maßnahmen wie der Epochenunterricht oder das Klassenlehrersystem sollen die "bildende" Wirkung der Unterrichtsfächer unterstützen.

Der Epochen- oder Epochalunterricht soll zur Ökonomie und Konzentration beitragen (vgl. LINDENBERG 1981, 61 ff.). Wenn vier Wochen lang jeden Tag der "Hauptunterricht" von 8 Uhr ab zwei Stunden lang um dasselbe Thema kreist, so kann angenommen werden, daß daraus vertiefere Erkenntnisse entspringen, als aus den an anderen Schulen einmal pro Woche gehaltenen 45-Minuten-Lektionen. Mehr "Dichte" läßt auch z.B. der Deutschunterricht erwarten, wenn man sich über eine gewisse Zeit hinweg einem Teilgebiet wie der Literatur widmet. Darüber hinaus soll der Epochalunterricht als Form der Unterrichtsorganisation noch die Möglichkeit bieten,

neben den konventionellen Fächern auch solche in den Unterricht miteinzubeziehen, die bis dahin in keinem Lehrplan vorgesehen waren, die aber eine Vertiefung, Reflexion und fächerübergreifende, "allseitige" Ausweitung von Kenntnissen erlauben. "So finden sich im Lehrplan der 6. und 7. Waldorffklasse 'Ernährungslehre', auch 'Astronomie' und 'Gesteinskunde', in der 10. Klasse 'Feldmessen', in der 11. 'Kartographie'. Vor allem bietet sich nun auch die Möglichkeit, die Themen so zu wählen, daß sie die bisherigen Fächergrenzen sprengen. Auch das ist im ursprünglichen Waldorffplan bereits geschehen, etwa dort, wo in der 10. Klasse die geschichtliche Bedeutung geographischer Verhältnisse Gegenstand der Betrachtung wird" (LINDENBERG 1981, 62).

Ebenso läßt das "Klassenlehrersystem" die Realisierung des Unterrichtsprinzips der "Lebensnähe", d.h. eine "allseitig harmonisch bildende" Wirkung erwarten. Schon bevor die erste Klasse in der Waldorfschule beginnt, in der Aufnahmesprechstunde, bei der schulärztlichen Untersuchung, ist der Klassenlehrer dabei und lernt so seine Kinder kennen. Er führt dann die Klasse acht Jahre lang und erteilt nahezu alle Unterrichtsfächer. Neben den bekannten Gefahren (z.B. zu starker "pädagogischer Bezug" oder Fixierung der Schüler auf die Lieblingsfächer des Lehrers) besteht in diesem System wahrscheinlich eher die Chance eine intensive, eben "bildende" Auseinandersetzung des Lernenden mit den Unterrichtsgegenständen zu ermöglichen. Daneben kann der Klassenlehrer Randprobleme wahrnehmen, welche für eine "harmonische" Bildung wichtig sind, die aber ein Kollege, der nur ein Jahr mit der Klasse verbunden ist, kaum registriert. "Erziehung" und "Bildung" kann so vielleicht eher als zusammenhängender Vorgang gestaltet und entsprechend "allseitig" und "harmonisch" beeinflußt werden (vgl. LINDENBERG 1981, 50 ff.).

Die Waldorfschulen beabsichtigen also "lebensnah" zu unterrichten, indem sie mit möglichst einfachen Mitteln eine allseitige Ausbildung der kindlichen Fähigkeiten anstreben. Durch das Einbeziehen musischer und praktischer Fächer in den Lehrplan sowie durch therapeutische Hilfen (Förderkurse) und mit methodischen Maßnahmen wie Epochenunterricht und Klassenlehrersystem versucht man "harmonisch" auf alle Kräfte einzuwirken und damit eine im heutigen Verständnis (vgl. 4.4.) "Allgemeinbildung" der Schüler zu ermöglichen (vgl. KIERSCH 1979, 7).

Mit diesen Beispielen sind nun exemplarisch einige Möglichkeiten aufgezeigt worden, wo und wie heutzutage versucht wird, das "innere", schwer zugängliche und (empirisch) kaum faßbare "Leben" bei den jungen Menschen zu entfalten, um damit alle ihre Kräfte "passend" und umfassend zu "bilden". Inwieweit dieses Anliegen mit dem Grundsatz der "Lebensnähe" sinnvoll ausgedrückt werden kann, ist Gegenstand der kommenden kritischen Betrachtungen.

4.5. Kritik

Ausgehend vom Vorverständnis dieser Arbeit (vgl. 0.2.), erscheint die Gleichsetzung des Prinzips der "Lebensnähe" mit der Forderung nach "Bildung" fast widersprüchlich. Die dort festgehaltene Absicht, die als wertvoll erachteten Dinge des täglichen Lebens in den Unterricht aufzunehmen, meint mit dem Grundsatz wohl eher "nützliche", brauchbare Lehrinhalte, als solche, die vom Alltagsleben distanziert in "höheren Sphären" schweben. Deshalb erscheint mir das in diesem Kapitel diskutierte Verständnis von "Lebensnähe" weniger geläufig. Diese Ansicht stützt auch der Blick in die Fachliteratur, der die Forderung nach "allseitig harmonischer Bildung" (synonym mit dem Unterrichtsgrundsatz der "Lebensnähe" gebraucht) wenig deutlich freigibt. Wenn GSTETTNER (1967) fordert, daß "Lebensnähe" in den letzten Pflichtschuljahren "mehr" sei, so deutet er das Streben nach "Bildung" nur an. Wie eingangs dieses Kapitels bereits gezeigt, weisen die Äußerungen von RÖHRS (1957, 454) schon deutlicher in diese Richtung. Erst PFEIL (1962, 115) artikuliert relativ präzise. Er tut dies allerdings ohne sich mit dem Inhalt dieser Auffassung zu identifizieren und damit folglich auch ohne das zu klären, was er mit "allseitig harmonischer Bildung" meint. STÖCKER (vgl. 1960, 81) schließlich, weist zur Klärung den Weg.

Ein Versuch einer Analyse dieses Begriffes läßt die Quellen bei Wilhelm von HUMBOLDT erkennen, jedoch zeigt der Transfer in unsere Zeit wegen des überstarken Bezugs zur Antike die Einseitigkeit und Unzeitgemäßheit des nehumanistischen Denkens. Daraus ergibt sich für heute die Notwendigkeit, der inhaltlichen Erweiterung dessen, was unter "allseitiger harmonischer Bildung" verstanden und oft als "Allgemeinbildung" bezeichnet wird. Sie

zielt einerseits, wie im Neuhumanismus, auf das "Verbindende von Welt und Menschen", auf eine "Weltorientierung" des Lernenden, andererseits verlangt sie breite Aufgabenfelder aus allen Wissenssachftsbereichen (vgl. z.B. MAIER 1986, 2 f.). Damit zeigt sich der umfassende, weite Gehalt des "Lebensnähe"-Grundsatzes, der es nahezu unmöglich macht, mit diesem Begriff präzise etwas auszudrücken.

Weitergedacht tauchen all die Fragen auf, die an die überkommenen "Bildungs"-Theorien gestellt werden (vgl. z.B. KLAFKI 1969, 64 ff.). Ein Problemkreis betrifft z.B. die Unterrichtsstoffe, Inhalte, Methoden, die angeblich eine überzeitliche, "bildende" Wirkung versprechen (vgl. WENIGER 1965). Ebenso muß kritisch gefragt werden, ob verschiedene Schulfächer und Lehrstoffe tatsächlich die ihnen zugeschriebene "formal bildende" Wirkung (vgl. z.B. Arbeitsgemeinschaft humanist. Bildg.) zeitigen. Dies kann z.B. bei der lateinischen bzw. griechischen Sprache angezweifelt werden, wenn man davon ausgeht, daß diese These seit der Jahrhundertwende besonders durch die empirischen Untersuchungen E.L. THORNDIKES widerlegt wurde (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 24). Auch kann die Absicht, durch Musik- bzw. Kunstunterricht ("material", d.h. "klassisch") "bildend" zu wirken, mit Skepsis betrachtet werden, wenn man beobachtet in welcher Qualität und mit welcher Fachkompetenz dieser Unterricht teilweise realisiert wird.

Generell scheint es so, daß sich "Bildung" nicht "nach Plan" ereignet, sondern des "fruchtbaren Moments" bedarf (vgl. COPEI 1958).

Berechtigt erscheint diejenige Forderung, die als "lebensnah" die "methodische Bildung" versteht (vgl. KLAFKI 1969, 73 f.). Es ist nämlich für die Schule eine wahre Sisyphusarbeit, die ständig und immer schneller wachsenden Kenntnisse in ihren Unterricht mitaufzunehmen (vgl. hierzu auch Kap. 6). Vielmehr erscheint es gescheiter -und damit in diesem Sinn auch "lebensnäher"-, wenn die Unterrichtsarbeit dem Schüler ein "Grundwissen" vermittelt, v.a. aber wenn versucht wird, Methoden zu lehren, wie man sich neue Kenntnisse erarbeitet. Positiv an einer so verstandenen "Bildungs"- bzw. "Lebensnähe"-Auffassung ist sicherlich, daß sie über das enge utilitaristische Denken hinausgeht, die Lernenden nicht zu schnell (beruflich) spezialisiert und diesen so eher

eine "Weltorientierung" (MAIER 1986) und "allseitig harmonische Bildung" geben kann. Negativ muß sich auch hier die Schwierigkeit auswirken, das "Grundwissen" (bei KLAFKI das "Elementare") zu definieren. Aufgrund der angedeuteten Problemkreise, die mit dem Begriff der "Bildung" berührt werden und auch wegen der vielfältigen Auffassungen von "Bildung" erscheint es schwierig, den Gehalt desjenigen "Lebensnähe"-Grundsatzes auszumachen, der die Forderung nach "allseitig harmonischer Bildung" meint.

Damit erweist sich der so gebrauchte Begriff der "Lebensnähe" von seinem Gehalt her teilweise durchaus sinnvoll, in seinen Abgrenzungen aber ungenau, wenig aussagekräftig, ja sogar überflüssig. Die erhobene Forderung, z.B. den gymnasialen Unterricht wieder "allgemeinbildend" zu gestalten (vgl. FLUCK 1986, 348) erscheint nämlich gebräuchlicher, als die dasselbe meinende Forderung, den "Lebensnähe"-Grundsatz dort zu realisieren.

5. Das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "Aktualität"

Der Gegenpol zur "Lebensnähe" ist die "Lebensferne". Schulpädagogisch betrachtet werden häufig solche schulischen "Dinge" als "fern" beurteilt (vgl. auch das Vorverständnis bei O.2.), welche gegenwärtig -aus was für Gründen auch immer- als nicht mehr oder noch nicht "aktuell" gelten. Rudolf AFFEMANN (1976, 73 ff.) beklagt z.B. die vielen "unwesentlichen" d.h. nicht mehr "aktuellen" Lehrinhalte, die zur Überfrachtung der Lehrpläne führten. Als (wenig passendes) Beispiel nennt er die Behandlung des "Maidkäfers" im Biologieunterricht, der -wie er meint- bei uns in der BRD nahezu ausgestorben sei und deshalb im Lehrplan nichts mehr zu suchen habe (vgl. hierzu auch MAYER 1980, 88 ff.). Die daraus resultierende Forderung an die Schule ist dann die, sich "immer wieder frisch am Leben" zu "orientieren" (vgl. TILLE 1949, 412). Drückt nun das Prinzip der "Lebensnähe" eine Forderung in diesem Sinne aus, so gelangt dieses in den Umkreis des Unterrichtsprinzips der "Aktualität" bzw. wird mit ihm identisch gesehen (vgl. HUBER 1950, 42). Die damit gestellte Forderung nach "Gegenwärtigkeit" weist aber nun zwei Komponenten auf: die räumliche und die zeitliche. Einerseits bedeutet, wenn jemand "gegenwärtig" ist, daß er sich im unmittelbaren, räumlichen Umkreis befindet, andererseits kann "gegenwärtig" das Jetzt, den Augenblick im Unterschied z.B. zum Vergangenen meinen. So zeigt sich auch das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "räumlicher" und/oder "zeitlicher Nähe". Bei Eduard SPRANGER (1882-1963) klingt dies deutlich an, wenn er die für das Kind "aktuelle", (lebens-) "nahe Welt", seinen "Lebenskreis" folgendermaßen beschreibt:

Dessen "Lage ist räumlich bestimmt als Geburtsort der Kinder, mindestens dauernder Wohnort - also als Heimat; zeitlich aber nicht so sehr durch die Gegenwart im geschichtlichen Sinne, an der Kinder nur ausschnittsweise bewußten Anteil haben, als durch die Struktur, die ihr Seelenleben schon erreicht hat" (SPRANGER 1958, 29 f.; Hervorh. anders als im Original.)

Damit offenbart sich nicht nur der zweifache Gehalt, sondern auch die damit verbundene Problematik, welche die beiden Begriffe "räumliche" und "zeitliche Nähe" im Zusammenhang mit dem "Lebensnähe"-Grundsatz aufwerfen.

5.1. Bedeutung

Die Forderung nach "räumlicher Nähe" stellt sich zunächst -wie das SPRANGER-Zitat zeigt- mit den Begriffen "Heimatbezug" (vgl. z.B. auch OSWALD 1964, 85) oder auch "Standortbezogenheit" (vgl. z.B. DRESCHER/HURYCH 1977, 32). In diesem Sinn wird aber auch der Begriff der "Lebensnähe" gebraucht, so daß das Prinzip der "Heimat" synonym mit dem Grundsatz der "Lebensnähe" verwendet wird (vgl. BRAUN W. 1970, 417 ff.). Nun ist jedoch der "Heimatbegriff" unterschiedlich interpretierbar. Die "Heimat" gehört -wie SPRANGER (vgl. 1923/24, 3) es ausdrückt- zum "Subjektivsten des Menschenlebens". Zwei extreme Beispiele verdeutlichen dies: Die Nationalsozialisten beispielsweise setzten sie mit dem "Deutschen Vaterland" gleich, während etwa die DDR "Heimat" als "gesellschaftliches Milieu in einem territorialen Umkreis" bezeichnet, für dessen Fortschritt im Sinne des "Sozialismus" einzutreten sei (vgl. LANGE 1970, 53-64). Das Verständnis des "Heimatbegriffs" beeinflussen aber nicht nur, wie eben angedeutet, Ideologien, sondern beispielsweise auch sich wandelnde äußere Gegebenheiten. Wir besitzen heutzutage, durch verkehrstechnische Möglichkeiten und Medien bedingt, eine größere Mobilität und Freiheit, so daß wir nicht nur ein größeres Gebiet "Heimat" nennen, sondern daß wir auch leichter einen anderen Raum als "Heimat" ansehen können, welcher von dem unserer Jugend verschieden ist. Bei allen Differenzen zwischen den Auffassungen bleibt aber die Notwendigkeit einer engen emotionalen Bindung an jene lokalen und sozialen Gebilde, die wir gewöhnlich Gemeinde nennen (vgl. KÖNIG 1968, 4). Damit stellt die "Heimat" einen Teil des "äußeren Lebens" dar, ohne jedoch auf Wertvolles, auf das "innere Leben" zu verzichten (vgl. 1.1.6.). Dieses "Innere" bedingt die inhaltliche Problematik, die auch z.B. ein kürzlich von dem Publizisten Harry PROSS zusammengerufenes Symposium in Weiler i. Allgäu (vgl. MZ 31.08.85) nicht klären konnte. Aus schulpädagogischer Sicht formulierte früher schon einmal HORNEY (1960, 477):

"Heimat ist das räumlich und psychologisch Nahe, sie ist für das Kind eine lebendige Wirklichkeit in ihrer ganzen Fülle, sie ist konkret, faßbar und unmittelbar erlebbar." (Hervorh. durch d. Verf..)

So gesehen vermischen sich allerdings bereits die beiden Aspekte

der "Aktualität", denn das "psychologisch Nahe" kann auch "zeitlich Nahes" bedeuten. Man meint damit, daß z.B. im Unterricht Abenteuerbücher als Ganzschriften gelesen werden, weil diese Art der Literatur für die meisten Schüler aufgrund ihrer momentanen psychischen Entwicklung "aktuell" ("recht-zeitig") erscheint. Diese "Entwicklungsgemäßheit" muß also unter dem "zeitlichen" Aspekt der Aktualität eingeordnet werden. Dabei kann allerdings nur von einer schwerpunktmäßigen Betrachtung die Rede sein, denn die Trennung von Raum und Zeit wird nur zur Verdeutlichung der Bedeutungsinhalte des "Lebensnähe"-Grundsatzes vorgenommen, wohl wissend, daß eine absolute Abgrenzung faktisch nicht möglich ist.

Halten wir also vorläufig fest: Wird der Grundsatz der "Lebensnähe" mit "Heimatprinzip" gleichgesetzt, so versteht die folgende Untersuchung unter "Heimat" das "räumlich Nahe" mit zeitlichem Aspekt, als eine Ordnung, die uns vertraut ist und in der wir (vorwiegend) raumbezogen "leben".

Ausgangspunkt für die "z e i t l i c h e N ä h e", die zweite Komponente des Prinzips, ist der "Prozeßcharakter" des "Lebens" (vgl. 1.1.2.). Als ein dem Wasserstrom vergleichbarer zeitlicher Ablauf, wird das "Leben" in seinem Jetztzustand am stärksten erlebt, jedoch ohne die Vergangenheit zu ignorieren und auch nicht ohne den Blick in die Zukunft zu richten. Für den Bereich der Schule heißt das, daß sie weder unbelastet von jeglichen Zukunftsgedanken noch unangefochten von jeglicher Tradition existieren kann (vgl. OSWALD 1964, 93 bzw. 96). Die Gegenwart spielt dabei aber die entscheidende Rolle. Ist dies nicht der Fall so wird dieser "Zustand" ähnlich kritisiert wie das z.B. AFFEMANN (vgl. 1976, 73 ff.) in o.g. Beispiel tut. So verstanden, fordert die Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips eine "Ausmerzung überlebter (Unterrichts)Stoffe". Hermann PFEIL, der uns im vorigen Kapitel durch seine Analyse des "Lebensnähe"-Begriffs den Weg zur Bedeutung im Sinne einer "allseitig harmonischen Bildung" wies, vertritt, wie schon gesagt, einen anderen, nämlich den hier explizierten Standpunkt. Er möchte die Lehrpläne "entrümpeln" und schreibt dazu:

"So ist es wohl an der Zeit, daß wir beginnen, trotz Tradition, alte, nicht lebensnahe (Lehr)Stoffe auszuschalten" (PFEIL 1962, 115; Hervorh. durch d. Verf..).

Damit meint er wohl auch einen Physikunterricht, dessen Lehrinhalte z.B. aus der Mechanik zugunsten derer aus dem neuen Fachbereich der Informatik gekürzt werden. Demnach soll also das Lehrgut derart aufbereitet werden, daß sich der heutige Unterricht an keiner "altväterlichen Umwelt", sondern beispielsweise an einer durch Technik, modernen Verkehr und reiches Warenangebot gekennzeichneten Welt orientiert (vgl. KOPP 1971, 108). Solches Mitaufnehmen gerade im Interesse liegender "aktueller" Lehrinhalte kann entweder von unwiederbringlicher oder von wiederbringlicher "Aktualität" sein. Besondere, einmalige Ereignisse vorort wie z.B. der Brand im Nachbarhaus oder neueste Nachrichten aus aller Welt sind in diesem Sinn ebenso "lebensnah" wie witterungs- bzw. terminabhängige, aber immer wieder neu durchzuführende Aktionen und "Vorhaben" (z.B. die Gestaltung des Schulhofes oder Betriebserkundungen). Bei dieser Diskussion um die "lebensnahe" Stoffauswahl wird aber auch die Problematik der Aktualisierung der Lehrinhalte erkannt und die Absicht, die Unterrichtsstoffe allein nach den Bedürfnissen der Gegenwart auszuwählen, wird verworfen (vgl. OLTROGGE 1954, 657 f.).

Jedoch nicht nur die Aktualisierung der Lehrinhalte, sondern auch die der Lehrmethoden kann in der Forderung nach "Lebensnähe" enthalten sein. STÖCKER (vgl. 1960, 85) nennt es "didaktische Lebensnähe", wenn er die vielen unbewußten, vom Lehrer ausgehenden ("funktionalen") Vorbild-Wirkungen auf die Schüler anspricht. Beispielsweise sollten soziale Einstellungen oder auch die Sprache der Lehrperson "aktuell" geltenden Ansprüchen genügen und nicht derart "lebensfern" sein, daß z.B. Ausländerfeindlichkeit gefördert oder daß ausschließlich im Dialekt gesprochen wird. Ebenso ist damit die bewußte, heute für erstrebenswert gehaltene "echte" Gesprächsführung oder der bewußte Einbau neu entwickelter Medien in den Unterricht gemeint (vgl. STÖCKER 1960, 93). Allerdings überschreitet diese "didaktische Lebensnähe" immer wieder die (fließende) Grenze zu der Bedeutung des Unterrichtsgrundsatzes, welche die "Aktualität" im weiten Sinn auffaßt und eine "gesellschaftliche Anpassung" der Schule fordert. Hierbei geht es darum (vgl. Kap. 6), daß die Schule (und damit auch der einzelne Lehrer) z.B. dem verstärkt in unserer Gesellschaft aufkommenden Umweltbewußtsein Rechnung trägt.

Die zweite Möglichkeit, die neben der Aktualisierung der Lehrin-

halte und -methoden den Bedeutungsgehalt des "Lebensnähe"-Prinzips im Sinne einer "zeitlichen Nähe" ausmachen kann, betrifft die geistige und auch körperliche Entwicklung des Lernenden. Dessen gegenwärtigen Erfahrungshorizont sowie seine momentane körperliche Verfassung, seine Lernmöglichkeit und -bereitschaft gilt es nämlich bei der Unterrichtsgestaltung stets mit zu berücksichtigen (vgl. KOPP 1971, 101). Der Unterricht muß "recht-zeitig", "stufengemäß" sein, d.h. Lehrinhalte und -methoden müssen dem augenblicklichen Entwicklungsstand der Schüler weitgehend "angemessen" sein, sie müssen psychologisch "passen". HUBER spricht von "psychischer Nähe" (vgl. 1950, 42), während RÖHRS (1957, 448) -den Aspekt des Prinzips auf die "Erziehung" erweiternd- folgendermaßen ausführt:

"Lebensnähe in der Erziehung bedeutet die Gestaltung einer kindgemäßen Umwelt, in der die Anforderungen des Lebens sinnvolle Berücksichtigung finden. Da indessen alle Erziehung ausgerichtet bleibt auf das Erziehungsziel -Eintritt des geistig-sittlich mündigen Menschen in die Lebensgemeinschaft-, muß notwendig die Frage nach der vorweggenommenen Gestaltung des Erziehungsziels in entwicklungsgemäßer Form entstehen. Das Prinzip der Lebensnähe ist eine relative Größe, die beim Kleinkind eine andere Gestaltung erheischt als beim Schulanfänger oder Jugendlichen" (Hervorh. durch d. Verf.).

Der so verstandene "Lebensnähe"-Grundsatz drückt das aus, was mit dem Prinzip der "Entwicklungsgemäßheit" gemeint ist (vgl. z.B. KOPP 1971, 101 f.). Allerdings steht dieses Verständnis von "Lebensnähe" nicht für sich allein, sondern taucht in den differenzierten, vielschichtigen Analysen des Begriffs als Komponente einer Gesamtauffassung auf (vgl. KERSCHENSTEINER 1930; HUBER 1950; RÖHRS 1957). Wie schon gesagt, wurde aber in der vorliegenden Arbeit aus untersuchungstechnischen Gründen eine Trennung der Komponenten vorgenommen.

Zusammengefaßt fordert das Prinzip der "Lebensnähe" im Sinne eines Verlangens nach "Aktualität" ein Zweifaches: "räumliche" und "zeitliche Nähe". Dabei werden die beiden an sich nicht trennbaren Versatzstücke unterschiedlich gewichtet. Je nach Auffassung des Grundsatzes betont man entweder die das Kind umgebende räumliche Umwelt (vgl. BRAUN W. 1970) oder die für den Lernenden wichtigen (teils seine eigene psychisch-körperliche Entwicklung betreffenden), zeitgebundenen Ereignisse (vgl. PFEIL 1962 bzw. RÖHRS 1957). Auch die relativ gleichgewichtige Integra-

tion aller Komponenten wird als "Lebensnähe"-Grundsatz verstanden (s.u.).

Getrennt betrachtet bedeutet dabei die **"räumliche Nähe"**
+ die **"Standortbezogenheit"** des Unterrichts,
d.h. die Realisierung des **"Heimatprinzips"**.

Die **"zeitliche Nähe"** meint in ihrem didaktischen **Zweig:**

- + **"Gegenwartsnähe"** des Lehrgutes und
- + **"Aktualisierung"** der Lehrmethoden sowie
- in ihrem **psychologischen Zweig:**
- + die Berücksichtigung der Entwicklung des Schülers,
d.i. die psychische **"Recht-Zeitigkeit"**.

Franz Huber versteht den **"Lebensnähe"**-Grundsatz als **"Aktualitätsprinzip"** und integriert darin alle o.g. Aspekte. Er definiert folgendermaßen:

"So verstehen wir unter der Lebensnähe des Unterrichtes die Bezogenheit des Unterrichtes auf das wirkliche Leben des einzelnen Schülers (d.i. die "psychische Nähe"; d. Verf.) sowie auf die räumliche Umwelt und die zeitliche Mitwelt der Klasse."

E x k u r s

Der so aufgefaßte **"Lebensnähe"**-Grundsatz weist gewisse **Affinitäten zum Unterrichtsprinzip der "Anschauung"** bzw. der **"Anschaulichkeit"** auf (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 34 f.), so daß es notwendig erscheint, in aller Kürze die beiden Grundsätze voneinander **abzugrenzen**.

Wie viele pädagogische Fachausdrücke wurde auch der Begriff der **"Anschauung"** durch häufig unreflektierten Gebrauch entstellt, ja sogar seines ursprünglichen Gehalts entkleidet. Grob können drei Begriffsinhalte auseinandergehalten werden. Nach SCHISCHKOFF ist **"Anschauung"**:

- "1. der Vorgang des unmittelbaren Erfassens der Wirklichkeit mit einem oder mehreren Sinnen
2. die im Zusammenwirken von Sinneseindrücken und dem in der Psyche bereits entwickelten internen Außenweltmodell sich bildenden **Gedächtnisinhalte**, die in Vorstellungen (**Anschauungsbildern**) reproduziert werden können.
3. 'Das unmittelbare, an die Sinne nicht gebundene Eingreifen von nicht-sinnlichen Bedeutungen, Ideen, Werten, Wirklichkeiten'." (SCHISCHKOFF 1978 n. SCHRÖTER Ge. 1985, 418).

Geht man davon aus, daß die dritte Variante etwas sehr pathetisch und wenig konkret klingt, die zweite zu sehr in den Bereich der

Psychologie gehört, so bleibt nur die erste Auffassung als "didaktisch brauchbare" übrig. Betrachtet man diese, so stellt sich heraus, daß das unmittelbare Erfassen der Wirklichkeit mit den Sinnen eine "räumliche" und "zeitliche Nähe" des zu Erfassenden für den Erfasser voraussetzt. Der Zusammenhang vertieft sich noch, wenn festzustellen ist, daß die Wurzeln des "Anschauungsprinzips" sich ebenso wie die des (zeitlichen) "Aktualitätsgrundsatzes" beispielsweise bei MONTAIGNE, BACON v. VERULAM, COMENIUS, ROUSSEAU oder PESTALOZZI finden (vgl. BRÜCKL o.J., 21).

Allerdings wird "Anschaulichkeit" -und darin liegt der Unterschied- im Sinne von "Wirklichkeitsnähe" verwendet. "Wirklichkeit" und "Leben" müssen aber nicht identisch sein, denn "Wirklichkeit" ist auch Totes, Zusammenhangloses, Chaotisches, während "Leben" immer Aktivität ("Prozeßcharakter"), Zusammenhang, Kosmos (vgl. l.l.) einschließt. Besonders aber hebt die soziale Komponente das "Leben" von der "Wirklichkeit" ab. "Leben" heißt, daß bedeutsame Beziehungen zwischen Lebewesen untereinander oder zwischen Lebewesen und "Dingen" existieren. "Wirklichkeit" kann auch als beziehungslos Bestehendes, einfach Reales gesehen werden. Unter diesen Gesichtspunkten erscheint dann die Forderung nach "Lebensnähe" inhaltlich betonter, selektiver, während das Prinzip der "Anschauung" "formaleren", allgemeineren Inhalt besitzt (vgl. FIEGE 1967, 11 f.). Dennoch gelangt "wirklichkeitsnaher" (= "anschaulicher") Unterricht manchmal mit "lebensnaher" Gestaltung desselben zur Deckungsgleichheit. So können Unterrichtsthemen wie "Es brennt im Nachbarhaus", "Ein Verkehrsunfall", "Besuch in unserer Klasse" ebenso das Prinzip der "Lebensnähe" (im Sinne von "Aktualität") wie auch den Grundsatz der "Anschauung" im Unterricht verwirklichen. Auch die Bereiche der "Wirklichkeit", welche eine Lehrwanderung "aufsucht" oder die "Wirklichkeit", die der Lehrer z.B. in Form ausgestopfter Heimattiere "bereitstellt" kann als Anschauungsmittel gleichzeitig "lebensnah" ("aktuell") sein. Andererseits können die ebenso der "Anschauung" dienenden Nachbildungen oder Abbilder der "Wirklichkeit" (wie z.B. Filme, Wandtafeln, Modelle) sehr "lebensfern" ("inaktuell") sein, wenn sie inhaltlich Unwichtiges, Überlebtes oder entwicklungspsychologisch Unpassendes zeigen. Damit ist "anschauliche" Unterrichtsgestaltung nicht immer

"lebensnah", d.h. "räumlich" und "zeitlich aktuell" und die Unterrichtsprinzipien der "Anschauung" und der "Lebensnähe" (im Sinne der "Aktualität") sind nicht identisch (vgl. STÖCKER 1960, 51 bzw. 61; SCHMACK 1964, 165; FIEGE 1967, 11; LOSER 1969, 31; BRAUN 1970).

Nach diesem Versuch, die Bedeutung des als Forderung nach "Aktualität" aufgefaßten "Lebensnähe"-Grundsatzes zu erhellen, wenden wir uns nun wie üblich der Frage zu, wo die Quellen dieser Auffassung zu suchen sind. Dabei erscheint es wohl übersichtlicher, wenn man nach den Komponenten Raum und Zeit trennt und gleich im Anschluß an das Aufsuchen der Ursprünge der einzelnen Aspekte die jeweiligen "reinen" Beispiele für die Umsetzung in die Praxis aufzeigt.

5.2. Ursprünge und Entwicklung der Forderung nach "räumlicher Nähe"

Die Themen, die aufgrund ihrer "räumlichen Nähe" zur Schule im Unterricht behandelt werden, rechnet man im weitesten Sinne der "Heimatkunde" zu (vgl. 5.1.). Die Forderung, die unmittelbare Umwelt, das "räumlich Nahe" in den Unterricht miteinzubeziehen läßt sich historisch weit zurückverfolgen. Der "Heimatgedanke" zeigte dabei nicht nur im Zusammenhang mit der Schule erhebliche inhaltliche Veränderungen.

EGGERSDORFER (vgl. 1928/1956, 219 ff.) geht bis ins frühe Mittelalter zurück und sieht in der Naturseeligkeit des Franz von Assisi oder im Heimatstolz eines Walther von der Vogelweide Grundlagen. Später wurde der Heimatgedanke unter drei Gesichtspunkten in die früh-humanistische Schulerziehung aufgenommen: der ästhetisch-hygienische, der "nationale" und der anschauliche Aspekt. In der Nachfolge von Vittorino da FELTRE (1378-1446), der mit seinen Schülern an Orten der Umgebung Leibesübungen pflegte, war es in den Jesuitenschulen üblich, einmal die Woche einen Tag für Wanderungen und Spiele im Freien zu verwenden. Eine "nationale", das Gemüt berührende geschichtliche Wertung des Heimatlichen finden wir bei Jakob WIMPHILING (1452-1528), während Ludovico VIVES (1492-1540) die "Heimat" als Anschauungsquelle für den

Sachunterricht schätzte. Hatte VIVES, der Wissenslage der Zeit entsprechend, ganz allgemein an reale Erkenntnisse gedacht, so entwickelte sich nun eine geographisch orientierte Heimatkunde. Johann Amos COMENIUS (1592-1670) unterstützte die Bestrebungen dadurch, daß er das (verwandte) Prinzip der "Anschauung" für den Unterricht betonte (vgl. COMENIUS 1657/o.J., 104). Nach ihm sollte die Umwelt, d.h. Geburtsort, Acker, Fluß kurzum: das "räumlich Nahe" dem Kind Erfahrungen ermöglichen. Auch Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778) erkannte den Anschauungswert der Umgebung, ohne jedoch die "räumliche Aktualität" für die "Gemütsbildung" zu sehen (vgl. EGGERSDORFER 1928/1956, 220 f.). Besonders für Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) hatten die das Kind umgebenden "räumlichen" Verhältnisse, die "Wohnstube", größte Bedeutung. Diese Mitwelt trat für ihn als Mittelpunkt der seelischen Bildung des Menschen hervor (vgl. PESTALOZZI n. VOGEL 1893, 242 ff.). Bis dato war aber die "Heimatkunde" ein "inhaltliches Prinzip" (vgl. 1.3.3.1.) des Unterrichts.

Wilhelm HARNISCH (1787-1864) bzw. Friedrich August FINGER (1808-1888) gelten als Begründer des eigenständigen Unterrichtsfaches "Heimatkunde" (vgl. SPRANGER 1923, 23; EGGERSDORFER 1928/1956, 221; FIEGE 1967, 13). HARNISCH entwarf für die Volksschule und für die höhere Schule eine "Weltkunde". In Letztergenannter wurde diese auf die verschiedenen Fächer wie Erdkunde, Pflanzenkunde oder Geschichte verteilt (vgl. HARNISCH 1865, 258). In der Volksschule verstand er diese "Weltkunde" aber als Sammel-fach, in dem die einzelnen Teilbereiche nicht getrennt nebeneinander, sondern im engsten Zusammenhang gelehrt werden sollten (vgl. SPRANGER 1923, 23 bzw. FIEGE 1967, 13). Der Inhalt war in drei Stufen aufgebaut: die Heimatkunde (Kunde der Provinz), die Vaterlandskunde (Deutschland) und die Kunde der ganzen Erde (vgl. HARNISCH 1865, 257 f.), so daß sich die "Weltkunde" wie konzentrisch sich erweiternde Kreise entwickelte. So gesehen stellte die "Heimatkunde" die Grundlage dar.

Wohl ähnlich zunächst im Sinne einer Propädeutik der Erdkunde, erwanderte FINGER mit seinen Schülern die Gegend um das Städtchen Weinheim a.d. Bergstraße (vgl. FINGER 1880). Aus den Unterrichtsprotokollen FINGERS wird aber deutlich, daß der geographisch-räumliche Aspekt zwar Schwerpunkt, jedoch nicht sehr eng aufgefaßt wurde, und er andere Gebiete wie z.B. die Geschichte

oder die Naturkunde ebenso in die eher ganzheitliche Betrachtung des "räumlich Nahen" einbezog. Eine solche Erweiterung vollzogen beispielsweise auch die beiden Bremer Pädagogen Heinrich SCHARRELMANN (1871-1940) und Friedrich GANSBERG (1871-1950), welche der "Heimatkunde" das große Gebiet der städtischen Kultur und des Alltags erschlossen (vgl. EGGERSDORFER 1928/1956, 222). Der Mensch in seinem "äußeren Leben", in einem für den Schüler faßbaren "nahen" Raum, wurde wichtiger als die reinen geographischen Gegebenheiten des Nahraumes. So war die Entwicklung der "Heimatkunde" mit der Gesamtentwicklung des Denkens und Fühlens, dem "Zeitgeist" in Deutschland der Jahrhundertwende eng verbunden (vgl. KOPP 1959, 30). Beispielsweise brachte die sog. Jugendbewegung mit ihrer bereits schon im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts sich zeigenden Wanderlust zum Ausdruck, Technisierung, Verwissenschaftlichung und militärische Stärke wären nur äußere Werte, die Seele aber, die man in "Heimat" und Volk verwurzelt sah, würde dabei verkümmern (vgl. FISCHER A. 1923, 39 ff.). Deshalb schwoll vor und erneut nach dem 1. Weltkrieg die "Heimatsbewegung" stark an, die bis Ende der 60er Jahre dieses Jahrhunderts im Fluß war (vgl. EGGERSDORFER 1928/1956, 225 f.). Man sah die natürliche Geborgenheit in seiner Umwelt gefährdet und wandte sich gegen die anhaltende "Auslandsschwärmerei", den "Großstadtrationalismus" sowie die Einebnung menschlicher Eigenart im modernen Zeitalter (vgl. FISCHER A. 1923, 31 bzw. KOPP 1959, 30). Die aus solchen Quellen gespeiste Deutung der "Heimatkunde" erfuhr eine Veränderung. Zudem brachten die naturwissenschaftlichen Studien von LEMARCK die Erkenntnis, daß die äußeren Lebensbedingungen für die Fortentwicklung der Lebewesen und die Entwicklung neuer Eigenschaften äußerst wichtig seien. So wurde der Mensch als "Produkt seiner Umwelt" und folglich die "Heimat" als Umwelt mit besonderer erzieherischer Bedeutung erkannt. Außerdem ließ der 1. Weltkrieg die bestehenden Werte überdenken, weckte den Sinn für das Unwägbar und die "Heimat" war nicht nur mehr "räumlich Nahes", sondern "Heimland der Seele", in das Innenleben hineingezogene Umwelt. SPRANGER schwelgte:

"Heimat ist erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden. Und mehr noch: Heimat ist geistiges Wurzelgefühl" (SPRANGER 1923, 7).

Für STAVENHAGEN (vgl. 1948, 83 f.) schließlich beschränkte sich

die Heimat nicht nur auf das äußere Dasein und Wirken, sondern steigerte sich zum Standort, von dem aus die gesamte Existenz der Sinnerfüllung entgegengeführt wird.

Diese nur angedeuteten, in Wirklichkeit aber wesentlich vielfältigeren Gedanken hatten für die schulische "Heimatkunde" - sei sie als "inhaltliches Prinzip" (vgl. 1.3.3.1.) oder als Unterrichtsfach verstanden- zur Folge, daß zur ursprünglich geographischen Orientierung eine soziale, erzieherische und "gesamtoberichtliche" Ausrichtung kam (vgl. KOPP 1959, 36-46). Daraus entwickelten sich die verschiedenen Fachbereiche der "Heimatkunde", welche sich bis heute in der Grundschule erhalten haben. FIEGE (vgl. 1967, 30-102) unterscheidet erdkundliche, biologische, technologische, wirtschaftskundliche, sozialkundliche, geschichtliche und volkskundliche Aspekte. All diesen Strömungen und Komponenten, die sich in der "Heimatkunde" sammelten, ist jedoch gemeinsam, daß der Ausgangspunkt der Betrachtungen immer das "räumlich Nahe" war. Von diesem überschaubaren "Lebensraum" wurde ausgegangen, von hier aus wollte man in diesem Sinne "lebensnah" unterrichten.

Allerdings hat sich dieses räumlich Überschaubare in den letzten Jahrzehnten z.B. durch Politik, Wissenschaft oder Medien erheblich verändert (vgl. BADER 1974, 207), so daß sich auch die "Heimatkunde" mit dieser Änderung konfrontiert sah und zunehmend in die Kritik geriet. Man beklagte z.B. fehlenden Sachbezug und als äußerliches Zeichen einer langen Diskussion (vgl. z.B. OFFERMANN 1970) zeigte sich, daß die "Heimatkunde" in "Sachkunde" (vgl. Lehrplan Bayern 1971), "Sachunterricht" oder "allgemeinbildender Unterricht in der Grundschule" umbenannt wurde (vgl. HANSEN 1968, 7). Schon der Begriff "Heimat" war also verpöht (vgl. LICHTENSTEIN-ROTHER 1964). Er wurde als "didaktisches Pseudogebilde" (NEUKUM 1969, 650) angesehen und auf seine irrationale, ideologische und nationalistische Vorbelastung hingewiesen (vgl. BADER 1974, 207). In der Fachliteratur der DDR bezeichnete man "Heimat" gar als politischen Agitationsbegriff des westdeutschen Imperialismus (vgl. z.B. LANGE 1970, 53). Westdeutsche Kritiker wie Theodor WILHELM, Erwin SCHWARZ, der "Berliner Arbeitskreis Didaktik" u.v.a. beklagten die Verflochtenheit der Volksschule mit der Idee der "volkstümlichen Bildung", stellten die Unzulänglichkeit der "heimatlichen"

Betrachtungswiese heraus, kritisierten die Lehrziele und wandten sich gegen das "Pathos der 'Bildungswerte' in der Heimatdidaktik" (vgl. NEUKUM 1969, 647-652). Zudem warf man dieser "unwissenschaftlichen" Schule unpräzise Lernzielformulierungen und kognitive Unterforderung der Schüler vor (vgl. z.B. NEUKUM 1969, 650 oder BADER 1974, 207). Vor allem in den in der Folgezeit entworfenen Lehrplänen der Grundschule erhielt die fachwissenschaftliche Seite das Hauptgewicht (vgl. Lehrplan Bayern 1971). Im Kommentar dazu lesen wir:

"Wenn der alte Begriff (der "Heimatkunde"; d. Verf.) gefallen ist, so deshalb, um ihn einesteiis nicht zu überinterpretieren, andernteils auch, um die fachspezifischen Gesichtspunkte nunmehr planmäßig herauszuarbeiten und damit das allgemein Gültige gegenüber dem bloß Lokalen durch Lernziele so zu präzisieren, daß damit die geforderte 'Wissenschaftlichkeit' aller Lehrpläne sinn- und stufenmäßig berücksichtigt wird" (BADER 1974, 207 f.; Hervorh. durch d. Verf.).

Damit folgte der bayerische Lehrplan den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Grundschulunterricht aus dem Jahre 1970. Für diese "wissenschaftliche Wende" der "Heimatkunde" sind demnach Gründe gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und pädagogischer Natur verantwortlich. In den folgenden Jahren aber erkannten Schulpraktiker und auch die Vertreter der wissenschaftlichen Didaktik, die Unzulänglichkeiten dieser fächerpropädeutischen Konzeption. Die Orientierung an den Schulfächern, die als verkürzte wissenschaftliche Disziplinen aufgefaßt wurden, erwies sich als problematisch, da man wiederum erkannte, daß das Grundschulkind im allgemeinen seine "Welt" nicht nach Fachbereichen geordnet erfährt und erlebt. Als wohl gravierendste Vorwürfe nannte man die Vernachlässigung der Interessen- und Motivationslage des Grundschulkindes, seiner situativen und emotionalen Erfahrungsbezüge, seiner altersspezifischen Sicht- und Deutungsweisen. Hessen erließ deshalb bereits 1972 neue Rahmenrichtlinien, die sich wieder stärker am Kind, an seinem Erfahrungs- und Interessenshorizont orientieren sollten. Diese Tendenz war in allen Bundesländern zu beobachten. Bayern folgte zwei Jahre später und betonte besonders das "Prinzip des Lernens im unmittelbaren Erfahrungs- und Erlebnisraum des Kindes". Allein schon aus der neuen Bezeichnung des Sammelfaches, "Heimat- und Sachkunde", läßt sich der Versuch einer Synthese erkennen (vgl. KATZENBERGER 1982, 537-557). Es war also keine Rückkehr zum

bewährten Alten (vgl. KOPP 1982, 385 f.), zum traditionellen überladenen "Heimatkunde"-Konzept, sondern ein Versuch, sach- und kindgemäß in der Grundschule zu unterrichten (vgl. KATZENBERGER 1982, 556 bzw. BÄUML-ROBNAGL 1982, 397).

Meines Erachtens rückte damit die "Heimatkunde" wieder in die Nähe der Stelle, die sie einst bei FINGER oder HARNISCH bereits innehatte. Man forderte etwa ab 1975, Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder sollten wieder stärker in den Unterricht miteingehen. Der dafür maßgebliche "Lebensraum" ist in der Regel mit der "Heimat", dem "räumlich Nahen" gleichzusetzen. Ein in diesem Sinne "lebensnaher" Unterricht beinhaltet eine gewisse Kenntnis des nahen "Lebensraumes" (geographische Propädeutik), die aufgrund der raumbezogene Erfahrungen unter den verschiedensten Aspekten (z.B. geschichtlicher oder erziehlicher Art) reflektiert bzw. erworben werden kann.

Als historisches Beispiel, das exemplarisch "rein" zeigt, wie das Prinzip der "Lebensnähe", das sich als Forderung nach "räumlicher Aktualität" versteht, verwirklicht wurde, drängt sich förmlich der "Heimatskundeunterricht" FINGERS auf. Da bei ihm (wie auch bei HARNISCH) der "Heimatgedanke" vornehmlich vom Raum geprägt zu sein scheint, verspricht dieser das "räumlich Nahe" nicht ideologisch oder emotional zu überfrachten.

5.3. Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der Forderung nach "räumlicher Nähe" im "Heimatskundeunterricht" Friedrich August FINGERS

Friedrich August FINGER (1808-1888) trat 1832 als studierter Philologe in die von den Gebrüdern Bender geleitete Erziehungsanstalt in Weinheim an der Bergstraße ein. Das Studium hatte ihn, nach eigenen Angaben, wenig zufrieden gestellt, und so ging er (wahrscheinlich ohne richtigen Gymnasiallehrerabschluß) mit dem Hauptstreben an die Weinheimer Schule, sich neue Kenntnisse zu erwerben (vgl. FINGER 1880, VIII f.). FINGER stieß auf ein Kollegium, das sich ganz in seinem Sinne, mit den pädagogischen Strömungen der damaligen Zeit auseinandersetzen wollte. Wenig behelligt von Vorschriften der Schulbehörde versuchte man an der Benderschen Anstalt, gemeinsam einen eigenen Weg zu finden, um

beispielsweise die Anregungen PESTALOZZI's, KLUMPP's oder FRÖBEL's zu integrieren und zu realisieren. Der heimatkundliche Unterricht gehörte auch zu dem, was als Neues probiert wurde. FINGER befaßte sich im besonderen damit (vgl. FINGER 1880, IX f.).

Den sechs- bis zehnjährigen Schülern der dreistufigen Elementarklasse wurde wöchentlich zweistündig die sog. "Heimatskunde" als Fach erteilt. In der darauffolgenden Mittelstufe ("Pädagogium") und der anschließenden Oberklasse löste der geographische Unterricht dieses Fach ab, ohne inhaltlich jedoch ganz zu verschwinden (vgl. FINGER 1880, 4 bzw. 54; IX bzw. XV). FINGER (vgl. 1880, 4) legte die "Heimatskunde" als eine "auf Anschauung gegründete Bekanntmachung mit der heimatlichen Gegend" aus, welche einerseits auf die "Kenntnis der Erde" vorbereiten, andererseits die Wirksamkeit des "Anschauungsunterrichts überhaupt" besitzen sollte. Die Geographie wurde also (mindestens) in den ersten vier Schuljahren durch die "Heimatskunde" vorbereitet, ohne zu verkennen, daß umgekehrt die vielschichtige Kenntnis der Heimat durch die Geographie erweitert werden könne (vgl. FINGER 1880, 40 f.). Ähnlich wie HARNISCH, ging FINGER vom "räumlich Nahen" aus (vgl. FIEGE 1967, 14) und durchdrang das Wahrgenommene gemäß seiner (nicht nur geographischen) Fachkomponenten (vgl. FINGER 1880, 9 f., 12 f., 75 f., 104 f. etc.). Die unmittelbare "Anschauung" (vgl. 5.1.) der räumlich faßbaren Umwelt sollte demnach dem Schüler Erfahrungen ermöglichen. Damit betonte FINGER (wie auch HARNISCH) das u.a. von COMENIUS geforderte Prinzip der "Anschauung" und stellte es als "formalen" Aspekt unlösbar verknüpft mit der inhaltlichen Seite, dem "Umweltprinzip" dar (vgl. FIEGE 1967, 11 f.). Als übergeordnetes Ziel formulierte FINGER:

"Der Schüler soll sich die Kenntnis der ihm umgebenden Welt; soweit diese Kenntnis in seinen Kreis gehört, erwerben durch ein genaues unbefangenes Anschauen einzelner Dinge, dann durch Vergleichen und Ordnen der betrachteten Dinge; er soll, was er weiß klar aussprechen, und der Lehrer soll die Thätigkeit der Kinder leiten, ihre Auffassung berichtigen, ergänzen, begründen" (FINGER 1880, 23)

Diese Zielsetzung deutet sowohl die "lebensnahen" Lehrinhalte, als auch die entsprechende methodische Gestaltung an, die FINGER in seinen "Heimatskunde-Unterricht" einzubringen gedachte.

5.3.1. Verwirklichung des Grundsatzes durch "räumlich nahe" Inhalte

Die sechs- bis achtjährigen Schulanfänger der 1. Stufe erkundeten ausgehend vom Klassenzimmer nacheinander das Schulhaus, den Garten und die nächste Umgebung. Dadurch ergaben sich gelegentlich Unterrichtsthemen wie "Die Sonne", "Der Schnee", "Der Regenbogen" u.s.w., die ebenso behandelt wurden wie die Häuser, Straßen, Berge, Täler der nächsten Umgebung Weinheims (vgl. FINGER 1880, 24 o. 75). Hierin zeigt sich in FINGERS "Heimatskunde" auch die nie ganz zu trennende "zeitliche Aktualität".

Das Kennenlernen der nächsten Umgebung und die Ausweitung der "räumlichen Nähe" skizziert das Folgende am Beispiel der Erkundung der Burg Windeck, die etwa 10 Unterrichtsstunden umfaßte und von FINGER (1880, 79-82) beschrieben wurde.

Zunächst wanderte FINGER mit seinen Schülern mehrmals auf verschiedenen Wegen zur Burg hinauf. Dort stiegen sie dann beispielsweise in den Brunnen hinab, zählten dabei die Stufen, umspannten mit ihren Armen die Kellersäulen und beobachteten, daß man anfangs gar nichts sah, später aber sich die Augen an die Lichtverhältnisse gewöhnten. Auch im Stall wurden die Säulen umspannt, gezählt, gemessen etc.. Beim Zählen der Fenster wies ein Schüler auf die besondere Form hin (Spitzbogen), was wiederum die Betrachtungen für eine Zeit fesselte. Weiter bestimmten sie die Mitte der Burg und man stellte fest, in welcher Himmelsrichtung von dieser der Turm, der Stall u.s.w. lagen. Ebenso betrachtete man auf einem der Unterrichtsgänge die umliegenden Berge, zeigte die Ebene Mannheim, die Weschnitz und den Donnersberg. Mancher Schüler versuchte auf Anregung hin, die Grundrisse von Stall, Turm etc. mit Bleistift zu zeichnen. Die Wahl der zu betrachtenden Gegenstände sollte der Lehrer, so riet FINGER (vgl. 1880, 81), öfter den Kindern überlassen, jedoch dafür sorgen, daß das schon Bekannte immer wieder aufgefrischt werde sowie immer Neues dazukomme, um die Eintönigkeit zu vermeiden. Auch hier sind Anklänge an die später diskutierte "zeitliche Aktualität" zu erkennen und es zeigt sich, daß FINGER nicht nur die Geographie im Auge hatte, sondern eine Art "Gesamtunterricht" (vgl. 5.5.1.) praktizierte. So wurden auch auf den Unterrichtsgängen die

Beobachtungen besprochen und erklärt, so daß beispielsweise die umgebenden Weinberge Gelegenheit boten, die Weinzubereitung nochmals durchzunehmen. Die Burg selbst warf Fragen über die Geschichte und die Bewohner in der Ritterzeit auf, die es ebenso zu klären galt.

Bei den neun- bis zehnjährigen Schülern der 2. Stufe verlief der "Heimatskunde-Unterricht" ähnlich, nur, daß man jetzt bereits die weitere Umgebung, im Umkreis etwa einer Wegstunde erkundete. Wanderungen auf Berge gaben FINGER Gelegenheiten vorort geographische Details wie Grenzen, Umfang, Höhe etc. zu besprechen, wurden aber auch dazu benutzt, den Schülern Gesteins- und Bodenarten sowie die Flora und Fauna der so verstandenen "Heimat" nshezubringen (vgl. FINGER 1880, 126 f.)

Da nach Ansicht FINGERS (vgl. 1880, 33) das Fach mit der 2. Stufe stofflich erschöpft war, die Neunjährigen aber, nach seinem Dafürhalten, noch zu jung zum Verstehen der eigentlichen Geographie wären, schloß sich (auch zum Zweck der Wiederholung) eine 3. Stufe des "Heimatskunde-Unterrichts" an. Ganz im Sinne der modernen "spiralig" angelegten Lehrpläne trachtete FINGER danach, die bisher erworbenen Kenntnisse und Einsichten der Schüler zu erweitern. Ausgehend von der "aktuellen" Umgebung, besprach man Gegenden, welche vom Schüler nicht mehr ohne weiteres übersehen werden konnten. Der "Odenwald" oder die "Rheinebene" waren z.B. Unterrichtsthemen. Auch trat mehr Geschichtliches hinzu und die früheren Unterrichtsgänge dehnten sie bisweilen zu kleinen Reisen aus (vgl. FINGER 1880. 33 f.). Dabei nahm FINGER keine Rücksicht auf politische Grenzen, sondern die "gewachsene" Landschaft stand für ihn im Vordergrund (vgl. FINGER 1880, 4).

So bot also im "Heimatskunde-Unterricht" FINGERS die überschaubare Umgebung "räumlich aktuelle", d.h. in diesem Sinn "lebensebene" Themen und Anlässe zu Exkursen in die verschiedensten Fachgebiete, ohne jedoch den Schwerpunkt vom "räumlich Nahen" wegzuverlagern.

Unterstützt wurde dies noch durch die unterrichtliche Aufbereitung der Lehrziele.

5.3.2. Verwirklichung des Grundsatzes durch "heimatskundliche" Unterrichtsgestaltung

Wie oben gesehen, faßte sich die FINGER'sche "Heimatskunde" als Teil eines "Anschauungsunterrichts" auf, die sich darum bemühte, die Schüler dazu anzuleiten, so viel wie möglich durch eigenes Erleben die heimatliche Gegend kennenzulernen. Dabei verzichtete man weitgehend auf Bücher, denn FINGER meinte, vor den Lernenden läge ja "das Buch der Natur" bereits aufgeschlagen (vgl. FINGER 1880, 16 f.). Den Kindern sollten Dinge, keine Begriffe vorgeführt werden. Auf die Vollständigkeit der Betrachtung der Lerngegenstände kam es ihm nicht an (vgl. FINGER 1880, 2 bzw. 18). Er kannte scheinbar bereits den "Spirallehrplan" unserer Tage, die Art und Weise des unterrichtlichen Vorgehens, bei der bekannte Lehrinhalte zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden. Dabei erfolgt eine Wiederholung und eine Erweiterung der Lerninhalte. So erhielten die Schüler der 1. Stufe den ganzen Heimatskunde-"Lehrgang" zweimal geboten, wobei sich FINGER bei der Erarbeitung öfter auf die fortgeschrittenen Kenntnisse der älteren Schüler berief. Man praktizierte eine Art Tutorensystem. Auf der 2. Stufe wiederholte man ebenso, allerdings betrachtete man die schon bekannten Gegenstände unter neuen Gesichtspunkten. Selbstverständlich kam auch Neues hinzu. Wie bereits erwähnt, überließ FINGER v.a. auf der 1. Stufe den Schülern die Wahl der zu betrachtenden Unterrichtsgegenstände und verzichtete anfangs auf eine systematische Bearbeitung. Die Kinder sollten Einzelheiten sammeln und erst später die Fülle ordnen und gleichzeitig wiederholen (vgl. FINGER 1880, 22). Bei der Erarbeitung spielte die Sprache der "Heimat", der Dialekt eine gewisse Rolle, denn FINGER ließ mundartliche, im täglichen Leben der Kinder vorkommende Wörter im Unterricht durchaus zu. Das "räumlich Nahe" in seiner Spezifität war also auch hier mitbestimmend und er meinte, der Lehrer müsse zwar auf Aussprache und Grammatik achten, sollte seine Korrekturen nicht übertreiben.

Die kurze Beschreibung verdeutlicht, daß Friedrich August FINGER in seinem "Heimatskunde-Unterricht" das Prinzip der "Lebensnähe" so verwirklichte, daß er in erster Linie das "räumlich Nahe" und weniger "zeitlich Aktuelles" für seine Unterrichtsarbeit

heranzog. Seine Zielsetzung (vgl. 5.3.) und die von ihm aufzeichneten Unterrichtsprotokolle (vgl. FINGER 1880, 52-160) lassen vermuten, daß er ebenso der psychischen Entwicklung der Schüler "gemäß" arbeitete. So deutet sich auch diese Komponente der "Aktualität" in seinem "lebensnahen" (vom "räumlich Nahen" bestimmten) "Heimatskunde-Unterricht" an, deren Ursprung wir zusammen mit dem des "didaktischen Zweiges" der "zeitlichen Nähe" im Anschluß aufsuchen wollen.

5.4. Quellen der Forderung nach "zeitlicher Aktualität"

Das "Aktualitätsprinzip" kann im Sinne des "Lebensnähe"-Grundsatzes, wie oben aufgezeigt, einerseits räumlich aufgefaßt werden. Andererseits bezieht es sich gebräuchlicher Weise auf die Zeit, denn "aktuell" bedeutet im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch "zeitnah" (vgl. DUDEN 1967). Damit meint der Anspruch an einen in diesem Sinne "lebensnahen" Unterricht, dieser möge "im augenblicklichen Interesse liegen". Unterschiedliche Auffassungen bestehen allerdings darüber, was im schulischen Unterricht momentan interessant ist bzw. sein soll.

Bei der obigen Analyse kristallisierten sich (vgl. 5.1.) zwei Varianten heraus: eine "didaktische" und eine "psychologische". Vertreter der "didaktischen" Richtung (z.B. PFEIL 1962 o. AFFEMANN 1976) fordern für einen "lebensnahen" Unterricht "zeitlich aktuelle" Lehrinhalte und Methoden. Wird aber die "zeitliche Nähe" auf die geistigen Dispositionen der Schulklasse bzw. des einzelnen Schülers bezogen, so steht die psychologischen "Aktualitäts"-Variante im Mittelpunkt (vgl. z.B. RÖHRS 1957, 448). Man will die "sensiblen Perioden" in der geistigen und körperlichen Schülerentwicklung "recht-zeitig" nutzen, um für den Zögling psychisch "aktuell" zu sein.

In den verschiedenen Formen des sog. Gelegenheitsunterrichts lassen sich beide Zweige der "zeitlichen Aktualität" aufzeigen. Bevor aber anhand von Unterrichtsbeispielen die Verwirklichung der "Lebensnähe"-Auffassung skizziert werden kann, die sich als Forderung nach "zeitlicher Nähe" versteht, müssen zunächst die verschiedenen Formen des "Gelegenheitsunterrichts" geklärt und die Ursprünge dieser Forderung kurz aufgesucht werden.

5.4.1. Die Formen des "Gelegenheitsunterrichts" als Beispiele "zeitlicher Aktualität"

Als **erstes** kann man mit Gelegenheitsunterricht jenen Unterricht meinen, der aus dem Augenblicksbedürfnis heraus **spontan entspringt**. Er greift "aktuelle", d.h. im augenblicklichen Interesse befindliche Vorkommnisse auf, ja er muß sie sogar aufgreifen, will er nicht als "lebensfern" gelten (vgl. LEXIKON d. PÄD. 1950, 529 o. OBLINGER 1977, 16 f.). Diese Art der Unterrichtung erfährt das Kind schon lange bevor es in die Schule kommt. Was Vater und Mutter erklären, was das Kind auf der Straße hört und sieht, was das "äußere", aber auch das "innere Leben" jedem bietet, ist oft an eine "Gelegenheit" gebunden. Diese Art der Unterrichtung findet selten geplant, zudem weniger systematisch statt (vgl. SCHARRELMANN 1922, 81 f.).

Die **zweite** Form des Gelegenheitsunterrichtes ist diejenige, welche die **vom Kind aufgeworfenen Fragen** in mehr oder weniger fest eingeplanten Unterrichtsstunden zu beantworten sucht. Diese Art der Unterrichtung wird auch "**Gesamtunterricht**" (im Sinne Berthold OTTOs; vgl. 5.4.2.) bezeichnet. Er glaubte, "entwicklungsgemäß", d.h. "**rechtzeitig**", für die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes "**passend**" zu unterrichten, indem er dessen natürlich angelegten Frage- und Erkenntnisdrang folgte (vgl. OBLINGER 1977, 17 f.).

Schließlich ist die **dritte Variante** das Lehrverfahren (vgl. EINSIEDLER 1978, 60 f.), welches seine Inhalte nicht per Zufall gewinnt, sondern bei welchem der Lehrer für den Schüler "**Lern-Gelegenheiten**" arrangiert (vgl. LEXIKON d. PÄD. 1950, 530). Nun bemüht sich zwar der sog. Normalunterricht, wenn auch unter Umständen "an den Haaren herbeigezogen", um lehrzielorientierte "Gelegenheiten", die zu einer unterrichtlichen Auseinandersetzung motivieren sollen. Diese "Einstiegs-Motivationen" sind jedoch oft nur Vorwand oder didaktischer Kniff, um ein Stoffgebiet anfangs für den Schüler interessanter erscheinen zu lassen. Die anschließende Lektion soll dadurch disziplinierter und "glatt durchgezogen werden können". Dagegen hat in der dritten Form des Gelegenheitsunterrichts der Lernende die **Möglichkeit**, selbst aus den ihm gebotenen Lerngegenständen **auszuwählen**. Er kann sozusagen die **Gelegenheit zum Lernen ergreifen** und besitzt damit die relativ

große Freiheit, die für ihn interessanten und deshalb bezüglich seiner psychischen und physischen Entwicklung "recht-zeitig" erscheinenden Lehrinhalte mit "passenden" Methoden zu bearbeiten. Dadurch erhofft man sich wirksamere Lernhilfen und beim Schüler möglichst häufig auf "sensible Perioden" (MONTESSORI) zu treffen. Das sind jene Zeitabschnitte, in der Menschen besondere Lernbereitschaft und -fähigkeit während ihrer Entwicklung zeigen, in denen sich die Aktivität auf bestimmte inhaltliche Gegebenheiten bis hin zu Kulturgehalten (wie Sprache, Mathematik, Religion) richtet (vgl. OSWALD 1976, 76).

Das Prinzip der "Lebensnähe" im Sinne der "zeitlichen Aktualität" versucht, alle drei Formen des Gelegenheitsunterrichts zu verwirklichen. In der dritten Form beabsichtigt der Lehrer, durch entsprechende "Lernmaterial-Arrangements" die Entwicklung des Zöglings "recht-zeitig" zu fördern und damit "lebensnah" zu sein. Die zweite Form, der "Gesamtunterricht" (im Sinne Berthold OTTOs; vgl. 5.4.2.), sucht den "Lebensnähe"-Grundsatz dadurch zu realisieren, daß sie Lerninhalte und -methoden dem Schüler anheimstellt. Sowohl den "Gesamtunterricht", als auch den "gelegenhetsbietenden Unterricht" kennzeichnet die relativ große Freiheit der Schüler in ihrem schulischen Tun. Die Vertreter dieser Methoden nahmen vermutlich an, das Kind würde durch weitgehende Selbststeuerung die "sensiblen Phasen" in seiner Entwicklung selbst erspüren und ihnen gemäß arbeiten. Schließlich versucht die erste Form des Gelegenheitsunterrichts, den "Lebensnähe"-Grundsatz durch das Einbringen "zeitnaher", "brandaktueller" Ereignisse in den Unterricht zu realisieren.

Die oben genannten Namen Bertold OTTO bzw. Maria MONTESSORI ließen bereits die historische Entwicklung der Forderung nach "zeitlicher Aktualität" im Unterricht anklingen. Sie soll im Anschluß weiter verfolgt werden, um mehr in die Tiefe des hier diskutierten "Lebensnähe"-Verständnisses vorzudringen.

5.4.2. Ursprünge der Forderung nach "zeitlicher Nähe" im Unterricht

Da der Gelegenheitsunterricht in seiner ersten Form (s.o.) "zeitlich aktuelle" Gegebenheiten aufgreift, ist er wie gesagt wohl die Art der Unterrichtung, mit dem die Kinder bereits vor ihrem

Schuleintritt konfrontiert werden. Vermutlich ist diese Form zu unterrichten auch schon sehr alt. Man kann sich vorstellen, daß schon die Erwachsenen in der Steinzeit ihren Kindern Kenntnisse vermittelten und Fertigkeiten beibrachten, damit sie sich zum einen ihrer Kultur zugehörig fühlten, zum anderen auch, damit sie ihre künftigen Lebensaufgaben meistern konnten. Ein "Lehrer" der Frühzeit wird seinem Sprößling aber wahrscheinlich meist dann z.B. das Verhalten bestimmter Jagdtiere erklärt oder ihm den Gebrauch bestimmter Werkzeuge gezeigt haben, wenn sich dazu eine (vermutlich "anschauliche") Gelegenheit bot (vgl. Bildführer ICHENHAUSEN 1985, 16 f. bzw. vgl. 5.1.). Dasselbe läßt sich auch für die frühen Schulen annehmen, denn ein Lehrer einer ägyptischen Schreibschule (ca. 3000 v. Chr.) ließ seine Zöglinge sicherlich manchmal solche Übungstücke abschreiben, die zu gerade aktuellen Vorkommnissen paßten (vgl. BRUNNER 1983, 66 ff.). Je mehr jedoch die Schule im Laufe der Jahrhunderte institutionalisiert wurde, je mehr die Ergebnisse der Fachwissenschaften in den Unterricht Einzug hielten, desto mehr stand die Schule in der Gefahr, "zeitlich" nicht mehr "aktuelle" Inhalte und Methoden zu verwirklichen. Sie blieb immer mehr ihrem "schulischen Eigenleben" "nahe" (vgl. auch 7.1.) oder distanzierte sich zu einer "wahren Bildungsstätte" (vgl. 4.1./4.2.), womit sie sich vom Standpunkt der "zeitlichen Aktualität" ("Lebensnähe") aus gesehen, in eine "innere" und "äußere" "Lebensferne" begab (vgl. SCHWERDT 1933/1952, 258 f.). Von da aus forderte Johannes BUNO (1617-1697) -vermutlich nicht als erster- in seinem 1650 erschienenen didaktischen Anweisungen die Lehrer auf, sich im Unterricht in "Zeit und Gelegenheit zu schicken" (n. HORNEY u.a. 1970, 1025).

Die zweite Form des Gelegenheitsunterricht (s.o.) in seiner Ausprägung im Sinne Berthold OTTOs als "Freier Gesamtunterricht", bemühte sich nicht nur die Forderung BUNOs zu erfüllen, sondern wollte auch "kindgerecht" sein. Seit Michel de MONTAIGNE (1533-1592), BACON v. Verulam (1561-1626), Wolfgang RATKE (1571-1655), Johann Amos COMENIUS (1592-1670) und v.a. mit Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778) tauchen nämlich im pädagogischen Denken immer wieder diejenigen Probleme auf, die eine psychologische Sicht erfordern: die Seinsweise des Kindes und die dem Kind gemäße ("recht-zeitige"), "passende" Aufbereitung des

des Lehr- und Lerninhaltes (vgl. DIETRICH T. 1970, 27). Auf dem Denken dieser Männer basiert der so verstandene Gelegenheitsunterricht. MONTAIGNE und BACON bereiteten neue pädagogische Wege vor, denn sie tadelten den "Mechanismus" des scholastischen Wortunterrichts. Die Sache (lat.: res), nicht das Wort wurde als "Realismus" gefordert und galt als entscheidend für die Entwicklung des Menschengenies. Die Kinder sollten die Dinge selbst sehen und unterscheiden, nicht nur darüber sprechen. BACON, der Vater der "induktiven" Erziehungsmethode, bewirkte, obwohl er sich über Schule und "Erziehung" nur gelegentlich äußerte, u.a. die auf die "Anschauung" (vgl. 5.1.) gegründete Methode des Lernens (vgl. SCHORN 1873/1910, 132 f.). Einer der ersten, der die neuen Gedanken über den Unterricht auch in der Praxis zu verwenden suchte, war Wolfgang RATKE. Er wollte bessere, auch "kindgemäßere" Lehrverfahren (vgl. SCHORN 1873/1910, 134 f.). Ein Grundsatz seiner "Lehrkunst" war nämlich **"alles nach Ordnung oder Lauff der Natur"**, d.h. den Unterricht nach der Fassungskraft des Kindes **"recht-zeitig"** zu gestalten. In seinen Äußerungen wandte er sich gegen gewalttätiges, widernatürliches oder erzwungenes Lehren und Lernen (vgl. HEIGENMOSE/BOCK 1909, II, 57). In der Nachfolge von RATKE versuchte COMENIUS, mit mehr praktischem Erfolg, den Unterricht auf eine psychologische Grundlage zu stellen. Aus seinem ersten Grundsatz **"Die Natur achtet auf die geeignete Zeit"**, leitete er folgende Forderungen ab:

- I. Die Bildung des Menschen soll im Lebensfrühling beginnen, d.h. im Knabenalter ...
- II. Die Morgenstunden sind für die Studien die geeignete Zeit ...
- III. Alles, was gelernt werden soll, muß so den Altersstufen entsprechend vertheilt werden, daß nichts zu lernen aufgegeben wird, als was die Fassungskraft (des Schülers; d. Verf.) zuläßt"
(COMENIUS 1657/o.J., 92 f.).

Solche, sich an der kindlichen Spezifität und seiner Entwicklung orientierenden Auffassungen brechen im folgenden Jahrhundert der "Aufklärung" wieder durch, nachdem sie eine ganze Zeit wenig beachtet wurden. Vor allem John LOCKE (1632-1704) und der schon öfter erwähnte Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778) forderten die Berücksichtigung der Eigenart des Kindes in der "Erziehung". LOCKE redete besonders der körperlichen "Erziehung" das Wort, verlangte eine weitgehende Berücksichtigung der Individualität und eine psychologische ("recht-zeitige" und "passende") Vermittlung all

der Kenntnisse, die für das spätere "Leben" nützlich und brauchbar seien (vgl. HEIGENMOSER/BOCK 1909, II, 113). ROUSSEAU (1762/1910, I, 13) kritisierte hart: "Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen der Menschen." Dies träfe besonders für die "Erziehung" zu, so daß es deren Ziel sein müsse, "die Natur" als eine Art gereinigten Kulturgutes wieder freizulegen. Durch die "Erziehung" sollte das ursprünglich Gute wieder hervorgebracht werden (vgl. ROUSSEAU 1762/1910, I, 16 bzw. DIETRICH T. 1970, 34). Man sollte der "Natur" folgen, d.h. der Erzieher möge der "natürlichen Entwicklung" gemäß versuchen, den Zögling zum ursprünglich Guten zu führen (vgl. ROUSSEAU 1762/1910, I, 36). Jetzt war also nicht mehr das Erwachsenenalter das Erstrebenswerte und Vollkommene, sondern jede Altersstufe wurde als wertvoll und in ihrer eigenen Schönheit gesehen (vgl. SAKMANN 1913, 78). Diese Gedanken spielten in der Pädagogik der darauf folgenden Zeit immer wieder eine Rolle. In der deutschen "Reformpädagogik" nach 1900, der Bewegung "Vom Kinde aus", wurden diese Gedanken konkretisiert. So setzte der schon erwähnte Berliner Pädagoge Berthold OTTO (1859-1933) an Stelle und neben den durch Lehrpläne in seinen Inhalten gegängelten Unterricht in seiner Versuchsschule etwas Neues. Im "Freien Gesamtunterricht" besprach man nahezu alle Themen, die, dem Fragehorizont der Schüler gemäß, von diesen vorgeschlagen wurden (vgl. OTTO B. 1912, 84). OTTO entfachte eine ganze Bewegung, deren Vertreter seine Grundgedanken unterschiedlich realisierten. Stand noch bei ihm der "Gesamtunterricht" als Sonderveranstaltung mit wenigen Wochenstunden neben dem übrigen Unterricht, so propagierte etwa der Leipziger Lehrerverein und später auch Johannes KRETSCHMANN den "Freien Gesamtunterricht" als einzige Unterrichtsform, die in den ersten Schuljahren verwirklicht werden sollte (vgl. SCHWERDT 1933/1952, 269 bzw. KRETSCHMANN/HAASE 1948, 14). Eine anderer Reformers, der versuchte, "lebensnah" im Sinne der zweiten Form des "Gelegenheitsunterrichts" zu agieren, war Heinrich SCHARRELMANN (1871-1940). Auch er war einer derer, die innerhalb der für sie entarteten, starren Unterrichtsstufen des HERBARTIANISMUS keine Möglichkeit sah, im Unterricht "zeitlich Aktuelles" einzubauen und so "rechtzeitig" auf die Eigenarten und Kräfte der Kinder einzugehen (vgl. SCHWERDT 1933/1952, 82 f.). Er trat für eine Mischform der ersten beiden Arten des "Gelegen-

heitsunterrichts" (vgl. 5.4.1.) ein und propagierte ein Lehrverfahren (vgl. EINSIEDLER 1978, 60), das entweder von zufällig sich bietenden Anlässen oder vom Kind selbst aufgeworfene Fragen oder von künstlerischen Gesichtspunkten ausgehen sollte. Erst im Anschluß an den so verstandenen "instruktiven Gelegenheitsunterricht" war dem Lehrer aufgegeben, in einem "systematischen Unterricht" die vielen gewonnenen Einsichten zu ordnen (vgl. SCHARRELMANN 1922, 81 f.).

Auch die Quellen der dritten Form des "Gelegenheitsunterrichts", der durch "Lern-Arrangements" den Schüler "lebensnah" ("recht-zeitig") zum Lernen anregen will, findet seine Vorkämpfer z.B. bei COMENIUS und ROUSSEAU (s.o.). Bei Letzterem galt die "Natur" als absolute Norm und unveränderlicher Erziehungsfaktor zugleich. Daneben sah ROUSSEAU (1762/1910, I, 15 f.) "Dinge" und "Menschen" als weitere auf das Kind einwirkende Kräfte. Da aber das Zusammenwirken aller drei Faktoren zu einer vollkommenen "Erziehung" notwendig seien, müßten die "Dinge" und die "Menschen" nach der gegebenen "Natur" ausgerichtet werden. Dem Erzieher bliebe demnach die Aufgabe, die Umwelt (die "Dinge") zu gestalten, d.h. also pädagogische Situationen zu schaffen, sich aber in die Auseinandersetzung des Zöglings mit der Welt möglichst wenig einzumischen. Der Erzieher sollte also nur "indirekt" in den Erziehungsprozeß eingreifen (vgl. DIETRICH T. 1970, 35), womit am ehesten gewährleistet würde, daß sich Erkenntnisse und Fertigkeiten ganz "natürlich" und auch (zur "rechten Zeit") im richtigen psychologischen Moment entwickeln könnten. Wiederum in der Zeit der "Reformpädagogik" wurde versucht, diese Ideen zu konkretisieren. Man wollte nicht wie der "Freie Gesamtunterricht" auf Lerngelegenheiten warten, sondern solche schaffen. Es galt also, Lernmaterialien zu arrangieren, damit sie den Schüler zu einem für seine Entwicklungsstufe "richtigen" Zeitpunkt zur Bearbeitung auffordern. Den so unter dem Schwerpunkt der "Entwicklungsgemäßheit" verstandenen "Lebensnähe"-Grundsatz versuchten z.B. Ovid DECROLY (1871-1932), Maria MONTESSORI (1870-1952), Helen PARKHURST (1887-1973), Carletone WASHBURNE (1889-1968) oder Celestin FREINET (1896-1966) in die (Vor)Schulpraxis umzusetzen. Der Belgier Ovid DECROLY schuf in seiner 1907 in Brüssel gegründeten "Lebensschule" in Ergänzung des außerschulischen Erlebnisbereiches einen pädagogisch gestalteten Lebensraum, dessen

Charakteristikum der Naturrahmen war. In einem Grüngürtel, der seine didaktische Verdichtung in den "Ateliers" fand, sollten die Kinder tägliche Erscheinungen der Natur beobachten. Dieses Wahrgenommene sollte nun über unmittelbare Fragen zu eigenen Versuchen und Experimenten führen (vgl. ROMBACH 1970, 262). Es wurde also an und mit Materialien gelernt, was -nach DECROLYS Auffassung- vermutlich deshalb psychologisch "recht-zeitig" stattfand, weil das Lernen vom Schüler selbst ausging und folglich deshalb innerhalb seines geistigen Horizontes liegen mußte. Maria MONTESSORI (1870-1952) wiederum faßte, auch 1907, die Interessen der Zöglinge konkreter ins Auge und beabsichtigte, mit Hilfe ihres entwickelten "didaktischen Materials", die Aufmerksamkeit des Vor- und Grundschulkindes zu polarisieren (vgl. OSWALD 1976, 73). Ein gestalteter pädagogischer Lebensraum, mit Materialien ausgestattet, die Lernen initiieren wollten (und auch heute noch wollen), sollte beim Kind -neben systematisch aufbereitete Themen- diverse Interessen wecken. Die Lehrinhalte und -methoden waren auch hier "stufengemäß" gedacht, d.h. sie waren so arrangiert, daß sie dem Entwicklungsabschnitt, in welchem sich der Zögling gerade zu befinden schien, "angemessen" war. Der Kindergarten bot den Kleinen "Sinnesmaterialien" wie z.B. Einsatzzylinder, Farbtäfelchen, Geräuschbüchsen etc. an. Dies ist kein Spielzeug im üblichen Sinn, sondern es enthält die Absicht, zunächst das Kind zum Hantieren zu locken, womit es das dahinterstehende geistige Prinzip unbewußt übernimmt und später, nach vorausgehender längerer Erfahrung, dann sich auch sprachlich (abstrakt) aneignet. MONTESSORI nannte es einmal eine "materialisierte Abstraktion" (vgl. OSWALD 1976, 80 f.). Helen PARKHURST (1887-1973) und auch Carleton WASHBURNE (1889-1968) bauten in den von ihnen entworfenen DALTON- bzw. WINNETKA-Plänen auf den Gedanken und Erfahrungen Maria MONTESSORIs auf. Sie realisierten dieses System an amerikanischen Schulen. Dort wurden dem Zögling schriftliche Arbeitsanweisungen -bei PARKHURST sog. assignments- anstelle des "didaktischen" Arbeitsmaterials gegeben, die ihn dazu aufforderten, sich selbständig in Fachräumen und Bibliotheken Kenntnisse anzueignen (vgl. BESUDEN u.a. 1976, 18). Der Schüler hatte die Möglichkeit, zwischen gegebenen Tagesaufgaben zu wählen. WASHBURNE erweiterte diesen vorwiegend in Einzelarbeit realisierten, "entwicklungsgemäß-lebensnahen" Unter-

richt um Arbeiten, die in Gruppen ausgeführt werden sollten ("group and creative activities"). Hierbei galt der Grundsatz der freien Stoffauswahl, so daß die Schüler z.B. einen "Wikinger-Tag" veranstalteten, an dem sie versuchten, die Lebensweise der Wikinger nachzu(er)leben (vgl. SCHWERDT 1933/1952, 215 ff.).

Immer wieder finden sich in den genannten Konzeptionen den als "zeitliche Nähe" bzw. "Lebensnähe" zu bezeichnenden Gedanken der "Entwicklungsgemäßheit", dem man offensichtlich dadurch gerecht werden wollte, daß man dem Schüler möglichst große Freiheit sowie permanente Gelegenheit zum Wählen und Ausführen seiner Lernarbeit bot.

Als Subsumator dieser (selbstverständlich nicht nur auf den Aspekt der "Aktualität" beschränkten reformpädagogischen) Ideen könnte der Franzose Celestin FREINET (1896-1966) gelten (vgl. JÖRG 1981, 141 bzw. 163). Die von ihm gegründete und heute in 50 Ländern der Erde durch ihre Anhänger wirkende "Moderne Schule" ist eine in der Geschichte der Schule herausragende Konzeption, die nicht nur verbal, sondern auch in der Praxis umfassend versucht, das Prinzip der "Lebensnähe" (im Sinne von "Aktualität") zu verwirklichen (vgl. JÖRG 1981, 7). Daneben werden im Anschluß die schulischen Versuche Johannes KRETSCHMANNs skizziert, der als Schüler Berthold OTTOs dessen Entwurf des "Freien Gesamtunterrichts" erweiterte und perfektionierte. Sein Unterricht beabsichtigte, das Prinzip der "Lebensnähe" im Sinne der ersten beiden Formen des "Gelegenheitsunterrichts" (vgl. 5.4.1.) zu verwirklichen (vgl. KRETSCHMANN/HAASE 1948, 9 bzw. OTTO 1912, 84). Die Beispiele aus der Praxis der FREINET-Pädagogik wurden wiederum ausgesucht, um das Verfahren des "gelegenhetsbietenden" Unterrichts zu erläutern, das in relativer "Reinform" das so verstandene Prinzip der "Lebensnähe" verwirklichen müßte, welches den Aspekt der "Entwicklungsgemäßheit" innerhalb der Komponente der "zeitlichen Nähe" betont.

5.5. Modelle für die Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes i.S. der Forderung nach "zeitlicher Nähe" im Unterricht

Wie viele Pädagogen seiner Zeit, versuchte Johannes KRETSCHMANN (geb. 1871), in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts, im Sinne

Berthold OTTOs einen "Freien Gesamtunterricht" zu gestalten. Er tat dies in der einklassigen Dorfschule Holbecks bei Berlin. Der geniale Schulmeister (vgl. HAASE aus: KRETSCHMANN/HAASE 1948, 9) wehrte sich gegen den damals üblichen "gebundenen Gesamtunterricht". Dieser wurde zwar auch als fächerübergreifender Unterricht gestaltet, indem die Lehrstoffe um ein bestimmtes Thema gruppiert, d.h. "konzentriert" (im Sinne ZILLERs) wurden. Dabei griff der Lehrer aber stark lenkend ein. Im "Freien Gesamtunterricht" dagegen sollten weitgehend die Schüler die Themenwahl bestimmen, was einen "lebensnahen", d.h. einen (zeitlich) "aktuellen" Unterricht erwarten läßt (vgl. KRETSCHMANN 1925, 7 f.).

5.5.1. Verwirklichung des Prinzips durch "zeitlich aktuelle"

Lehrinhalte im "Freien Gesamtunterrichts" J. KRETSCHMANNs

Für den Unterricht KRETSCHMANNs in der einklassigen Schule Holbecks galt Berthold OTTOs Satz:

"Die Welt steht als *Gesamtheit* vor uns, und wir suchen uns als *Gesamtheit* ihrer zu bemächtigen" (OTTO 1912, 84)

Es war also ein "Gesamtunterricht" gedacht, der alle Fachbereiche enthalten sollte. Einschränkend muß man aber bei der Durchsicht der Lehrnachweise für das Jahr 1923 feststellen, daß die Schüler vorrangig physikalische und chemische Phänomene erklärt haben wollten und das Besprechen z.B. zeitgeschichtlicher Ereignisse oder das Erklären von Wortbedeutungen nachrangig erfolgte (vgl. KRETSCHMANN 1925, 18-38). Grundsätzlich bestimmten aber die Schüler, was, wie lange und in welcher Reihenfolge im Unterricht behandelt werden sollte. Die Lernenden thematisierten für sie gerade wichtige und "aktuelle" Vorkommnisse und man versuchte zusammen mit dem Lehrer, die Fragen "entwicklungsgemäß" aufzuarbeiten. Beispielsweise wollte ein Mädchen wissen, woher eigentlich der Schnee komme. Wahrscheinlich war in der Nacht vorher (3. Dez. 1923) Schnee gefallen und so kam die Schülerin darauf, dieses (zeitlich) aktuelle, "lebensnahe" Vorkommnis im "Gesamtunterricht" des nächsten Tages zur Sprache zu bringen. Eine andere Schülerin hatte von einem häuslichen Besuch das Wort "verpfänden" aufgeschnappt. Die Bedeutung des Wortes wurde ebenso

Unterrichtsgegenstand wie ein andermal die "Konferenz", deren Wortsinne einem Knaben gerade wichtig, aber nicht klar war (vgl. KRETSCHMANN 1925, 10, 39, 41). Auch der Lehrer durfte z.B. aus der Tageszeitung eine Neuigkeit, etwas im augenblicklichen Interesse Liegendes in den Unterricht miteinbringen. Er initiierte damit Gespräche, ohne sie jedoch in eine Richtung zu steuern (vgl. KRETSCHMANN/HAASE 1948, 27). Wie das konkret aussah, kann in den Aufzeichnungen KRETSCHMANNs nachgelesen werden (vgl. KRETSCHMANN 1925, 10-42 bzw. KRETSCHMANN/HAASE 1948, 21 ff.). Im Protokoll vom 9. August 1926 steht: "Die Stunde beginnt damit, daß Richard (13 Jahre) mitteilt, man wäre sich über den Platz für das Reichsehrenmal noch immer nicht einig" (KRETSCHMANN/HAASE 1948, 21). Im Anschluß an diese Bemerkung folgte jedoch nicht, wie man eventuell erwarten würde, ein Monolog eines Fachmannes über den geschichtlichen Hintergrund oder den künstlerischen Wert des Ehrenmals, sondern zunächst erwähnte der Schüler, scheinbar völlig unzusammenhängend, die Stadt Goslar. Es stellte sich aber anschließend heraus, daß dort das Denkmal aufgestellt werden sollte. Richard hatte auch ein Foto aus der Zeitung ausgeschnitten und mitgebracht, auf dem das Goslarer Schloß abgebildet war. Dieses wiederum weckte bei den übrigen Schülerinnen und Schülern Assoziationen an das ihnen offensichtlich bekanntere Schloß Sanssouci. Sofort kehrte aber das Interesse wieder zu dem vorgezeigten Zeitungsbild zurück, auf dem u.a. ein steinerner Löwe zu sehen war. Vermutlich deshalb fand der Löwe als Wappentier und die historische Gestalt Heinrichs des Löwen anhaltendes Schülerinteresse und genauere Bearbeitung. Nach einem kurzen Exkurs über die Eigennamen -eine Schülerin hatte sich an einen Jänickendorfer Bauern namens Löwe erinnert- widmete man auf dem Foto den Fenstern des Goslarer Schlosses vermehrte Aufmerksamkeit. Dadurch kam man auf die Problematik des Baustils, wobei dieses Wort auch genannt wurde. Über das lateinische Ursprungswort "stylus", mit dem in die bei den Römern üblichen Wachstafeln geschrieben wurde, gelangte das Unterrichtsgespräch zum Bieneuwachs und zum Honig. Daraufhin sprach man über Bienen, Wespen, Spinnen. Die Feststellung, daß Insekten feinste Sinneswerkzeuge besäßen, leitete zu der Frage über, ob Frösche Ohren hätten. Daraufhin wurde von jemandem die Entwicklung von Kaulquappen erklärt. Ein Mädchen griff nun das Thema "Insekten"

nochmals auf und man fand gemeinsam die Erkenntnis der Doppelsinnigkeit der Raupen, die einmal Schädlinge, zum anderen aber auch Nahrung für Vögel sind. Am Schluß der Gesamtunterrichtsstunde stellte eine Schülerin noch eine Frage aus dem physikalischen Bereich, die aber erst am nächsten Tag ihre Beantwortung fand.

Der "Freie Gesamtunterricht" KRETSCHMANNs verwirklichte also das Prinzip der "Lebensnähe" in dem Sinne, daß in den Unterricht eine Vielzahl von zu der Zeit "aktuellen" Vorkommnissen, d.h. gerade im Schülerinteresse liegende Probleme oder Denkweisen Eingang fanden. Das beweisen die teilweise recht ausführlichen Unterrichtsprotokolle (von Lehrern und Schülern) z.B. der im Jahre 1923 in den Gesamtunterrichtsstunden besprochenen Themen (vgl. KRETSCHMANN 1925, 10-42 bzw. KRETSCHMANN/HAASE 1948, 21 ff.). Jedoch realisierte KRETSCHMANN nicht nur die erste Form des "Gelegenheitsunterrichts", bei dem das "zeitlich Aktuelle" betont wurde, sondern auch die zweite (vgl. 5.4.1.). Diese "Entwicklungsgemäßheit" des Unterrichts und damit genauso die Verwirklichung des "Lebensnähe"-Grundsatzes war der Konzeption KRETSCHMANNs immanent. Die reformpädagogische Einstellung, die das Kind in den Mittelpunkt stellte, zeigt sich hauptsächlich in der speziellen, sicherlich inhaltlich bedingten Methodik des "Freien Gesamtunterrichts". Sie versuchte, dadurch "entwicklungsgemäß" zu sein, indem sie annahm, der Schüler würde selbst am besten spüren, welches Thema seine geistig-seelische Entwicklung gerade "recht-zeitig" voranbrächte. Folglich überließ man ihm in den Stunden des "Freien Gesamtunterrichts" die Wahl der Themen (nahezu) vollständig.

Einen anderen methodisch noch deutlicheren Weg, "stufengemäßen", (im psychologischen Sinn) "passenden" Unterricht zu verwirklichen, ging der Franzose Celestin FREINET, dessen Konzeption der "Modernen Schule" jetzt auf das so verstandene Prinzip der "Lebensnähe" hin untersucht wird.

5.5.2. Verwirklichung des Prinzips durch die "entwicklungsgemäße", "recht-zeitige" FREINET-Methode

Ganz der reformpädagogischen Tradition entsprechend, trat auch Celestin FREINET (1896-1966) für ein Umdenken ein. Er forderte

eine Erziehung "par la vie - pour la vie - par le travail". Indem er DECROLYs Motto (vgl. 5.4.2.) erweiterte, wollte er eine "Erziehung", die ähnlich wie Maria MONTESSORI und Helen PRAKHURST durch **selbständiges Erarbeiten** und Auseinandersetzen mit der Welt zur Entwicklung einer möglichst allseitig gebildeten Persönlichkeit führt. Die dabei erworbenen Fähigkeiten sollten auch in den Dienst der Gemeinschaft gestellt werden (vgl. JÖRG 1981, 147). Diese Ziele versuchte er, durch einen **"lerngelegenheitsbietenden Unterricht"** (= 3. Form des Gelegenheitsunterrichts; vgl. 5.4.1.) zu erreichen, der zum einen dadurch "Lebensnähe" versprach, weil er "zeitlich aktuelle" Inhalte mitaufnahm (vgl. JÖRG 1981, 113 f.), v.a. aber, weil er den Schülern die Lehrinhalte ihrer "Entwicklung gemäß" zu vermitteln suchte. Hans JÖRG, der das Buch FREINETs "Les techniques de l'Ecole Moderne" (Paris 1964) übersetzt und bearbeitet hat, charakterisiert die Unterrichtsgestaltung der "Modernen Schule" folgendermaßen:

"Bei FREINET gibt es keine fertigen Rezepte oder gar operationalisierte Lernziele, er läßt jedes Kind seinen eigenen Weg tastend bis zur optimalen Entfaltung seiner Begabungsmöglichkeiten gehen" (JÖRG 1981, 173; Hervorh. durch d. Verf.)

Mit Hilfe seiner Mitarbeiter und den Mitgliedern einer unabhängigen Gesellschaft (Cooperative de l'Enseignement Laic) von Lehrern und Erziehern schuf FREINET im Laufe der Jahre ein System von individualisierenden Arbeits- und Selbstbildungsmitteln, die den Schülern Lerngelegenheiten boten (bzw. heute noch bieten). Er trat damit, wie gesagt, in die Reihe mit DECROLY, MONTESSORI, PARKHURST, WASHBURNE und versuchte, ohne es explizit auszudrücken, das Prinzip der "Lebensnähe" zu verwirklichen. Zu diesen von FREINET entworfenen "didaktischen Materialien" (MONTESSORI) gehören die Arbeitsbücherei (Bibliotheque de travail), Verbundmedien (z.B. Dias und Informationshefte), Experimentier-, Nachschlag- und Arbeitskartei, Lernprogramme und im besonderen die **Schuldrukerei** (vgl. JÖRG 1981, 148 ff.). Letztere ist wohl mit der Ausgangspunkt der FREINET-Methode. Sie stellt nämlich das "didaktische Material" schlechthin dar, an dem und mit dem die Schüler vielfach arbeiten können. Gedruckt werden die freiwillig entworfenen ("freien") Schülertexte, die neben dem sprachlichen Übungseffekt (wie z.B. Rechtschreibung und Ausdruck) v.a. Bedeutung als Grundlage für den Briefwechsel mit anderen Schulen haben.

Jeder Klassenraum ist in verschiedene Arbeitssektoren aufgeteilt, in denen Lern-"Materialien" arrangiert sind (vgl. ZEHRFELD 1977, 21). Bis zur 5. Klasse empfahl FREINET allerdings, die Lernenden im Klassenunterricht, in Partner- oder Gruppenarbeit zu unterrichten und in die für das selbständige Arbeiten erforderlichen Techniken und Grundkenntnisse einzuführen. Bereits in der Grundschulzeit wird aber dem Schüler ein größerer individueller (und damit "entwicklungsgemäßer") Spielraum zugestanden, als der, welcher an einer vergleichbaren "normalen" Grundschule besteht (vgl. JÖRG 1981, 153). Das Beispiel des Ablaufes eines Schulvormittages verdeutlicht dies. Man beginnt mit einer freien Aussprache über Mitgebrachtes oder Erlebtes, d.h. mit dem "Freien Gesamtunterricht" wie ihn KRETSCHMANN realisierte (vgl. 5.5.1.). Darauf folgen 10 Minuten der gemeinsamen Einstimmung, währenddessen die dafür Verantwortlichen (meist Schüler) nachsehen, ob alle Klassenmitglieder das nötige Arbeitsmaterial besitzen und ob alles zur Arbeit bereitsteht. In dem anschließenden Zeitraum dürfen die Kinder frei zeichnen und malen, während ihnen zwei oder drei Mitschüler einen gut vorbereiteten Text vorlesen. Für die Vortragenden soll dies eine motivierende Leseübung sein und der Klasse bietet es Gelegenheit, (unter Umständen "zeitlich Aktuelles") Neues zu erfahren. Während des "freien Malens und Zeichnens" kann jedes Kind zu jedem Zeitpunkt in die als "Atelier" abgeteilte Ecke des Klassenraums gehen und das auf Papier oder Leinwand bringen, was ihm gerade wichtig ist (vgl. ZEHRFELD 1977, 44). Nach Beendigung dieser Unterrichtsphase findet eine Begutachtung der Ergebnisse statt, an der alle im Raum Anwesenden teilnehmen. Die beiden besten Arbeiten werden ausgewählt und in das "Lebensbuch der Klasse" eingehftet (vgl. JÖRG 1981, 47 f.). Ein anderes Beispiel für die relativ große Freiheit, d.h. die "Gelegenheit" sich "lebensnah" zu entfalten, gibt ZEHRFELD, der über eine FREINET-Schule schrieb:

"Wann immer man während der Schulzeit zu Besuch kommt. Ständig sieht man Kinder, einzeln oder in Gruppen, im Garten herumtollen. Hospitiert man in einer Klasse, sieht man, wie Schüler -ohne Angabe von Gründen gegenüber dem Lehrer- den Raum verlassen, eben, um sich draußen zu tummeln. Die durchschnittliche Abwesenheitsdauer schien um die 10 Minuten zu betragen. Die Zahl und Abfolge der sich entfernenden Schüler war in etwa zu vergleichen mit dem 'Mal-austreten'-Meldungen in unseren Grundschulklassen" (ZEHRFELD 1977, 55)

Man glaubt wohl dadurch, daß die Schüler mit zunehmender Reife ihr Tun immer mehr selbst bestimmen dürfen, eine von der geistig-seelischen Entwicklung her "passenden", "recht-zeitigen" Lernzuwachs gewährleisten zu können. Der Erfolg scheint dem "Mouvement" recht zu geben, denn die so arbeitenden Lehrer erfüllen die staatlichen Richtlinien und die Zöglinge der nach der "FREINET-Methode" geführten Schulen bestehen die in Frankreich landesweit, alljährlich abgehaltenen Schultests zu einem guten Prozentsatz. Vor allem für die älteren Schüler bieten die geschaffenen Arbeitsmöglichkeiten freie, selbst zu wählende, entwicklungspsychologisch "passende" d.h. also "lebensnahe" Lern-Gelegenheiten, sich die in den französischen Richtlinien vorgeschriebenen und darüber hinaus auch noch andere Lerninhalte anzueignen. Die Arbeit des Lernenden ist somit in einen großen Rahmen gespannt; die Freiheit ist begrenzt. Dennoch kann jeder Schüler innerhalb dieses weiten Rahmens seinen wöchentlichen Arbeitsplan individuell gestalten. Zu Beginn der Woche trägt jeder Lernende in ein vorgedrucktes Formular ein, was er im Laufe der Woche zu be- und zu erarbeiten gedenkt. In vorgesehenen Rubriken werden die Nummern der Arbeitskarten eingetragen, die er im Rechnen, in Geometrie, in Sprachlehre und Rechtschreiben behandeln möchte. In den Spalten für die übrigen Fächer schreibt der Schüler die Lerneinheiten, Vorhaben und Themen ein, die er allein oder in der Gruppe durchzuführen beabsichtigt. Ist nichts mehr zu tun, so beschäftigen sich die Lernenden mit dem "Notizbuch", in dem alle Fragen aufgeschrieben stehen, die mangels Informationen nicht beantwortet werden konnten oder Lehrer und Schüler befragen die Jahrespläne (staatlichen Richtlinien) und suchen sich die noch ausstehenden Themen heraus (vgl. JÖRG 1981, 67). Zudem kann ein Blick in den "plan general" hilfreich sein. In ihm hat der Lehrer bereitstehende und noch beizuschaffende Materialien und Werkzeuge, erreichbare Bibliotheken, Briefwechselbeziehungen zu anderen Schulen, Exkursionsziele und anderes notiert, was für die noch ausstehenden Arbeiten von Nutzen sein kann (vgl. ZEHRFELD 1977, 32). Normalerweise arbeitet der Schüler mit Hilfe der bereitgehaltenen Auftragskarten, Sachblätter, Arbeitshefte, Versuchs- und Arbeitsanleitungen, die nach Fächern und Schwierigkeitsgraden systematisch geordnet sind. Fragen und Probleme sind also im Sinne eines "mastery learning" zu bewältigen. Einzig das Fach

Geschichte sieht eine vermehrte Mithilfe des Lehrers vor, da hier Interpretationen zu geben und große Zusammenhänge zu erklären seien. Am Ende der Woche hakt jeder Schüler auf seinem Arbeitsplan die Punkte ab, die er tatsächlich geschafft hat. Er kann auch anhand der für die verschiedenen Fachgebiete geltende Leistungskurve erkennen, ob er sich zu viel zugemutet hat und welcher Erfolg ihm bei der Arbeit beschieden war (vgl. JÖRG 1981, 151 ff.).

Ein so praktiziertes Unterrichtsverfahren versucht, einen nicht nur von den Schülerinteressen "aktuellen", sondern auch vom geistigen Fassungsvermögen der Lernenden her einen "entwicklungsgemäß passenden", d.h. in diesem Sinn "lebensnahen" Unterricht zu garantieren. Das geht sicher nicht ohne Schwierigkeiten ab (vgl. ZHRFELD 1977, 69-73), doch sind es gerade auch die flankierenden Maßnahmen, die diese Realisierung des so verstandenen Prinzips der "Lebensnähe" im Unterricht zu unterstützen suchen. Beispielsweise hat die ganze Klasse bei vielen Beurteilungen, die in die für jeden Schüler angelegte persönliche Leistungskurve (graphique personnel) eingetragen werden, ein Mitspracherecht. Bei Fleiß, Haltung, Gemeinschaftsgeist, Lesen, Aufsatz etc. stimmen alle Anwesenden mit ab, wobei allerdings dem Lehrer oft ein Vetorecht eingeräumt wird. Auch stellt die Wandzeitung (journal mural) ein Mittel dar, die Schüler "lebensnah", d.h. ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung "gemäß" zu ehrlichem mitmenschlichem Verhalten zu führen. Sie bietet jedem Schüler die "Gelegenheit", Kritik, Wünsche, Glückwünsche auszusprechen sowie z.B. Rechenschaft über realisierte Vorhaben abzulegen (vgl. JÖRG 1981, 155 ff.).

In der Zusammenschau beider Unterrichtskonzeptionen erkennen wir das Bemühen sowohl von KRETSCHMANN als auch von FREINET, basierend auf dem reformpädagogischen Gedankengut, das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Von dieser Position aus realisierten beide, jeder auf eine andere Art, in ihrem Unterricht das Prinzip der "Lebensnähe" ohne, daß sie meines Wissens diesen Grundsatz explizit hervorheben. KRETSCHMANN gelang es nicht nur mit dem "Freien Gesamtunterricht", den sich zufällig ergebenden "Gelegenheitsunterricht" (= 1. Form; vgl. 5.4.1.) zu institutionalisieren, sondern auch ein breiteres Forum für die

Schüler zu schaffen, in dem "zeitlich Aktuelles" in den Unterricht Eingang fand. FREINET wiederum konnte durch seine Konzeption Möglichkeiten zeigen, wie man dem Schüler Gelegenheit bieten kann (vgl. 5.4.1., 3. Form), "recht-zeitig", d.h. gemäß ihrer "sensiblen Phasen" zu lernen und damit den Unterricht in einem anderen Sinn "aktuell" zu gestalten.

Wie nun die heutige Schule versucht, den als "Aktualität" bekannten und als Prinzip der "Lebensnähe" bezeichneten Grundsatz zu verwirklichen, das ist das Thema des folgenden Abschnitts.

5.6. Realisierungsmöglichkeiten heute

Es kann nachgewiesen werden -und damit beginnen die nächsten Ausführungen-, daß im Unterricht der heute in unserem Lande bestehenden allgemeinbildenden Schulen (vgl. O.l.), der Schwerpunkt der "räumlichen Nähe", als die erste Komponente des mit "Aktualität" gleichgesetzten "Lebensnähe"-Grundsatzes, ebenso bedeutsam ist. Dabei gilt es aber, den damit tangierten weitgefaßten Begriff der "Heimat" und dessen Problematik zu berücksichtigen. Wie bei 5.1. schon angeführt, zeigte das kürzlich in Weiler im Westallgäu auf die Initiative des Publizisten Harry PROSS zurückgehende, internationale Symposion (vgl. MZ v. 31.08.85), daß heute der Heimatbegriff in weiten Teilen nicht klärbar ist. Von dieser Erkenntnis aus erscheint es stark vereinfacht und fast willkürlich, das "räumlich Nahe" damit gleichzusetzen und die "Heimat" als "persönlichen Lebensraum" zu bezeichnen, wie es z.B. der bayerische Grundschullehrplan (vgl. LP'81, 62) getan hat. Allerdings bietet diese wenig konkrete Formel auch die Möglichkeit, die komplizierten psychologischen und emotionalen Inhalte in sich aufzunehmen, die in großer Komplexität im "räumlich Nahegelegenen" enthalten sind. "Lebensnahe" Unterrichtsgestaltung beinhaltet in diesem Sinne heute räumlich nahe gelegene Gegebenheiten und die damit verbundenen sprachlichen, natürlichen, historischen und künstlerischen Tatsachen. Dabei sei nochmals darauf hingewiesen (vgl. 5.1.), daß die Technik uns Menschen in die Lage versetzt, eine größere Fläche als "persönlichen Lebensraum" anzusprechen. Beispielsweise liegen die sog. Naherholungsräume, die wir durchaus noch als "Heimat" be-

zeichnen können, heutzutage rund 100 km um den Wohnort herum, während diese im früheren, nicht-motorisierten Zeitalter in 20-Kilometer-Umkreis lagen.

Der andere Sinn, der an den Unterricht gestellten Forderung "aktuell" zu sein, folgt wie eingangs des Kapitels am Beispiel von AFFEMANN (1976, 73 ff.) gezeigt, auf den erhobenen Vorwurf hin, dieser sei inhaltlich und/oder methodisch "nicht auf dem Laufenden". Damals wie heute erscheint es aber schwierig festzuhalten, was "das Aktuelle" nun faktisch ausmacht, wer dies bestimmt und beeinflusst. Nun war und ist es das gemeinsame Ziel der heutzutage weitverzweigten Curriculumforschung, Lehrpläne (Ziele, Inhalte, Medien) und -methoden durch eine Revision zu "aktualisieren" und diese damit u.a. zu einem Mittel der Optimierung von Lernleistungen zu machen (vgl. HESSE/MANZ 1974, 38). Früchte der umfangreichen curricularen Diskussion, die allerdings in den letzten Jahren stark an Dynamik verloren hat, sind neu erarbeitete Lehrpläne sowie die damit verbundenen Methoden, die der Forderung nach "Lebensnähe" (im Sinne "zeitlicher Aktualität") nachzukommen suchen. Auch Bayern, das schulpolitisch eher konservativ (re)agiert, verschloß sich dieser Tendenz nicht, Lehrpläne und -methoden strukturell und inhaltlich "auf Stand" zu bringen. Das zeigt z.B. die Tatsache, daß für Bayerns Grund- und Hauptschulen innerhalb der letzten 20 Jahre, drei Lehrplan-um- bzw. -neugestaltungen vorgenommen wurden.

Auch die "entwicklungspsychologische Aktualität" (vgl. 5.1.), die Forderung nach "Recht-Zeitigkeit" oder "Stufengemäßheit" der unterrichtlichen Gestaltung für den Lernenden hat ihren Wert, wenn auch mit Unterschieden, im heutigen Unterricht behalten. Durch moderne Untersuchungen (vgl. z.B. OERTER 1985) wurde die so gemeinte Forderung nach "Lebensnähe" empirisch bestätigt und rückte v.a. mit den Schlagworten "Differenzierung" und "Individualisierung im Unterricht" in den Interessenbereich von Schultheoretikern und -praktikern.

Wie und wo sich konkret das Prinzip der "Lebensnähe", das sich als zweipolige Forderung nach "Aktualität" versteht, im heutigen Unterricht ausmachen läßt, sollen die nächsten Abschnitte skizzieren.

5.6.1. Heutige Gestaltung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. der Forderung nach "räumlichen Nähe" im Unterricht

Nachdem die starke Orientierung an den allgemeinen Strukturen der Wissenschaften in den neuen Lehrplänen zurücktrat (vgl. 5.2.), findet man in diesen auch wieder mehr die Aspekte des "räumlich Nahen", d.h. also den Gesichtspunkt der "Heimatnähe". Vermutlich zeichnet sich diese Tendenz grundsätzlich an allen allgemeinbildenden Schularten im Bundesgebiet ab. Für die bayerischen Schulverhältnisse soll diese Annahme im anschließenden Teil nachgewiesen werden.

5.6.1.1. Beispiele aus dem Bereich der Grundschule

Auf breiter Basis widmet sich die Grundschule der "Heimat". Inhaltlich und methodisch soll das so verstandene "Lebensnähe"-Prinzip deutlich sichtbar im Unterrichtsfach "Heimat- und Sachkunde" realisiert werden, dessen Ziele und Aufgaben (für Bayern) folgendermaßen formuliert wurden:

"Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt, so daß sich in ihm eine Wertschätzung der Heimat als persönlichem Lebensraum bilden und festigen kann. In unserer mobilen Gesellschaft ist dies für alle Kinder besonders wichtig. Heimatverbundenheit schließt notwendig Verantwortung für den Mitmenschen und den gemeinsamen Lebensraum ein. Der Unterricht öffnet deshalb auch den Blick für die kritische Auseinandersetzung mit Unzulänglichkeiten in der Umwelt und zeigt Verbesserungsmöglichkeiten auf. Heimat- und Sachkunde beschränkt sich auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und -inhalte. Sie vermittelt einfache Kenntnisse und Einsichten über die Heimat: Leben, Arbeit, Glauben ihrer Menschen, Kultur in Gegenwart und Vergangenheit, Wirtschaft, Technik und Verkehr, räumliche Beschaffenheit und Natur." (LP'81, 62; Hervorh. durch d. Verf.).

Es geht also um das Kennen- und Schätzenlernen des "persönlichen Lebensraumes", wobei Letzteres stark dem emotionalen (d.h. "unwissenschaftlichen") Bereich zugehörig ist. Man versucht "lebensnah", die Wertschätzung der "Heimat" durch "einfache Kenntnisse und Einsichten" sowie durch entsprechende Unterrichtsmethoden anzubahnen bzw. auszubauen. Dies soll zunächst einmal im Fach "Heimat- und Sachkunde", aber auch, wie sich noch zeigen wird, im übrigen Unterricht der Grundschule geschehen. Die Zusammenstellung der im aktuell geltenden bayerischen Grundschul-Lehrplan (vgl. LP'81) ausgewiesenen Lehrziele und Unterrichtsinhalte für

die Klassen 1 bis 4 sieht im Fach "Heimat- und Sachkunde" folgendermaßen aus:

LZ	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
3.1.	Örtliche Feste u. Bräuche	Kulturge- schichtliche Besonderheiten d. Heimatortes	Wichtige Ereig- nisse aus der Geschichte des Heimatortes	
3.2.		Örtliche Feste u. Bräuche		Wichtige Ereig- nisse aus der Geschichte des Heimatortes und der näheren Umgebung/ Denkmalschutz
4.1.	Schule als neuer Lebens- raum	Einfache Grundrisse	Orientierung im heimatlichen Raum: Himmels- richtungen	Orientierung im heimatlichen Raum: Charakteri- stische Gegebenhei- ten der Heimat
4.2.	Wohnen		in Lageskizzen zurechtfinden	Orientierung mit Hilfe von Karten
4.3.			Kartendarstellg.	

Die Übersicht verdeutlicht, daß der "Heimat- und Sachkundeunterricht" geschichtliche, geographische und künstlerische Lehrinhalte am "räumlich Nahen" anbindet und dadurch sowohl fachspezifische Grundlagen legt, als auch die "Heimat" selbst als Wertvolles erleben lassen möchte. Wie das konkret im Unterricht gestaltet aussehen kann, zeigt die nachfolgende Skizze einer Unterrichtssequenz, die von Seminarrektorin Gabriele HOLZNER realisiert wurde. Die sechs Unterrichtseinheiten (= UE) versuchen, das Lehrziel 4 des o.g. Lehrplans der 3. Klasse zu verwirklichen (vgl. LP'81, 74 f.) und dokumentiert exemplarisch wie das "Lebensnähe"-Prinzip, das sich als Forderung nach "räumlicher Nähe" im Unterricht versteht, konkret gestaltet werden kann.

UE 1: "Wir lernen die Umgebung unserer Schule genauer kennen"

Auf einem Unterrichtsgang, auf dem die Klasse das Schulareal erkundete, sollten die Schüler wichtige Straßennamen (August-Hederer-Straße, Schulweg, Augsburg Straße, Molkereistraße) notieren und markante Gebäude (Kindergarten, Lebensmittelgeschäft Wehrle, ehem. Bäckerei) aufschreiben.

UE 2: "Wie finde ich in Memmingerberg die Schule?"

Nach der Hinführung und Problemstellung werden die notwendigen Straßennamenschildchen in das vorbereitete Sandkastenmodell eingeordnet. Anschließend verbalisieren die Schüler diesen Vorgang und versuchen mit Hilfe des Lehrers, das im Sandkasten entstandene Modell von Memmingerberg auf eine Folie, d.h. in die vertikale Darstellung zu übertragen. In diese Lageskizze werden Bilder markanter Gebäude eingepaßt. Schließlich versucht eine Gruppenarbeit, auf einem Kartenausschnitt von Memmingerberg verschiedene Gebäude (z.B. das eigene Wohnhaus, die Schule) zu finden. Die Wegbeschreibung anhand von Kartenausschnitten sichert vorläufig das Gelernte und beantwortet die Ausgangsfrage.

UE 3: "Wir erstellen eine Bildkarte von Memmingerberg!"

Auf einer 2 mal 3 m großen Packpapierfläche sind die wichtigsten Straßen und Wege vorgegeben. Wiederholend wird diese Draufsicht ergänzt: Gebäude, Bach, Himmelsrichtungen, Kirchen werden eingezeichnet. Auf einem 2. Unterrichtsgang erhalten die Kinder den Auftrag, die Vorderansichten der wichtigsten Gebäude zu skizzieren. In der unterrichtlichen Nacharbeit werden die Zeichnungen sauber gefertigt und an die entsprechenden Stellen auf der Packpapierfläche geklebt.

UE 4: Orientierung auf der Karte von Memmingerberg

Es werden verschiedene Suchaufgaben gestellt, welche die Schüler lösen sollen. Beispielsweise sollen die Kinder finden, wie ein neuer Schüler von der Schule zur katholischen bzw. evangelischen Kirche zum Schülergottesdienst gelangt.

UE 5: "Wir lernen Kartenzeichen kennen."

Mit Hilfe einer Karte, die Memmingerberg und Umgebung zeigt, erarbeitet der Unterricht einige ausgewählte Kartenzeichen, die zur Orientierung in der Karte unerlässlich sind.

UE 6: "Wir orientieren uns in der Umgebung."

Ähnlich wie in der 4. Unterrichtseinheit regen Suchaufgaben die Kinder dazu an, sich mit Hilfe von Karten zu informieren. Beispielsweise soll der günstigste Radweg von der Schule in Memmingerberg zum Trimm-Dich-Pfad nach Ungerhausen gefunden werden. Auch kann das Auffinden des Wanderweges nach Eisen- bzw. Kronburg von den Schülern als Lernzielkontrolle verlangt werden.

Die Unterrichtssequenz verdeutlicht, wie stark die räumliche Umgebung den Unterricht bestimmt und wie intensiv sich die Schüler mit ihrer Heimat auseinandersetzen. Das "räumlich Nahe" ist sozusagen allgegenwärtig und führt hier in die geographische Technik des Kartenlesens ein, ohne, nur Mittel zum Zweck zu

bleiben. Durch das Beschäftigen mit der eigenen Schule, dem Suchen des eigenen Heims oder markanter Gebäude des Ortes erfolgt eine **emotionale Verankerung** des Gelernten. Ebenso weckt dieser Unterricht vermutlich das Interesse z.B. für die Geschichte, die Bedeutung, die Gestaltung des "räumlich Nahen". So kann auch heute in der Grundschule die Realisierung des Unterrichtsprinzips der "Lebensnähe" im Sinne der alten Auffassung FINGERs nachgewiesen werden, der die "Heimat" unter dem räumlichen Aspekt sah und für den Unterricht forderte (vgl. 5.3.). Diese Tendenz setzt sich auch in der Hauptschule fort, wie anhand einiger Beispiele anschließend angedeutet werden soll.

5.6.1.2. Beispiele aus dem Bereich der Hauptschule

Die Verpflichtung der (bayerischen) Hauptschule, den Aspekt des "räumlich Nahen" in ihren Unterricht miteinzubeziehen zeigt etwa das Jahresthema im Fach Erdkunde der 5. Klasse "Unser Land Bayern" (vgl. LP'86, 392 ff.). Sechs der sieben Stoffgebiete basieren darauf, die den Heimatorten der Schüler nahegelegenen räumlichen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Der zu gewinnende topographische Überblick über das Land Bayern beginnt im Heimatlandkreis (vgl. LZ 1.1.). Auch bietet sich die nächstgelegene Stadt dafür an, die allgemeinen Merkmale einer Stadt bzw. die Verflechtung von Stadt und Umland aufzuzeigen. Im Sinne dieser "räumlichen Nähe" verlangt also bereits der Lehrstoff die Gestaltung eines "lebennahen" Unterrichts.

Genauso soll der so interpretierte Unterrichtsgrundsatz in den höheren Klassen der Hauptschule realisiert werden. Z.B. sind im Fach Arbeitslehre ab der 7. Klasse Betriebserkundungen und (in der 8. bzw. 9. Klasse) ein Betriebspraktikum vorgeschrieben. Solche schulischen Unternehmungen müssen schon allein aus organisatorischen und ökonomischen Gründen meist im geographischen Nahbereich der Schule durchgeführt werden. Weite Busfahrten, die bei in größeren Entfernungen liegenden Betrieben notwendig wären, sind nämlich nicht nur zeitaufwendig, sondern auch kostspielig. Neben diesen "pragmatischen" Gründen deuten auch die eher als "ideal" geltenden, vorgeschalteten, allgemeinen Zielformeln des Fachlehrplans auf den zwingenden Einbezug des heimatlichen Lebensraums in den Arbeitslehre-Unterricht. Im Lehrplan (vgl.

LP'86, S. 427) heißt es im Kontext:

"Der Unterricht (in Arbeitslehre, d. Verf.) geht von lebensnahen Fragestellungen, Beispielen und Situationen aus. Kenntnisse und Einsichten werden auf der Grundlage unmittelbarer Begegnung mit der Arbeits- und Wirtschaftswelt gewonnen." (Hervorh. durch den Verf.):

Die konkrete Verwirklichung des die "räumliche Nähe" fordernden "Lebensnähe"-Grundsatzes kann das im folgenden skizzierte Vorhaben "Erforschen unserer 'Friedenslinde'" beispielhaft verdeutlichen.

Das im untenstehenden Zeitungsartikel ausschnittsweise geschilderte, fächerübergreifende "Vorhaben" wurde durch den alljährlich ausgeschrieben "Bundeswettbewerb für politische Bildung" initiiert. Nachdem die Thematik "Der dt.-franz. Krieg 1870/71" in (bayerischen) Geschichtslehrplan der 9. Klasse nicht enthalten ist (vgl. CuLp 1979 bzw. LP'86), fanden die durch den Wettbewerb provozierten geschichtlichen Erkundungen "unter dem Dach" des Deutschunterrichts statt. Die in dem Artikel der Memminger Zeitung (07.02.85) gekürzt abgedruckte Erörterung, ist das Produkt gemeinsamer Anstrengungen der damaligen Klasse 9 a und war ein Teil der Vorbereitung auf den "qualifizierenden Abschluß" (vgl. den damals noch gültigen CuLp 1979, LZ 1.9. Deutsch).

Dasselbe Vorhaben läßt sich jedoch, passend zum Geschichtsstoff, in der 8. Klasse der (bayerischen) Hauptschule oder auf den entsprechenden Stufen der anderen Schularten realisieren.

Memmingerberger Schüler erleben Geschichte

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 9a der Schule Memmingerberg unter ihrem Lehrer Peter Chott haben im Rahmen des Schülerwettbewerbes zur politischen Bildung 1984 mit dem Titel „Spuren der Vergangenheit“ auch Spuren ihrer Heimatgemeinde verfolgt, die im Dorfbild noch sichtbar sind. Mir scheint es wichtig, daß sich Schüler mit der Geschichte ihrer Gemeinde beschäftigen, wie es die Memmingerberger in einer ansprechenden Arbeit mit mehreren Abbildungen gemacht haben: ihr Thema ist die Friedenslinde ihres Dorfes in der Nähe der evangelischen Kirche St. Gordian und Epimachus.

Ansatzpunkt wird die Tafel an der Linde, deren Text aussagt, daß sie anlässlich der Ausrufung des Deutschen Reiches 1871 gepflanzt worden ist, wie vielerorts üblich, z. B. auch in Memmingen im Reichshain. Im Zuge ihrer Nachforschungen sind die Schüler im Pfarramt auf die Rede gestoßen, die der Beigeordnete und Bauer Johannes Pfalzer am 1. Mai 1871 gehalten hat. Aus ihr geht hervor, daß diese Linde nicht nur in Erinnerung an den Sieg Deutschlands über Frankreich, sondern auch, und dies fast gleichberechtigt, zur Erinnerung an die Opfer, die der Krieg auch in Memmingerberg gefordert hat, gepflanzt worden ist. Mit dem Gedenken an

diese Opfer wird auch eindeutig die Sehnsucht nach Frieden festgestellt. Daraus begründet sich dann die Benennung „Friedenslinde“. Als Resümee ergab die Unterrichtsgestaltung, und dies wollen wir zitieren, weil damit Geschichtsunterricht als ernstes Spiel und überlegbare Beziehung zwischen Vergangenheit und Gegenwart praktiziert wird:

„Hat die Friedenslinde in Memmingerberg für uns Schüler heute noch eine Bedeutung? Da sie schon mehr als 113 Jahre alt ist und aus längst vergangener Zeit stammt, scheint sie für uns keinen Wert mehr zu besitzen. Für manche Mitschüler ist wichtiger, was wir jetzt tun und was wir in Zukunft tun werden. Sie interessiert z. B. mehr die Musik, das Fernsehen und die Lehrstellensituation. Außerdem sieht die Linde wie jeder andere Baum aus. Deshalb wirkt sie auch auf manche von uns uninteressant.“

Für einen anderen Teil unserer Klasse ist die Friedenslinde wichtig, denn sie verschönert das Dorfbild und gestaltet die Landschaft. Auch spendet der Baum Sauerstoff und filtert Staub und Lärm. Ein anderer Punkt, der dafür spricht, ist der Erinnerungswert. Viele alte Leute erzählten uns bereitwillig und begeistert, was sie von ihren Eltern und Großeltern über die Gründung des Zweiten Deutschen Reiches und über den Krieg 1870/71 erfahren haben. In diesem

Krieg fielen drei Memmingerberger Bürger, an die eine Gedenktafel in der evangelischen Kirche erinnert.

Ebenso mahnt der Baum, den Frieden unter uns, aber auch auf der ganzen Welt zu erhalten. Der Weltfriede wird nämlich z. B. durch den Krieg zwischen dem Iran und dem Irak gefährdet. Eine weitere Tatsache ist, daß die Linde alle Bürger mahnt, den deutsch-französischen Freundschaftsvertrag von 1963 zu unterstützen. Manche von uns haben vielleicht Lust, an einem Schüleraustausch mit Frankreich teilzunehmen. Zusammenfassend erscheint uns die Linde erhaltenswert und heute noch wichtig, weil sie allgemein zum Frieden mahnt. Wir sollten miteinander friedlich umgehen! Das beginnt schon damit, die kleinen Streitigkeiten untereinander ohne Gewalt beizulegen und mehr miteinander zu sprechen.“

Geschichte vor Ort so intensiv und ergebnisreich betrieben wird so zum Erlebnis für die Schüler, die sie forschend und reflektierend nachvollzogen haben, wie für den Leser, der Neues erfährt und die Jugend von einer neuen und ungewohnten Seite kennenlernt. Uli Braun

Damit ist ein weiteres Beispiel dafür angeführt, wie heutzutage das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" (als Forderung nach "Heimatnähe" verstanden) konkret verwirklicht werden kann.

Dem Prinzip des "räumlich Nahen" kommt aber nicht nur im Unterricht der Grund- und Hauptschulen eine Bedeutung zu. Das zeigt bereits ein flüchtiger Blick in die Lehrpläne des (bayerischen) Gymnasiums bzw. auf andere Schularten, wie das im Anschluß getan wird.

5.6.1.3. Beispiele aus dem Bereich des Gymnasiums

Aus dem gültigen bayerischen Lehrplan für Gymnasien von 1984 ist ersichtlich, daß die 5./6. Jahrgangsstufe ihre topographischen und sozialgeographischen Lehrinhalte auf den Kenntnissen des Heimatraums gründet. Der Text lautet (LPGymG 84, 474):

"Der Erkundeunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 soll dem Schüler grundlegendes topographisches Wissen über Deutschland, Kenntnisse über einfache Mensch-Raum-Beziehungen sowie über wichtige naturgeographische Erscheinungen vermitteln. Ausgehend vom heimatlichen Nahraum, den der Schüler schon in der Grundschule kennengelernt hat, wird das Blickfeld durch entsprechende Raumbeispiele bei wechselnder Thematik über Bayern hinaus auf Mitteleuropa ausgeweitet. In diesem Zusammenhang ist Gelegenheit, auf wichtige Grundbegriffe einzugehen und zugleich die Kenntnisse über den Heimatraum zu erweitern." (Hervorh. durch d. Verf.).

Der Gedanke des "räumlich Nahen" läßt sich bis in die Oberstufe

des Gymnasiums verfolgen (vgl. LPGymG 86). Bei den Erdkundethemen "Landwirtschaft und Industrie in dicht besiedelten, entwickelten Ländern: Deutschland und Japan" oder "Bevölkerungsbewegungen, Verstädterung und Raumordnung: Europa" liegt es "auf der Hand", methodisch von Beispielen aus dem Nahraum auszugehen, um z.B. ein Flurbereinigungsverfahren (LZ 2.3.) kennenzulernen oder einen Überblick über verschiedene Formen und Ursachen von Bevölkerungsbewegungen (z.B. "Pendler") zu bekommen (LZ 4.1.). Insgesamt kann -wie auch die jüngste anschließend dargestellte Initiative des (neuen) bayerischen Kultusministers zeigt- der Schluß gezogen werden, daß nicht nur an allen Schularten (Bayerns) das "räumlich Nahe" eine Rolle im Unterricht spielt, sondern daß das so verstandene "Lebensnähe"-Prinzip im steigenden Maße verwirklicht werden soll.

5.6.1.4. Beispiel: "Heimat" als übergeordnetes Jahresthema

In einem kürzlich eingegangenen Brief forderte der zuständige Minister Zehetmair die Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten Bayerns auf, das Schuljahr 1987/88 unter das übergeordnete Thema "Heimat bewußt erleben" zu stellen. In dem Schreiben werden auch eine Fülle konkreter Realisierungsmöglichkeiten vorgeschlagen. Es heißt dort:

"In diesem Sinne sollte jede Schule, und zwar je nach schulartspezifischen Gegebenheiten, den umfassenden Begriff 'Heimat' im Schuljahr 1987/88 in vielfältiger Weise aufgreifen und mit Leben füllen. Dies kann beispielsweise in einzelnen Unterrichtseinheiten geschehen, in Arbeitsgemeinschaften, bei Schulfesten, im Rahmen von Projekt- oder Studientagen, bei Exkursionen und Wanderungen in die nähere Umgebung, durch Kontakte zu den Kommunen und der örtlichen Wirtschaft, durch die Zusammenarbeit mit Heimatpflegern und Museen, durch die Teilnahme an schulinternen, lokalen, regionalen und überregionalen Wettbewerben. Entscheidend wird sein, ob es gelingt, Heimat für die Schüler zu einem Erlebnis werden zu lassen.

Lehrpläne und Fächer habe ich bisher nicht erwähnt; denn es ist wohl nicht nötig, Lehrer auf die vielfältigen Bezüge und Anknüpfungsmöglichkeiten zum Thema 'Heimat' in den Lehrplänen der verschiedenen Fächer im einzelnen hinzuweisen oder sie zu ermuntern, das Thema im Rahmen des pädagogischen Freiraums aufzugreifen. Einzelne Fächer, etwa Deutsch, Geschichte, Erdkunde, werden hier besondere Aufgaben haben, aber auch Fächer wie Religionslehre, Kunst-erziehung und Musik sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Es wird kaum ein Fach geben, das von der Problematik überhaupt nicht betroffen ist. Die Themenvielfalt reicht von Mundart, Kunst, Brauchtum bis hin beispielsweise zu dem Naturwissenschaftler, dessen Namen die Schule trägt. Geisteswissenschaftliche Fächer sind hier ebenso gefordert wie naturwissenschaftliche" (ZEHETMAIR 1987 a, 3; Hervorh. durch d. Verf.).

Mit diesem Brief wendet sich die Stelle an den Lehrer, welche die für ihn größte Weisungsbefugnis besitzt. Das Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" erhält damit, im Sinne der "Heimatnähe" verstanden, großes Gewicht. Es wird sich allerdings erst zeigen, inwieweit die Wunschvorstellungen des Ministeriums nicht nur vereinzelt in die Tat umgesetzt werden. Den hier gemeinten Begriff von "Heimat" definiert das Schreiben nämlich nicht, dennoch kann aus den vielen Vorschlägen zur Verwirklichung interpretiert werden, daß hier "Heimat" als "räumlich Nahes", aber auch unter dem Aspekt der "zeitlichen Nähe" gesehen wird. Der letztgenannte Gesichtspunkt wurde aber -wie schon öfter erwähnt- aus analytischen Gründen in der vorliegenden Untersuchung getrennt betrachtet, so daß seine Umsetzung in die heutige Schulpraxis im Anschlußteil extra dargestellt wird.

5.6.2. Heutige Gestaltung des "Lebensnähe"-Prinzips i.S. "zeitlicher Nähe" im Unterricht

Unterrichtseinheiten mit aktuellen Ereignissen zu beginnen, zu illustrieren oder abzurunden erscheint als ein gängiges didaktisches Vorgehen. Inwieweit allerdings "zeitlich Nahes" im Unterricht dieses Randdasein übersteigt, zeigt wiederum ein exemplarischer Blick in die Lehrpläne und v.a. auf die Resultate von Erfahrungsberichten. KUHN (1986, 151) ermuntert:

"Gelegenheitsunterricht vermag gerade heute, wo es im Sinne eines 'elementaren' und 'fundamentalen', also eines wahrhaft 'exemplarischen' Lernens, um das Erfassen wesentlicher, weithin gültiger und damit in der Tat 'beispielhafter' Zusammenhänge geht, mitunter bestimmte Richtlinienanforderungen weit besser zu erfüllen, so man nicht hörig am 'Stoff' klebt, der in vielen Fällen ja doch lediglich Mittel zum Zweck, nicht jedoch Selbstzweck ist. Der erfahrene Didaktiker wird in eigener pädagogischer Verantwortung beurteilen, ob die 'Gelegenheit', die sich -beispielsweise anlässlich eines Schulwandertages- bietet, nicht rascher und leichter das angestrebte Bildungsziel erreichen läßt als, die im Lehrplan vorgeschlagene Thematik..."

Die Frage lautet also: Wo und wie wird heutzutage solch "zeitlich naher" Unterricht verwirklicht?

5.6.2.1.: Beispiel: "Gelegenheitsunterricht" in der Grundschule

Der Aufforderung nachzukommen, "Gelegenheitsunterricht" (vgl. 5.4.1.) zu praktizieren, entspricht den Intentionen des

bayerischen Grundschullehrplanes. An mehreren Stellen des Vorspanns wird darauf hingewiesen, "Gelegenheiten" zu nutzen, um die gesteckten Ziele zu erreichen. Es heißt dort:

"Im Schulalltag wie auch bei besonderen Anlässen wie Feiern, Spielen und Wandern ergeben sich vielfältige Situationen, die erzieherisches Handeln erfordern und in denen sich Erziehung bewähren kann. Erziehung und Unterricht sind nicht voneinander zu trennen; Unterrichtsinhalte und -situationen fordern immer wieder wertende Stellungnahmen und Entscheidungen heraus. Der Lehrer muß solche Gelegenheiten erkennen und genügend Zeit zum Nachdenken und zur gemeinsamen Aussprache geben. ...

Die Anforderungen des Lehrplans sind so bemessen, daß neben der für das Erreichen der verbindlichen Lernziele erforderlichen Zeit ein Freiraum bleibt. Dieser kann z.B. zur vertieften Behandlung einzelner Unterrichtsinhalte, zum Eingehen auf Schülerinteressen, zum erzieherischen Gespräch, für besondere Anlässe des Schullebens verwendet werden." (LP'81, 4; Hervorh. durch d. Verf.).

Damit ist von den Vorschriften her abgesichert, was den Alltagsunterricht der Grundschule immer geprägt hat: Er bewegt sich zwar in geplanten Bahnen, muß diese jedoch gelegentlich aus aktuellem Anlaß verlassen, um die "fruchtbaren Bildungsmomente" (COPEI 1958) plötzlich auftauchender Schülerinteressen zu nutzen oder z.B. vorgekommene Streitereien vom erzieherischen Standpunkt aus zu reflektieren. Die Durchdringung kann nun, je nach Anlaß und Vorhaben, je nach zur Verfügung stehender Vorbereitungszeit, sowohl in der 1. Form, als auch in der 3. Form des "Gelegenheitsunterrichts" (vgl. 5.4.1.) realisiert werden. Zum einen ist es möglich, z.B. erzieherische Konflikte ad hoc im Unterricht aufzugreifen und einer Lösung entgegenzubringen. Ebenso kann beispielsweise die Streiterei unter den Schülern zum Anlaß genommen werden, um daraus einen allgemein gültigen "Erziehungsfall" zu konstruieren, der in einer eigenen Unterrichtseinheit das Problem zu lösen sucht. Beide Arten des "Gelegenheitsunterrichts" verwirklichen den als "Aktualitätsprinzip" verstandenen Unterrichtsgrundsatz der "Lebensnähe".

Die zweite Form des "Gelegenheitsunterrichts" taucht allerdings nicht explizit in den heute gültigen Lehrplänen der bayerischen Grundschule auf. Vor allem die institutionalisierte Form, wie sie z.B. Berthold OTTO gestaltete (vgl. 5.4.2.), ist aus den Lehrplänen nicht abzuleiten. In der Grundschule ist es zwar grundsätzlich möglich, in den von der Stundentafel her vorgesehenen Verfügungsstunden einen Unterricht zu gestalten, in dem die

Schüler -wie im "Gesamtunterricht" Berthold OTTOs (vgl. 5.4.1.)- die Frage- und Unterrichtsthemen selbst bestimmen. In der Praxis werden aber die Verfügungsstunden zu Übungszwecken für Deutsch oder Mathematik so dringend benötigt, daß für solche institutionalisierten Fragegelegenheiten selten Zeit bleibt. Dennoch darf man nicht vergessen, die lerngelegenheitsbietenden Maßnahmen zu erwähnen, die es dem Schüler erlauben, für ihn "zeitnah" sich mit selbstgewählten Themen im Unterricht zu beschäftigen. Dazu gehört die Lesecke im Klassenzimmer ebenso wie Lernspiele. Die Lesecke bietet (allerdings meist außerhalb des Unterrichts) den Schülern Gelegenheit, eigenen Interessen nachzugehen, während die Lernspiele in spielerischer Form die bereits durchgenommenen Themen wiederholen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß der als Forderung nach "Zeitnähe" verstandene Unterrichtsgrundsatz der "Lebensnähe" für die heutige Grundschule durchaus Relevanz besitzt. Das Gleiche ist auch für die Hauptschule zu erwarten, wenn man einen Blick in die Lehrpläne bzw. in den Unterricht dieser Schulart wirft.

5.6.2.2. Unterrichtsbeispiele aus der Hauptschule

Am Beispiel des akuten Zeitproblems, das die Krankheit AIDS darstellt, kann verdeutlicht werden, welchen Stellenwert das "Lebensnähe"-Prinzip in der Hauptschule einnimmt. Dabei kommt der "Gelegenheitsunterricht", in welchem "zeitlich Nahes" besonders relevant ist, zum Tragen.

Auf die Möglichkeit, solchen, aus spontan sich bietenden Gelegenheiten erwachsenden Unterricht (= 1. Form des "Gelegenheitsunterrichts") in der Hauptschule realisieren zu dürfen, weist der neue bayerische Hauptschullehrplan (1986) explizit hin. Dort heißt es:

"Der Unterricht ist offen für drängende Fragen der Gegenwart und aktuelle Anliegen der Jugendlichen, verliert sich jedoch nicht in bloßer Aktualität oder subjektiver Beliebigkeit." (LP'86, 252; Hervorheb. durch d. Verf.).

Dadurch ist der Hauptschullehrer sogar aufgefordert, "brennende" aktuelle Themen wie die "Folgen des Unglücks von Tschernobyl" oder das "Problem AIDS" entweder spontan aus dem Unterrichtsverlauf heraus zu behandeln oder diese Vorkommnisse wohl vorbereitet als eigene Unterrichtseinheiten zur Auseinandersetzung anzubieten

(= 3. Form des Gelegenheitsunterrichts; vgl. 5.4.1.).

Gedächtnisprotokoll einer Deutsch-UE

Eine alle drei bis vier Wochen stattfindende "aktuelle Stunde" brachte in der Klasse 9 a (der VS Memmingerberg) das Problem AIDS in die Gesprächsrunde. Eine Schülerin hatte, wie üblich (im Rahmen der mündlichen Sprachgestaltung) über verschiedene aktuelle Vorkommnisse berichtet. Mehr oder weniger lustlos, es war schließlich die 6. Stunde am Freitag (07.03.87), folgten die anderen Schülerinnen und Schüler ihren Ausführungen. Dazwischen wurden -auch wie sonst- Fragen zur Sache gestellt und diese zu klären versucht. Nachdem die Vortragende zu erwartende Maßnahmen des Freistaates Bayern gegen die Krankheit AIDS (vgl. MZ v. 21./22.02.87) angesprochen hatte, änderte sich schlagartig das Bild. Plötzlich wurden interessiert Fragen gestellt, nahezu alle Schüler beteiligten sich und folgten gespannt den verschiedenen Beiträgen. Der Lehrer bejahte die Frage, ob im Unterricht das Problem genauer behandelt werden würde. Dies wurde mit etwa folgenden Äußerungen seitens der Schüler begrüßt:

"Endlich 'mal 'was G'scheit's!"
"Au, ja toll!"
"Da bin ich aber gespannt!"

In der noch verbleibenden Viertelstunde verzichtete man darauf, noch weitere aktuelle Themen anzuschneiden, sondern der Lehrer versuchte, den Kenntnisstand der Schüler zu eruieren bzw. Grundlagen zu schaffen. Es stellte sich heraus, daß vielen Schülern die Schlagwörter dieser Problematik (z.B. "Immunschwäche", "safer sex", "Risikogruppen") durchaus geläufig waren. Das Fernsehen und die (Boulevard)Presse zeitigten hier ihre Wirkung. Allerdings gebrauchten die meisten Schüler diese Fachausdrücke ohne vertiefte Sachkenntnis. Durchaus kritisch hinterfragte eine Schülerin eine Pressemeldung, nach der ein an AIDS erkranktes Kleinkind durch vitamin-c-reiche Kost geheilt worden sein soll. Verschiedene Schüler zweifelten dies an und äußerten ziemlich trübe Zukunftsaussichten. Am Ende dieses "Gelegenheitsunterrichts" war den Schülern klar, daß AIDS eine bisher unheilbare Krankheit sei, vor der es sich durch die verschiedensten Maßnahmen zu schützen gilt. Eine vertiefte Behandlung des Themas wurde

dem Biologie- bzw. Erziehungskundeunterricht zugewiesen. Diese sollen lehrplangemäß Erkenntnisse über eine verantwortete Elternschaft und Familienplanung bewirken (vgl. LP'86, 360 bzw. 416 f.).

Damit führte der ("spontane") "Gelegenheitsunterricht" in die lerngelegenheitsbietende Form über (vgl. 5.4.1.), die vom Lehrer vorab geplant und danach gestaltet werden konnte. Mittlerweile besteht -meines Wissens nach- in allen Bundesländern für die Schule die Verpflichtung, AIDS-Aufklärung im Unterricht zu betreiben. In Bayern erfolgte das Gebot durch ein Schreiben des Kultusministeriums (vgl. ZEHETMAIR 1987 b), welches sich an alle öffentlichen und privaten Schulen wandte. In ihm heißt es:

"Es gehört zu den Aufgaben der Schulen, in Zusammenarbeit mit den Gesundheitsbehörden im Rahmen der Gesundheitserziehung und der Familien- und Sexualerziehung die Schüler, die auf dem Wege sind, in ihr eigenes Geschlechtsleben hineinzuwachsen, einerseits rechtzeitig und ihrem Alter angemessen, über Entstehung, Übertragung, Verhütung und Bekämpfung der Krankheit AIDS aufzuklären und andererseits betont zu einem verantwortungsbewußten Verhalten zu erziehen.

Die Lehrpläne für Biologie bieten ab Jahrgangsstufe 8 (bzw. Jahrgangsstufe 7 der Wirtschaftsschulen) selbstverständliche Ansatzpunkte zur AIDS-Information, so z.B. die Lerninhalte zu Infektionskrankheiten und zu immunbiologischen Fragestellungen.

Vor allem aber die fächerübergreifenden Themen der Familien- und Sexualerziehung bieten in allen Schularten Einstiegsmöglichkeiten." (Letzte Hervorh. durch d. Verf.).

Das Schreiben des Kultusministers verordnet den Lehrern aller Schulen, in den für sie gültigen Lehrplänen Anschlußpunkte für das Thema AIDS zu suchen und damit das (im Sinne der "zeitlichen Aktualität" verstandene) Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" im o.g. Sinn zu realisieren. Die Auseinandersetzung mit dem Thema zeigt die folgende Unterrichtsskizze einer Doppelstunde. Sie wurde in der schon erwähnten Klasse 9 a im Anschluß an den oben skizzierten (spontanen) "Gelegenheitsunterricht" zum selben Thema im Rahmen des Faches Biologie gestaltet.

THEMA: "AIDS - eine Seuche so schlimm wie die Pest?"

Lehrziele: kognitiv: + Erkennen, daß die Krankheit den Körper so schwächt, daß der Mensch an anderen Krankheiten stirbt.
+ Verstehen, wie der Virus HIV in den Körper gelangt und wie er weiterverbreitet wird.
+ Erkennen, welche Schutzmaßnahmen getroffen werden müssen.

- + Erkennen, welche Problematik ein häufiges Wechseln von Geschlechtspartnern mit sich bringt.
- + AIDS mit der Pest vergleichen zu können.
- + Folgende Fachausdrücke zu verstehen: Risikogruppe, Virus/Viren, safer sex, Immunschwäche, Homosexualität, Kondom.
- affektiv: + Sensibel machen für die Krankheit AIDS.
- + Hemmungen gegenüber sexuellen Dingen abbauen.
- + Bereitschaft wecken, sich mit allen Mitteln vor dieser Krankheit zu schützen.

Medien: gesammelte Zeitungsausschnitte, Arbeitsunterlage des KuMi (Anlage zu ZEHETMAIR 1987 b), Info-Text, Poster ("safer sex") Tonbd. (staatl. Maßnahmen), gesendet in Bayern II am 07.04.87.

UNTERRICHTSPLANUNG	ORGANISATION/MEDIEN
<p><u>1. Problemfindung</u> stummer Imp ...Schüleräußerungen L ergänzt Imp: Im Zusammenhang mit AIDS fragen sich manche Menschen etwas!</p> <p><u>Problemfrage:</u> Ist AIDS wie die Pest eine Geißel der Menschheit?</p>	<p>Dia von Pestfriedhof</p> <p>TA</p>
<p><u>2. Problemdurchdringung</u> 2.1. Problem zergliedern/Schüler stellen in Partnerarbeit (PA) Fragen (L notiert an der Tafel; ein Schüler auf der Folie) FRAGEN: Wie kann man sich vor AIDS schützen? Was sind die Ursachen? Was heißt AIDS? Schutzmaßnahmen? Reihenfolge der Fragen bestimmen</p> <p>2.2. Was heißt AIDS? Schülerwissen miteinbringen Acquired Immune Deficiency Syndrome = zu deutsch: erworbene Abwehrschwäche</p> <p>2.3. Ursachen der Krankheit? Hypothesen bzw. Vorkenntnisse sammeln/ Hinweis auf den Namen der Krankheit Schüler lesen den Info-Text und beantworten in PA Leitfragen Aussprache Viren (Teile von Zellen) = HIV zerstören die Abwehrzellen...</p> <p>2.4. Folgen? der Infizierte (Angesteckte) stirbt, wenn die Krankheit zum Ausbruch kommt an einer Infektionskrankheit (z.B....)</p> <p>2.5. Schutzmaßnahmen (stummer Impuls) Aussprache (Sch.: Geschlechtsverkehr nur mit Kondomen; bei wechselnden Partnern..)</p>	<p>TA/Folie</p> <p>auf TA/Folie übernehmen TA</p> <p>TA</p> <p>Info-Text/Arbbl. mit Leitfragen</p> <p>TA</p> <p>TA</p> <p>Plakat/Poster</p>

Imp: Gilt das für jeden?

Imp: Die Kirche nimmt einen Standpunkt ein!

Aa : Höre bitte zu und finde heraus, was der Staat tun will/muß!

Aussprache

Tonband mit
staatl. Maßnahmen

3. Problembewertung

Diskussion über Wert und Problematik der
Maßnahmen

4. Sicherung

Ergänzen und notieren auf das Arb.bl.

Arb.bl.

5. Ausweitung

Auftrag: Weiter Sammeln von Zeitungsartikeln,
um auf dem Laufendem zu bleiben.

Aufgreifen der Thematik "bei Gelegenheit".

Entsprechend reife- und altersspezifisch modifiziert und gemäß des kultusministeriellen Auftrages, kann die o.g. Unterrichtssequenz an allen Schularten gestaltet werden. Damit erweist sich die Relevanz der hier diskutierten "Lebensnähe"-Auffassung, die fordert, "zeitliche Nähe", d.h. "Aktuelles" in den Unterricht miteinzubringen.

Wenden wir nun das Interesse dem zweiten, entwicklungspsychologischen Zweig der im Sinne der "Aktualität" gestellten "Lebensnähe"-Forderung zu, so läßt sich feststellen, daß es hier um die Realisierung nicht so problemlos bestellt ist wie um den ersten.

5.6.3. Gedanken zur Verwirklichung eines entwicklungspsychologisch "passenden" Unterrichts

Es erscheint heute selbstverständlich, daß jegliche Art des Unterrichts auch auf den Schüler Rücksicht nimmt. Diese Ansicht enthält die Forderung, bei der Gestaltung des Unterrichts, den körperlichen und geistigen Entwicklungszustand des Lernenden mitzubedenken. Der Unterricht ist dann in diesem Sinne "lebensnah", wenn er die Lehrinhalte und die damit zusammenhängenden Lehrmethoden auf das altersgemäße, kognitive, emotionale und sensorische Niveau des Schülers einstellt. Diese einleuchtende Forderung zu realisieren erweist sich jedoch als schwierig, zumal die neueren und neuesten Forschungsergebnisse der Entwicklungspsychologie die so eindeutigen Erklärungsansätze

der alten deutschen "Phasenlehren" in Frage stellen (vgl. OERTER 1985, 548 ff.). Dadurch gerieten auch verschiedene, für die Schule abgeleitete Folgerungen in die Kritik.

Die sog. Phasenlehren kennzeichnet, daß die Entwicklung nach relativ starren Stufen biologisch grundgelegt sei und ihre Entfaltung biologisch-organischen Prinzipien folgen würde. Zudem versuchten die alten "Stufenlehren", die menschliche Entwicklung möglichst in ihrer Gesamtheit in Form von Stufen oder Phasen zu beschreiben. Daraus war für die Schule abzuleiten, daß von einer Jahrgangsklasse zur nächsten ein klarer Entwicklungsfortschritt vorzufinden sei. Aus diesem Grund wurde der Unterricht so für die altersgleiche Klasse abgestimmt, daß Lehrstoff und -methode für diese, dem Alter gemäße Entwicklungsstufe "paßten". So fordert es z.B. auch noch der neue bayerische Hauptschullehrplan, in dem es heißt:

"Sie (die Hauptschule, d. Verf.) entwickelt einen eigenen, jugendgemäßen Stil gemeinsamen Lebens und Lernens, der Entwicklungsunterschiede in den Jahrgangsstufen 5 und 6 bzw. 7 bis 9 berücksichtigt." (LP'86, 251).

Die heutigen Stufenkonzepte -und dieses Verständnis dürfte auch dem bayerischen Lehrplan von 1986 zugrundeliegen- sind von den Entwicklungsstufen früherer Prägung in mindestens dreierlei Hinsicht verschieden. OERTER (1985, 553) schreibt dazu: "Sie beziehen sich erstens auf einen bestimmten Handlungs- bzw. Leistungsbereich und nicht auf die gesamte Persönlichkeit, sie stellen zweitens aktive Konstruktionsleistungen des Individuums dar, das sie in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Umwelt aufbaut, und sie lassen sich meistens nicht altersgemäß fixiert zuordnen, sondern variieren beträchtlich, besonders wenn man den Aspekt des Experten gegenüber dem Novizen mit in das Stufenkonzept einbezieht." Für die Schule bedeutet die so verstandene Konzeption der Entwicklung des Menschen, daß in einer Jahrgangsklasse bei den einzelnen Schülern viele unterschiedliche Niveaus in den diversen Handlungs- und Leistungsbereichen vorhanden sind. Um im Unterricht "lebensnah" (im Sinne von "entwicklungsgemäß") zu arbeiten und die Förderung der Zöglinge zu optimieren, müssen

1. kleine Lerngruppen bestehen,
2. viele differenzierende und individualisierende Maßnahmen getroffen werden,

3. sich die Lehrstoffe nicht mehr an der Sachlogik der Wissenschaften, sondern eher an sog. **Entwicklungsaufgaben orientieren**, die Aufgaben darstellen, welche sich am nächst höheren Entwicklungsniveau der einzelnen Schüler ausrichten (vgl. OERTER 1985, 552).

Ebenso könnte man aus den o.g. neueren entwicklungspsychologischen Erkenntnissen die Forderung ableiten, die bisher üblichen Jahrgangsklassen zugunsten von Niveaugruppen abzuschaffen. Aber nicht nur letztgenannte Konsequenz ist kaum zu verwirklichen. Zwar haben sich durch den "Pillenknick" bedingt, die Schulklassen zahlenmäßig enorm verringert, dennoch erscheint es mir schwierig, permanent differenzierende und individualisierende Maßnahmen im Unterricht zu realisieren. Im Rechtschreiben der Grund- und Hauptschule beispielsweise sind meiner Erfahrung nach maximal drei Leistungsgruppen möglich, obwohl die Niveaus und Schwierigkeiten der Schüler wesentlich vielfältiger sind. Dem Einsatz von Arbeitskarten oder -büchern, die auf die individuellen Niveaus der Schüler besser eingehen, sind ebenso organisatorische und motivationale Grenzen gesetzt. Es sind zwar für das Rechtschreiben Arbeitskarten, -bücher, -karteien etc. auf dem Markt erhältlich, doch bleibt die individuelle Korrektur, die diese Materialien bei häufigem Einsatz erfordert, auf Dauer für den Lehrer kaum zu bewältigen. Zudem erscheint es problematisch, die Verlaufsmotivation bei den Schülern aufrecht zu erhalten, da solche Arbeitsmaterialien, wenn sie häufig eingesetzt werden, rasch ihre Motivationskraft verlieren. Dazu kommt, daß in den meisten Fächern eher weniger differenziert und individualisiert unterrichtet wird, als im eben angedeuteten Rechtschreibbeispiel. Selbstverständlich variiert wohl jeder Lehrer seine Wortwahl, Gestik, Mimik, Darbietung etc., um die Schüler dort "abzuholen", wo sie sich befinden, dennoch zweifle ich daran, ob diese Maßnahmen ausreichen, um den Unterricht im modernen Sinne entwicklungspsychologisch "passend", d.h. also "lebensnah" gestalten zu können. Das unterstützt auch OERTERS Ansicht, der meint, die Konsequenz aus den modernen Entwicklungstheorien, die Lehrstoffe an "Entwicklungsaufgaben" zu orientieren, würde in der heutigen Schule nicht erfüllt (vgl. OERTER 1985, 553). Auch angesichts der

weiter bestehenden Jahrgangsklassen muß man zusammenfassend feststellen, daß das im Sinne von "Entwicklungsgemäßheit" verstandene Unterrichtsprinzip der "Lebensnähe" heute nur teilweise realisiert wird. Damit sind bereits kritische Gedanken zu der hier diskutierten "Lebensnähe"-Auffassung angesprochen, die im folgenden Teil noch weiter ausgeführt werden.

5.7. Kritik

Bei einer kritischen Reflexion von Lehrinhalten, Unterrichtseinheiten oder Lehrmethoden hört man allenthalben den Vorwurf der "Lebensferne". Diese als "Unzeitgemäßes" bzw. "Nicht-Aktuelles" zu interpretieren, erscheint gebräuchlich. Wie zu Beginn dieses Kapitels aufgezeigt (vgl. 5.1.), ist die Forderung nach "Lebensnähe" der Gegenpol dazu und meint zunächst ganz undifferenziert auf den schulischen Unterricht bezogen, diesen "aktuell" zu gestalten. Insofern geht diese Auffassung mit dem bei 0.2 aufgezeigten Vorverständnis konform. Problematisch wird der Gebrauch des Begriffs der "Lebensnähe" erst, wenn man die damit ausgedrückte Forderung nach "Aktualität" zu hinterfragen beginnt. Es kristallisiert sich dabei eine Zweiteilung des Begriffsinhalts heraus, was auf einen beträchtlichen Begriffsumfang schließen läßt. Zum einen bedeutet das "Aktualitätspostulat", im Unterricht schwerpunktmäßig das "räumlich Nahe" in den Lehrinhalten und -methoden zu berücksichtigen. Zum anderen kann es auch heißen, das "zeitlich Nahe" bei der unterrichtlichen Gestaltung mitzubedenken. Zudem zerfällt die "zeitliche Nähe" in zwei Komponenten. Erstens sollen aktuell relevante Ereignisse in den Unterricht Eingang finden. Die zweite Bedeutung des "zeitlich Nahen" meint, die "Entwicklung" des Zöglings in die Unterrichtsgestaltung miteinzubeziehen.

Alle drei Bedeutungsinhalte, die getrennt oder (mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung) zusammen vertreten werden (vgl. 5.1.), sind in sich logisch schlüssig und zumindest bedingt vertretbar. Als Einschränkung muß hier nochmals das andersartige Denken des Neuhumanismus erwähnt werden (vgl. 4.2.), welches das "Über-Zeitliche", das "innere Leben" für das Wertvolle hielt und "Aktuelles" als "Eintagsfliege" des "äußeren Lebens" (vgl.

1.1.6.) abtat. Ist das Ziel, den Zögling umfassend zu "bilden" (vgl. 4.1.), so zeigt sich nämlich das "Aktualitätspostulat" inhaltlich zu einseitig auf die "Gegenwart", sei sie räumlich oder zeitlich aufgefaßt, fixiert. Von der Ökonomie, aber auch vom psychologischen und didaktisch-methodischen Standpunkt aus, erscheint "räumliche Nähe" für den Unterricht zu fordern berechtigt. Gemäß dem bekannten Satz von COMENIUS (vgl. 1657/o.J., 109 f.) "vom Leichterem zum Schwereren fortzuschreiten" ist der kindliche Lebensraum (die "Heimat") Ausgangspunkt für neue Erfahrungen, die auf andere, schwierigere Situationen übertragen und verallgemeinert werden können. Ähnliches gilt für aktuelle Ereignisse die, wie oben an Beispielen aufgezeigt (vgl. 5.5.1. bzw. 5.6.2.), neue Erkenntnisse provozieren und verständlich machen sollen. Erfüllt der Unterricht die Forderungen, "räumlich" und "zeitlich Nahes" in seinen Lehrinhalten sowie in seiner Gestaltung miteinzubeziehen, so knüpft er an die bei den Schülern erwarteten Kenntnisse an. Dieses "Abholen" erfolgt aber auch dort, wo das Prinzip der "Lebensnähe" im Sinne von entwicklungspsychologischer "Recht-Zeitigkeit" verstanden wird. Seit ROUSSEAU, spätestens aber seit der pädagogischen Bewegung "Vom Kinde aus" (vgl. 5.4.2.) zu Beginn unseres Jahrhunderts ist bekannt, in "Erziehung" und Unterricht auf die anlage- und reifebedingten intellektuellen, motorischen und emotionalen Strukturen der Lernenden einzugehen. Auch diese Forderung gehört als Prinzip der "Passung" zum (schul)pädagogischen Allgemeingut (vgl. z.B. BRUNNHUBER 1972, 51 ff.). Ältere und moderne Untersuchungen der Entwicklungspsychologie bestätigen diese Ansichten (vgl. OERTER 1985, 548 ff.). Weniger stützend erscheinen jedoch die Erfahrungen, die mancher Lehrer im Zusammenhang mit der Realisierung des Prinzips der "Heimatsnähe" und der "Zeitnähe" macht. Die "Heimat", der nahe, umgebende Lebensraum der Schüler ist diesen oft weitgehend unbekannt. Deshalb schreitet der Unterricht bisweilen nicht -wie COMENIUS allgemein anerkannt riet- vom "Leichterem" (= Heimatlichen) zum "Schwereren" (= Auswärtigen), sondern gerade umgekehrt. In Zeiten größter Mobilität erscheint nämlich z.B. das weit entfernte Mallorca manchem Schüler bekannter als der seinem Lebensort nahe gelegene Fluß oder die nächste Stadt. Das "räumlich Nahe" ist dann eben nicht "lebensnah", weil manchen jungen Menschen Fernsehen, Videos oder Computerspiele an der

Erkundung seiner Heimat hindern. Fehlen dem Kind die angesprochenen "Beschäftigungen", wie dies häufig im Urlaub geschieht, dann besinnt es sich wieder auf die Möglichkeiten, die abenteuerliche Erkundungstreifzüge in die (Urlaubs)Umgebung bieten. Einen ähnlichen Verlust stellt man bei der "Zeitnähe" fest. Aktuelle Ereignisse werden oft erst bemerkt, wenn sie im Fernsehen gezeigt oder in der Zeitung beschrieben worden sind. Auch ist es nicht nur für Schüler schwer, angesichts der bestehenden Informationsflut, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft auseinanderzuhalten. Aktuelle Ereignisse werden beispielsweise im Fernsehen in ähnlicher Aufmachung präsentiert wie längst vergangene. Ebenso vermischen sich in den häufig gesendeten Spielfilmen Phantasie, science fiction, Vergangenheitsbewältigung und Aktualität oft nahtlos. So gesehen gilt es heute kritisch darüber nachzudenken, was unter "räumlicher" und "zeitlicher Aktualität" inhaltlich zu verstehen ist. Unberührt davon bleibt auch nicht die Gültigkeit des Unterrichtsgrundsatzes der "Lebensnähe" bestehen, der "räumliche" und/oder "zeitliche Nähe" für den Unterricht fordert. Problematisch und für eine schulpädagogische Diskussion nicht brauchbar wird das so aufgefaßte Unterrichtsprinzip, wenn es alle drei oben aufgeführten Komponenten in sich vereinigt. Der Begriffsumfang ist dann zu groß und enthält zu viele eigentlich voneinander unabhängige Bereiche. Deshalb bedarf es der Klärung, welche der drei Komponenten gemeint ist, wenn man "Lebensnähe" im Sinne von "Aktualität" gebraucht. Alle drei möglichen Bedeutungsinhalte zusammen ergeben einen unpräzisen, zu weiten Begriff. Würde jeder einzelne Aspekt gesondert als "Lebensnähe"-Prinzip aufgefaßt, wäre das sinnvoller und überschaubarer. Es bliebe aber die "Paris-Frage", welcher der drei Komponenten als "Lebensnähe" bezeichnet werden dürfte. Außerdem gibt es für die drei Aspekte der "Aktualität" bereits treffende Fachausdrücke. Man spricht bekanntlich von "Heimatkähe", "Zeitnähe" und entwicklungspsychologischer "Passung".

Damit erscheint der so gebrauchte Begriff der "Lebensnähe" als durchaus verständliche, aber unpräzise Zusammenfassung verschiedener bekannter Unterrichtsprinzipien, der ohne großen Wert für eine (schul)pädagogische Diskussion bleibt.

6. Das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "gesellschaftlicher Anpassung" der Schule

Wie in den Grundlegungen dieser Arbeit (vgl. O.1.) bereits angedeutet, sieht sich bisweilen das gesamte Schulwesen von den verschiedensten Seiten her einer herben Kritik ausgesetzt. Arbeitgeber kritisieren z.B. die zu lange Schulzeit (vgl. MZ 06.05.87, S. 10), angehende Handwerksmeister behaupten, die Berufsvorbereitung in der Schule sei unzureichend (vgl. LORENZ 1980, 222 bzw. 338) und Wissenschaftler befürchten, daß die Schulzeit bei fast einem Drittel aller Schüler zu einer stabilen Lernabneigung bis hin zur Lernneurose führen würde (vgl. FEND 1980, 374 f.). Vom "Mann auf der Straße" kann man dann pauschal die Kritik hören, die Schule sei einfach "altmodisch" bzw. "unzeitgemäß". Im selben Atemzug wird eine "Anpassung" an die "moderne Welt" verlangt, womit man mit anderen Worten ebenso eine "Aktualisierung" fordert. Diese ist jedoch in einem weiteren Sinn gemeint als jene, die im vorigen Kapitel erörtert wurde. Nicht die kleinen, räumlich und/oder zeitlich "nahen" Vorkommnisse, d.h. nicht nur der Unterricht, sondern das Große, Darüberliegende, Übergreifende, die **ganze Institution "Schule" liegt im Zentrum des Interesses**. Ein angesehenen Handwerkermeister äußerte in einem Gespräch, die Schule müsse "endlich aufwachen", sie solle "moderner" und "der Zeit angepaßt" sein. Hakt man als Betroffener nach -denn als Lehrer ist man von solcher Pauschalkritik betroffen- und fragt, was "modern", was "der Zeit angepaßt" bedeutet oder wie es die Schule schaffen könne "beides, nämlich Kulturtechniken und berufsrelevante Verhaltensweisen, auf ein hohes Niveau zu bringen" (GÖBEL 1982, 158), so hört bzw. liest man als Antwort Unterschiedliches: Die befragten Kritiker nennen beispielsweise wünschenswerte Lehrerverhaltensweisen ("Viel strenger!"), neue Medien ("Computer"), verbindliche Vorgabe von Unterrichtsfächern (vgl. MZ v. 06.05.87, S. 10), "gerechtere Zensuren" (vgl. SCHRÖTER Go. 1985, 33) oder weniger "verknöcherte" Einstellungen ("Über alles reden können!").

Ein in diesem Sinne gefordertes Prinzip der "Lebensnähe" tangiert zum Teil das bei O.2. formulierte Vorverständnis, greift aber weiter und sieht die Schule aus dem Blickwinkel der verschieden-

sten gesellschaftlichen "Gebilde".

6.1. Bedeutung

Zunächst erscheint es trivial, zu fordern, daß die Schule ihrem "gesellschaftlichen Umfeld" nicht nachstehen darf und "auf dem Laufenden sein muß". Falls dies nicht der Fall sein sollte, muß sich die Schule (wieder) um "Lebensnähe" bemühen und sich "wandeln". HORNEY formuliert:

"Lebensnähe ist immer auch Arbeitsnähe. Die Schule muß sich der gewandelten Welt, d.h. der industriellen Gesellschaft anpassen" (HORNEY 1960, 418; Hervorh. im Originaltext anders!)

Während HORNEY diesen "Anpassungsprozeß" der Schule nur als **einen Aspekt** seiner "Lebensnähe"-Auffassung charakterisiert (vgl. 8.1.), sieht SCHWARTZ (1961, 18) das Prinzip schwerpunktmäßig unter diesem Gesichtspunkt. Von seinen Überlegungen her **"kann man 'Lebensnähe' als eine Aufforderung verstehen, die Einrichtungen unseres Bildungswesens an die gewandelten Bedingungen in Gesellschaft und Staat anzupassen."**

Beide Beschreibungen lassen bei näherem Hinsehen problematische Begriffe und eine Reihe impliziter Theorien erkennen. Es fragt sich:

- + Was versteht man unter "Gesellschaft"?
- + Was hat sich gewandelt?
- + Was meint "Anpassung"?

Weiter ist beiden Beschreibungen des Prinzips der "Lebensnähe" immanent (wenn auch der bei HORNEY nur für diesen Teilaspekt), daß zwischen dem "Bildungswesen" im allgemeinen (bzw. der Schule im besonderen) und der "Gesellschaft" einen Wirkzusammenhang besteht, der so aussieht, daß das "Bildungswesen" (bzw. die Schule) der "Gesellschaft" und ihren Ansprüchen hinterherhinkt (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, II, 152).

Beidem, den sich stellenden Fragen und den impliziten Theorien, gilt es im folgenden nachzugehen, um herauszuarbeiten, was mit den o.g. "Lebensnähe"-Auffassungen von SCHWARTZ (1961, 18) und (auch) von HORNEY (1960, 418) gemeint ist.

6.1.1. Was versteht man unter "Gesellschaft"?

Auf der Suche nach dem Kernbegriff der Soziologie, der "Gesellschaftswissenschaft", sieht man sich mit großen Schwierigkeiten konfrontiert. Bereits die Alltagssprache läßt die Problematik erkennen. "Gesellschaft" meint in der Umgangssprache (vgl. OBLINGER 1981, 14) z.B.:

- + den Umkreis eines einzelnen, in dem er sich vorzugsweise bewegt (Beispiel: Er ist in "schlechte Gesellschaft" geraten.);
- + eine Gruppe von Personen, die gemeinsam Zwecke und Ziele zu erreichen sucht (Beispiel: eine "Handwerksgesellschaft");
- + die Gesamtheit vieler Personen, die durch eine bestimmte Ordnung oder Beziehung zueinander gekennzeichnet ist (Beispiel: "Industriegesellschaft");
- + die Gesamtheit aller Menschen, aller Kulturen, aller Zeiten (Beispiel: Er hat sich durch sein Verhalten außerhalb der "menschlichen Gesellschaft" gestellt.);
- + das Zusammenleben und die Wechselwirkung verschiedener "Lebensformen" (Beispiel: "Tiergesellschaft") u.s.w..

Nun kennt aber nicht nur die Alltagssprache, sondern auch die Soziologie "Gesellschaft" als weiten und vieldeutigen Begriff (vgl. KÖNIG 1969, 104). Verschiedene Richtungen bildeten sich, die OBLINGER (1981, 15) folgendermaßen beschreibt:

"So wird -um nur die wichtigsten Unterscheidungen heranzuziehen- einmal die Gesellschaft als etwas wirklich Faßbares genommen, wenn es heißt: 'Die Gesellschaft ist eine organisierte Gesamtheit der Menschen, die auf einem gemeinsamen Gebiet zusammenleben, zur Befriedigung ihrer sozialen Grundbedürfnisse in Gruppen zusammenarbeiten, sich zu einer gemeinsamen Kultur bekennen und als eigenständige soziale Einheit funktionieren' (FICHTER 1969, 85). Demgegenüber gehen andere Soziologen davon aus, daß die Gesellschaft nicht als 'Gegenstand', als etwas 'Substantielles' faßbar ist, sondern sich auf das 'Zwischen' bezieht, das sich dort abzeichnet, wo zwei, mehrere oder viele Menschen beisammen sind (z.B. Miteinander, Beieinander ...). 'Wesentlich ist nur, daß der eigentliche Vorgang soziologischer Untersuchungen nur die Sozialvorgänge sind, nicht ihr Substitut. Der eigentliche Gegenstand der Soziologie sind Lebenszusammenhänge von Menschen, nicht Plurale von -Mensch-' (GEIGER 1931/1959, 210), und von WIESE spricht sich dafür aus, den Begriff der Gesellschaft durch den des Sozialen zu ersetzen, das als eine 'Kette von Prozessen' aufzufassen sei (1955, 19); ihm folgen Soziologen wie BERGER... Als mehrschichtig bezeichnet KÖNIG die Gesellschaft; sie sei ein 'verwickeltes System von sozialen Handlungen, Gruppen und Verhaltensnormen' (1967, 111). An den in dieser Beschreibung genannten Normbegriff, knüpft auch die Umschreibung an, in der Gesellschaft bezeichnet ist als die 'Gesamtheit derjenigen Ordnungen und Bewegungen, die aus dem freien Zusammenwirken der Menschen hervorgeht' (BROCKHAUS 1954, IV 583)."

Als brauchbare Grundlage, um die Schule in Beziehung zur "Gesellschaft" setzen zu können, arbeitet OBLINGER (vgl. 1981, 16 f.)

heraus, daß der Mensch zwar allgemein als soziales Wesen der "menschlichen Gesellschaft" angehört, aber daß für ihn doch **begrenzte Einheiten, sog. "Gebilde"** (oder im weitesten Sinne "Gruppen") bestimmend sind, denen er durch Geburt, Schicksal oder freien Entschluß zugehört.

Die "(Gesamt)Gesellschaft ist in diesem Sinne die Gesamtheit von "Gebilden" oder "Gruppierungen", wie sie z.B. der Staat, die Gemeinde, der Sportverein, das Damenkränzchen etc. darstellen (vgl. auch WÖRTERB. d. PÄD. 1977, II, 21).

Analysieren wir nach diesem orientierenden Bedeutungsaufriß die Auffassungen von "Gesellschaft", welche HORNEY (1960, 418) bzw. SCHWARTZ (1961, 18) in ihrem Verständnis des "Lebensnähe"-Grundsatzes implizit ausdrücken, so zeigen sich zunächst Unterschiede. SCHWARTZ trennt Staat und "Gesellschaft" voneinander (vgl. oben!), was weniger die Erhebung des wirtschaftlichen Bürgertums gegen den feudal-absolutistischen Staat nach der Zeit der "Aufklärung" widerspiegeln, sondern wohl eher den Staat als ein besonders einflußreiches "Gebilde" innerhalb der "Gesamtgesellschaft" darstellen soll. Auch SCHWARTZ dürfte, wie HORNEY, der moderneren Soziologie folgend, v.a. die "industrielle Gesellschaft" in ihrer "entwickelten Form" meinen, wie sie sich in unserem Land als ein System verschiedenartiger ineinander verschränkter Elemente (z.B. Subsysteme, Großgruppen, Organisationen) zeigt (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, II, 21). SCHWARTZ und HORNEY schrieben ihre Fachartikel nämlich für eine heute lebende Zielgruppe von Menschen, d.h. in erster Linie für Lehrer (vgl. HORNEY), die in einem "Gebilde" der "Gesamtgesellschaft", der (Haupt)Schule, tätig sind. Dazu plädiert SCHWARTZ in seinem Artikel für die Verlängerung der Hauptschulzeit, was ein noch nicht allzu lang zurückliegendes Problem darstellt und deshalb ebenso den Schluß zuläßt, daß sich die Forderung nach "Lebensnähe" auf die moderne, hochorganisierte, industrielle, wohl auch "westliche" "Gesellschaft" bezieht und sich diese als Wegweiser für die allgemeinbildende Schule sieht. Die so verstandene "Gesellschaft" kennzeichnet beispielsweise die weitgehende Trennung von Berufsarbeit einerseits und Familie, Freizeit, Konsum andererseits. Weitere Merkmale sind z.B.: hochgradige Arbeitsteilung, erhöhte soziale Mobilität, Orientierung am Bildungsgrad und am beruflichen Leistungsverhalten, Tendenzen zur Bürokratisierung

und Sektoralisierung der "Lebensverhältnisse", expandierende Produktionskapazitäten, Massenwohlstand, Umweltkrise, sozialer Wandel u.s.w.. Letztgenanntes Kennzeichen gibt das Stichwort zur weiteren Untersuchung, weil sowohl HORNEY, als auch SCHWARTZ von veränderten "gesellschaftlichen" Verhältnissen in ihren "Lebensnähe"-Auffassungen schreiben.

6.1.2. Was hat sich in der "Gesellschaft" gewandelt?

"Tempora mutant mores" sagt ein lateinisches Sprichwort. Wahrscheinlich betrifft der damit angesprochene "Wandel" nicht nur die Sitten, sondern meint allgemein den "Fortschritt", d.h. eine Entwicklung zum Positiven hin. Dieser Begriff erschien neueren Soziologen fraglich und zu wertbelastet, so daß OGBURNS Fachausdruck "sozialer Wandel" als sinnvoller angesehen wurde. "Social change" ersetzte auch den alten Ausdruck von der "sozialen Dynamik", von dem die o.g. Begriffe "Fortschritt" und "Entwicklung" abgeleitet worden waren. Die Polarisierung "soziale Statik - soziale Dynamik" traf den "gesamtgesellschaftlichen Wandel" zu ungenau, weil sich auch in stationären ("primitiven") "Gesellschaftssystemen" immer Prozesse abspielen, die naturgemäß dynamisch sind. Allerdings muß man Prozesse des Wandels innerhalb des Systems vom Wandel des Systems selbst unterscheiden. Nur Letztgenanntes ist als "sozialer Wandel" im strengen Sinn zu bezeichnen (vgl. PARSONS n. KÖNIG 1969, 291).

Aus dem Kontext der von SCHWARTZ (bzw. eingeschränkt der von HORNEY) erhobenen Forderung nach "Lebensnähe" für die Schule, läßt sich dieser "soziale Wandel" im strengen Sinn von einer vor-industriellen zur industriellen "Gesellschaft" herauslesen. Für beide Autoren treten jedoch mehr die Fragen in den Vordergrund, die sich mit dem Was, Wie und Wo der Veränderung auseinandersetzen. Eine Fülle traditioneller Theorien versucht, diese Fragen zu klären:

Die "geschichtsphilosophisch-kulturosoziologischen Ansätze" z.B. von TORNBEE oder SOROTKIN gehen den "sozialen Wandel" von der fundierten Kenntnis der historischen Ereignisse an (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 24). Der klassische "Evolutionismus", den beispielsweise TYLER und MORGAN vertraten, nahm an, daß der Wandel ein allumgreifender, unilinear entwicklungsprozeß sei,

der vom Einfachen zum Komplexen ablaufen würde (vgl. MOORE 1967, 21; KÖNIG 1969, 281; WISWEDE/KUTSCH 1978, 25). Diese Ansicht hielt sich bis Herbert SPENCER (1820-1903) und erst die mehr empirisch ausgerichteten Soziologen wie DURKHEIM oder GINSBERG durchbrachen das unilineare Entwicklungsschema. Der "Neo-Evolutionismus" versuchte, den sozialen Wandel multilinear zu erklären. Dessen "funktionalistische Version" kann heute als eine der Hauptströmungen bei der theoretischen Diskussion des "sozialen Wandels" gelten. Das Konzept untersucht den "Beitrag", den ein soziales Element zum Gelingen des Ganzen stiftet. Damit glaubt man den Schlüssel zur Einsicht und Existenz dieses Elements in der Hand zu halten (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 70 f.). Da keine dieser Theorien in dem (mit dem Grundsatz der "Lebensnähe" verbundenen) "Gesellschaftsverständnis" von SCHWARTZ (1961, 18) bzw. HORNEY (1960, 418) ersichtlich wird, ist eine weitere Ausführung dieser Ansätze nicht vonnöten. Von größerer Relevanz dagegen sind die "Modernitätsforschung", die "Konflikttheoretischen Ansätze" und die sog. "Verhaltensperspektiven" (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978).

Letztere heben hervor, daß Veränderungen auf konkretes Handeln von Menschen und deren konkrete Motivationen zurückgehen (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 176 f.). Auch kann man aus der "Verhaltensperspektive" erst dann von "sozialem Wandel" sprechen, wenn sich das Verhalten der beteiligten Individuen geändert hat. Aus dem Kontext der von SCHWARTZ vertretenen "Lebensnähe"-Auffassung wird dies deutlich, denn er hält eine "konkrete Verhaltensänderung" - die Einführung des 9. Pflichtschuljahres - für "lebensnah".

"Konflikttheoretische Ansätze" verknüpfen häufig den "sozialen Wandel" mit Fragen der Macht. Eine Umgestaltung der "Gesellschaft" bewirke entweder der "Klassenkampf" bzw. die Revolution (MARX). Etwas allgemeiner formuliert, sind "Konflikte" die Ursachen sozialer Veränderungen (z.B. DAHRENDORF). In einem sehr erweiterten Sinn können aber "Konflikte" auch als "Störungen des Gleichgewichts" definiert werden, obwohl dieser Zustand aus heutiger Sicht nur unter bestimmten Bedingungen und wenig stabil zu erreichen ist (vgl. KÖNIG 1969, 295). Von dieser Warte ist es jedoch möglich, W.F. OGBURN (1886-1959) als "Konflikttheoretiker" zu bezeichnen (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 156). Er wies als einer der ersten darauf hin, daß sich in komplexen, modernen

"Industriegesellschaften" die verschiedenen Lebensbereiche wie Familie, Wirtschaft, Recht, Erziehung etc. in **verschiedenem Rhythmus** wandeln, die einen schneller, die anderen langsamer. Viele Veränderungen, v.a. in der sog. Neuzeit, würden auf technischen Veränderungen und wissenschaftlichen Entdeckungen beruhen. Dadurch käme es zu Spannungen ("Konflikten") mit der "Kultur", welche dann hinter dieser Entwicklung nachhinken würde ("cultural lag"). Beispielsweise führte die Erfindung der Dampfmaschine zum Entstehen von Fabriken, aber erst später zur Änderung des Rechtsstatus der Frau, die mit dem Eintritt als Arbeitskraft in die Fabrikation längst gleichberechtigt hätte sein müssen (vgl. OGBURN 1957 n. DREITZEL 1972, 332). Das "Lebensnähe"-Verständnis von SCHWARTZ bzw. (teilweise) von HORNEY impliziert diese Theorie des "cultural lag". Beide verlangen nämlich von der Schule (als Teil der "Kultur"), sie möge sich an die "gewandelte Welt" anpassen. Damit drücken sie aus, daß diese veränderten, "gesellschaftlichen" Bedingungen der Schule (bzw. bei SCHWARTZ dem "Bildungswesen") als Vorbild dienen sollen und deren Wandel verlangen.

SCHWARTZ und HORNEY fordern sinngemäß eine **"Modernisierung"**, womit sie einen wesentlichen Teilaspekt des "sozialen Wandels" ansprechen. MOORE beschreibt diesen Prozeß so:

"Mit der Modernisierung spielt sich eine 'totale' Umwandlung der Gesellschaft aus einer traditionsbestimmten oder 'vormodernen' Form in diejenige ab, die in ihrer technischen Ausrüstung und in den damit verbundenen sozialen Organisationsformen dem entspricht, was für die 'fortgeschrittenen', wirtschaftlich wohlhabenden und politisch verhältnismäßig stabilen Nationen der westlichen Welt kennzeichnend ist" (MOORE 1967, 148).

Dabei handelt es sich aber weniger um "Pionierarbeit", d.h. um Prozesse, die sich überwiegend auf die Entstehung von "Nationen" beziehen, sondern um wenig untersuchte Entwicklungen schon konsolidierter und bereits "entwickelter" Staatsgebilde (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 123). Die zitierte Umschreibung der "Modernisierung" beinhaltet eine von mehreren Soziologen bevorzugte Dichotomie ("vormoderne vs. fortgeschrittene Gesellschaft") und deutet auf verschiedene Ebenen und Bereiche hin, auf bzw. in denen "Modernisierung" verläuft. Dies könnte einmal die "individuelle", "rollenanalytische", "institutionelle" oder "gesamtgesellschaftlich-komparative Ebene" sein, zum anderen lassen sich Tendenzen der "Modernisierung" in Wirtschaft, Politik, Familie u.s.w. er-

kennen (WISWEDE/KUTSCH 1978, 109-123 bzw. 137-152). HORNEY (1960) und besonders SCHWARTZ (1961) bieten in ihrem Verständnis von "Lebensnähe" weniger den Bezug zum dichotomischen "Modernisierungsmodell", sondern fordern eher einen (schwierig zu erreichenden) Gleichgewichtszustand zwischen den "gesamtgemeinschaftlichen" (s.o.) und schulischen Verhältnissen (vgl. KÖNIG 1969, 295).

Da sich jedoch jeder "soziale Wandel" als eine Resultat außerordentlich komplexer Vorgänge mit einer Vielfalt abhängiger und unabhängiger Variablen erweist, sind oben skizzierte Theorien nur unzureichend imstande zu erklären, wie und was sich in einer modernen "Gesellschaft" verändert. Bestenfalls sind einige unten aufgezeigte Tendenzen über Richtungen und Inhalte des "sozialen Wandels" herausgearbeitet worden, während die Forschungsergebnisse über die Ursachen (das Warum) sowie die Prognostizierung von künftigen Entwicklungen mehr oder minder "begründet spekulativ" erscheinen (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 53 bzw. MOORE 1967, 15 ff. oder 59 ff.).

Wandlungen können sich in begrenzter oder unbegrenzter, geplanter oder ungeplanter, abrupter oder langsamer Form vollziehen und von größerer oder geringerer Reichweite sein. Die Verlaufsformen sind demnach vielfältig, zeigen jedoch meist, nach Ansicht MOORES (vgl. 1967, 65), "Anreicherungstendenzen", d.h. sie gehen nach "oben". Die grobe Darstellung dieser Richtung, die sich in einem Koordinatensystem entweder als "steigende Gerade" oder als Stufe, Wellenlinie u.s.w. zeichnen läßt, ist notgedrungen ebenso stark verallgemeinernd wie dies spiralförmig dargestellte Entwicklungen sind (vgl. MOORE 1967, 63-69). Wahrscheinlich ist keine dieser Verlaufsformen für alle "sozialen Wandlungen" typisch (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 13).

Die "Lebensnähe"-Beschreibungen von SCHWARTZ und eingeschränkt auch die von HORNEY lassen aus ihrem Kontext vermuten, daß es sich um einen auf das "Bildungswesen" (d.h. vor allem auf die allgemeinbildenden Schulen) begrenzten, eher langsamen und geplanten Wandel mittlerer Reichweite handelt, der in dieser Institution einen verbesserten, nach "oben" gerichteten Zustand erwarten läßt. Der "Generalnenner" unter dem häufig "gesellschaftliche" Entwicklungen betrachtet werden (z.B. immer mehr "Rationalisierung"), könnte bei SCHWARTZ (bzw. HORNEY) die

"Modernisierung" sein. Was sich allerdings unter diesem gemeinsamen Nenner alles subsummiert, ist, wie schon mehrfach ausgedrückt, im einzelnen schwierig zu eruieren. WISEDE/KUTSCH (vgl. 1978, 7) listen, im wesentlichen N.J. SMELSER folgend, in einer Art Raster mögliche Inhalte oder Bereiche "sozialen Wandels" auf, in welches die Fülle der Untersuchungsergebnisse eingeordnet werden kann, die in der soziologischen Fachliteratur zutage tritt (vgl. z.B. MOORE 1967, 167-174 oder DREITZEL 1972).

Wandlungen betreffen die kulturelle, soziale, ökonomische und personelle Struktur einer "Gesellschaft". Verändern sich z.B. Wertorientierungen, Glaubens- und Wissensinhalte, so ist die "kulturelle" Struktur gemeint. Wandlungen von Familienstrukturen, wie beispielsweise die Tendenz zur Kleinfamilie oder Veränderungen von sog. Schichtungsstrukturen, fallen in den "sozialen" Bereich. Im Verlaufe der "Modernisierung" nimmt der Bedarf an hochqualifizierten Fachleuten und die Zahl der Berufsfelder zu (vgl. MOORE 1967, 164). Solche Erkenntnisse, aber auch Aussagen über veränderte Produktions- und Konsumverhältnisse, betreffen die "ökonomische" Struktur einer industriellen "Gesellschaft". Zum "personalen" Bereich schließlich, gehören Aussagen über die Sozialisationsformen und Veränderungen des Verhaltens der Menschen wie z.B. die, daß im Verlauf raschen wirtschaftlichen Wandels Trunksucht, geistig-seelische Störungen sowie Drogeneinnahme an Häufigkeit zunehmen (vgl. MOORE 1967, 170).

Die in diesen Strukturen und Bereichen vor sich gehenden Wandlungen bilden für die Schule eine Orientierungshilfe, welche die "Anpassung" der (so verstandenen) "lebensnahen" Schule an die Veränderungen erleichtern soll. Was aber "anpassen" bedeutet und wie dies vor sich gehen soll, wird jetzt versucht, zu klären.

6.1.3. Was meint "Anpassung"?

Unter "Anpassung" versteht man meist den Prozeß des "sozialen Lernens" eines Einzelindividuums, der auch mit "Sozialisation" gleichgesetzt wird (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 33). In unserem Zusammenhang betrifft es jedoch keinen einzelnen Menschen, sondern das "Bildungswesen", genauer ausgedrückt, einen Teil davon, nämlich die allgemeinbildende Schule (vgl. O.l.). Sie soll sich in ihrer Organisation, ihren Zielen, ihren Vollzügen,

kurz in allem, was veränderbar ist, an die "Gesellschaftstendenzen" "anpassen". Ebenso betrifft dieser Prozeß die in dieser Institution (re)agierenden, die direkt und indirekt betroffenen Personen (vgl. STÖCKER 1960, 94).

Ausgehend von einer biologisch-psychologischen Begriffsbestimmung (vgl. DIETRICH/WALTER 1970, 27 ff.), wird "Anpassung" als die Fähigkeit und Bereitschaft (hier: der allgemeinbildenden Schule) bezeichnet, sich durch diverse Modifikationen auf neue Umweltbedingungen einzustellen und eine Übereinstimmung zwischen Eigen- und Fremdanspruch herbeizuführen. Wie beim Organismus scheint auch in der Schule das Ziel des Prozesses die Erhaltung oder Wiederherstellung eines (schon mehrfach erwähnten) "Gleichgewichtszustandes" bzw. die Reduzierung der Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Schule und seiner Interpretation der Umweltanforderungen auf ein Minimum zu sein. Vom soziologischen Standpunkt allerdings, sollte man sich (wie schon erwähnt) -nach KÖNIG (vgl. 1969, 295)- davor hüten, als Ziel des "Anpassungsprozesses" ein stabiles Gleichgewicht zu sehen. Die erreichbare Homöostase ist im Sozialen immer beweglich. Die Fälle langwährenderer "Anpassung" an bestimmte Lebensverhältnisse sind eher bezeichnend für "stationäre" Gegebenheiten, wie sie z.B. in sog. unterentwickelten "Gesellschaften", nicht aber in einer modernen "Industriegesellschaft" wie etwa in der BRD herrschen (vgl. KÖNIG 1969, 328-335). "Anpassung" kann in ihren Teilprozessen sowohl in unbewußter als auch in bewußter Form vollzogen werden, sie kann aber auch gezwungenermaßen passieren oder sich einfach ergeben. In Anlehnung an die Humanpsychologie (vgl. DIETRICH/WALTER 1970, 28) wird zwischen "autoplastischer" und "allo- oder heteroplastischer Anpassung" unterschieden. Während erstere soziologisch gesehen, Assimilation, d.h. ein kritikloses Einpassen, Sich-an-gleichen bis hin zum Konformismus ist, beinhaltet die "heteroplastische Anpassung" das Moment der eigenständigen, aktiven, "gesellschaftlichen Veränderung". "Enkulturation" ist die Mischung beider. Sie ist im umfassendsten Sinn das Erlernen der "Kultur" (als das, was von Menschen geschaffen wurde), ein aktives ("heteroplastisches") und passives ("autoplastisches") Hineinwachsen in diese, während sich die "Akkulturation" davon abhebt, und die mehr oder weniger erzwungene "Anpassung" an eine bisher unbekannte "Kultur" meint (vgl. MOORE 1967, 142;

KÖNIG 1969, 296; WEBER E. 1972, 38; WÖRTERB. d. PÄD. 1977, II, 196).

SCHWARTZ und HORNEY verstehen im Zusammenhang mit dem Prinzip der "Lebensnähe" unter "Anpassung" einen bewußten, eher "heteroplastischen", nicht unbedingt erzwungenen, aber doch notwendigen Vorgang, der weniger vergangenheitsbezogen, sondern mehr auf Gegenwart und Zukunft, d.h. also auf "Zeitgemäßheit", "Aktualität" im weiten Sinne abzielt.

Nachdem bisher versucht wurde, die Kernbegriffe zu durchleuchten, mit welchen SCHWARTZ (1961, 18) und (mit Einschränkungen) auch HORNEY (1960, 418) ihre "Lebensnähe"-Auffassung festgeschrieben, muß nun wieder die soziologische Ebene verlassen und der Zusammenhang mit der schulpädagogischen aufgesucht werden. Damit soll die Analyse des Gehalts des "Lebensnähe"-Verständnisses zum Abschluß kommen und sich ein Interpretationsversuch anschließen, der das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung nach "gesellschaftlicher Anpassung" auffaßt.

6.1.4. Wirkzusammenhang zwischen Schule und "Gesellschaft"

Soziologie und Pädagogik, d.h. die Gesellschaftswissenschaft und die Lehre von der Erziehung, beschäftigen sich spätestens seit Emile DURKHEIM (1858-1917) mit den Überschneidungen und Zusammenhängen ihrer Wissensgebiete. Übereinstimmend stellte sich bei diversen Untersuchungen immer wieder heraus, daß zwischen Schule und "Gesellschaft" Wirkzusammenhänge bestehen müssen (vgl. z.B. FROESE 1962 a, 7). Dabei wird, wie bei 6.1.2. schon gezeigt, die "Gesellschaft" unterschiedlich gesehen, während die Schule weitgehend übereinstimmend als eine Institution verstanden wird, die absichtliche Lernhilfen und -prozesse organisiert, in der "Erziehung" (im engen und weiten Sinn) stattfindet und deren Ziel "Bildung" ist (vgl. WEBER E. 1972, 52 bzw. 55 bzw. 66; WÖRTERB. d. PÄD. 1977, II, 96 f.). Deshalb betrifft es im besonderen Maße die Schule, wenn vom Zusammenhang zwischen "Bildungseinrichtungen und Gesellschaft" (vgl. SCHWARTZ 1961, 18) oder "Gesellschaft und Erziehung" (vgl. WEBER E. 1972, 67) oder "Erziehung und Soziologie" (vgl. DURKHEIM 1922/1972) die Rede ist. Daß die Schule in einem "Brennpunkt des gesellschaftlichen Kräftespiels" steht, wie

OBLINGER (vgl. 1979, 24) es ausdrückt, ist offensichtlich. Auf Dauer sind eben Schulen keine "Pädagogischen Provinzen" (GOETHE n. HEILMANN 1955, 189), die völlig abgeschottet im "gesellschaftlichen" Raum existieren. Die Kräfte des Feldes, die anderen "Gebilde" (vgl. 6.1.1.) wie der Staat, die Kommunal- und Gebietskörperschaften, die Religionsgemeinschaften etc. wirken auf die Schule z.B. per Gesetz oder Verordnung ein. Umgekehrt aber werden diese auch von der Schule beeinflusst.

Damit ist der Punkt erreicht, an dem nicht mehr die Frage ist, ob ein Wirkzusammenhang zwischen Schule und "Gesellschaft" besteht, sondern wie sich dieser ausnimmt. Darüber gibt es wiederum eine Reihe verschiedenster Theorien, welche für die von SCHWARTZ (bzw. teilweise auch die von HORNEY) vertretene "Lebensnähe"-Auffassung relevant sind. Zwei sich widersprechende Positionen lassen sich hervorheben (vgl. WEBER E. 1972, 67-76):

1. Die "Erziehung" (und damit auch die Schule) beeinflusst die "Gesellschaft".
2. Die "Gesellschaft" beeinflusst die "Erziehung" (also auch die Schule).

Die erste Richtung von Theorien beinhaltet, daß die soziokulturellen Verhältnisse in denen wir leben, nicht fraglos hingenommen werden. Das heißt für die Pädagogik, sie drückt eine Gesellschafts- und Kulturkritik aus, wie sie etwa bei ROUSSEAU oder FICHTE anklang und in der Bewegung "Vom Kinde aus" konkretisiert wurde. So kritisierte ROUSSEAU die verderbte, erziehungsfeindliche Rokoko-"Gesellschaft", FICHTE die französische Vorherrschaft über Deutschland und die Reformpädagogik die weit verbreitete Ansicht, das Individuum sei ein unwesentlicher Träger objektiver staatlicher, kirchlicher oder wirtschaftlicher Ziele. Die "Erziehung" will im zu erziehenden Menschen noch unerschlossene Möglichkeiten befreien. Aus dieser Sicht gilt also das Schulwesen nicht mehr als Institution soziokultureller Tradition, sondern als wichtiger Faktor des "gesellschaftlichen" und kulturellen Wandels (vgl. WEBER E. 1972, 72). Die "Erziehung" enthält aus dieser Sicht des "Pädagogismus" einen (zu kritisierenden) Allmachtsanspruch.

Die zweite Position dagegen, versteht die "Erziehung" lediglich als soziokulturelle Überlieferungs-, Angleichungs-, Eingliederungs- und Anpassungshilfe (vgl. WEBER E. 1972, 67). Die Schule

z.B. dient demzufolge nicht der Vorbereitung "gesellschaftlicher" Veränderung, sondern -umgekehrt- als deren Folge stellt sich ein Wandel der "Erziehung" ein. Da aber, wie oben bereits erwähnt (vgl. 6.1.2.), OGBURN (1922 n. DREITZEL 1972, 332) aufzeigte, daß Änderungen in der "Gesellschaft" asynchron und disharmonisch ablaufen, entstehen zwischen den einzelnen "gesellschaftlichen Gebilden" (vgl. 6.1.1.) Defizite, "cultural lags", welche u.a. die Schule überwinden, zumindest aber abbauen helfen soll (vgl. KÖNIG 1965, 54 ff.).

Für die "Lebensnähe"-Auffassung von SCHWARTZ (vgl. 1961, 18) bzw. teilweise für die von HORNEY (vgl. 1960, 418) heißt das, daß sie den letztgenannten "Soziologismus" implizieren, der jedoch als Reinform -wie auch der "Pädagogismus"- kritisch zu betrachten ist. Eine absolute soziologische Sichtweise läuft nämlich Gefahr, die "Personalität" des Menschen und damit die Chance zur "Mündigkeit", zur Veränderung der "gesellschaftlichen" Verhältnisse zu verkennen (vgl. WEBER E. 1972, 69). Richtiger muß man also von einer Wechselwirkung zwischen "Gesellschaft" und "Erziehung" (hier im Sinne E. WEBERs verstanden; vgl. WEBER E. 1972, 47 ff.) sprechen.

Nach den Versuchen, die Kernbegriffe und die impliziten Theorien der "Lebensnähe"-Auffassungen von SCHWARTZ bzw. teilweise der von HORNEY aufzusuchen, werden aus Gründen der Übersicht, die bisherigen Untersuchungsergebnisse nochmal zusammengefaßt.

6.1.5. Zusammenschau

Für HORNEY (vgl. 1960, 418) ist die Forderung nach "Anpassung" der Schule an die sich wandelnde "industrielle Gesellschaft", wie schon mehrfach betont, nur ein Teilaspekt seines weitgreifenden Verständnisses des "Lebensnähe"-Grundsatzes (vgl. 8.1.). SCHWARTZ dagegen betrachtet das Prinzip schwerpunktmäßig als Aufforderung, die Einrichtungen des "Bildungswesens" an die gewandelten Bedingungen in "Gesellschaft und Staat" "anzupassen". Im Unterschied zu HORNEY spricht SCHWARTZ vom "Bildungswesen" und trennt Staat von "Gesellschaft". Im Verlauf der Ausführungen von SCHWARTZ wird jedoch deutlich, daß er nicht nur den Begriff "Bildungswesen" im engeren Sinne verwendet, sondern ihn noch weiter

einschränkt. Eine engere Auffassung des Begriffs "Bildungswesen" versteht darunter die allgemeinbildenden Schulen, die Hochschulen, die Einrichtungen der beruflichen Bildung und diejenigen der Weiterbildung. Die noch eingeschränktere Sicht, wie sie SCHWARTZ wohl im Auge hat, bezieht sich nur auf die allgemeinbildende Schule (vgl. O.l.; WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 151). HORNEY drückt sich hier klarer aus, denn bei ihm firmiert das Prinzip der "Lebensnähe" (d.h. auch der Aspekt der "gesellschaftlichen Anpassung") unter den "Unterrichtsgrundsätzen", die v.a. auf die allgemeinbildenden Schulen anzuwenden sind. Weiter zeigt SCHWARTZ, indem er in seinem Artikel der Verlängerung der Schulzeit (auf 9 Pflichtschuljahre) das Wort redet, daß er die "(Gesamt)Gesellschaft" der BRD als Maßstab für deren Schulwesen verstanden haben möchte. Dasselbe gilt für HORNEY, denn beispielsweise sind für ihn solche Unterrichtsgehalte "lebensnah", die - ganz der bundesdeutschen "Gesellschaft" gemäß- beim Schüler z.B. die Fähigkeit zur Auswahl gegenüber dem Überangebot fördern und "zum Widerstand gegen den 'Reklameterror' aufrufen". Allerdings beinhaltet die Forderung, die Schule an die Bedingungen der "Gesellschaft" der BRD "anzupassen", zwei Prämissen: Erstens muß sich die "Gesellschaft" verändert haben und zweitens muß die Schule diese Veränderung größtenteils nicht mitvollzogen haben. Die erste Voraussetzung meint, daß ein "sozialer Wandel" (vgl. 6.1.2.) stattgefunden hat, der sich bei SCHWARTZ (bzw. HORNEY) im strengen Sinne des Begriffs, also durch die Veränderung des ganzen Systems, nämlich von der "vor-industriellen" zur "industriellen Gesellschaft" andeutet (vgl. PARSONS n. KÖNIG 1969, 291). Die zweite Prämisse kommt der Forderung an die Schule gleich, das aufgezeigte "Defizit", das "cultural lag", aufzufüllen (vgl. OGBURN 1957 n. DREITZEL 1972, 332). Aufgrund dieser impliziten Annahmen, können sowohl SCHWARTZ als auch HORNEY dafür plädieren, das Gleichgewicht zwischen den "gesamtgemeinschaftlichen" und den "schulischen" Verhältnissen anzustreben. Nach Ansicht führender Soziologen ist aber eine solche "Homöostase" in "industriellen", nicht-statischen "Gesellschaften" wie z.B. die der BRD kaum stabil möglich (vgl. KÖNIG 1969, 295). Dennoch weist schon der Gedanke daran darauf hin, daß zwischen beiden nicht im Gleichgewicht befindlichen Faktoren, der Schule und der "Gesellschaft", in jedem Fall ein Wirkzusammenhang bestehen muß. Dieser

ist im Sinne von SCHWARTZ und HORNEY dergestalt, daß die übrigen "Gebilde" der "(Gesamt)Gesellschaft" (vgl. 6.1.1.) auf die Schule verändernd und sogar dominierend einwirken ("Soziologismus"). SCHWARTZ will nämlich den Staat dazu veranlassen, ein Gesetz zur Verlängerung der Pflichtschulzeit zu realisieren. HORNEY wiederum verlangt vom Staat und den anderen "Gebilden", neue Zielsetzungen und Unterrichtsinhalte. Beide Autoren zeigen damit, daß sie für die Schule "Lebensnähe" fordern. Das meint keine totale (erzwungene) Umwandlung (vgl. MOORE 1967, 148), sondern eine "Modernisierung" der kulturellen, ökonomischen und personellen Strukturen der Schule (vgl. SMELSER n. WISWEDE/KUTSCH 1978, 7). Beispielsweise sollen neue Wertorientierungen und Wissensinhalte, mehr Fachbereiche sowie mehr Fachleute die Schule befruchten. Diese "Anpassung" soll allerdings auf unterschiedliche Weise erreicht werden. Während sich SCHWARTZ von äußeren, politischen, also eher erzwungenen Maßnahmen (z.B. die Verlängerung der Pflichtschulzeit) eine auslösende Wirkung für den beabsichtigten Wandel der Schule verspricht, bewirken bei HORNEY eher innere, nicht erzwungene Gründe wie z.B. neue Zielsetzungen oder Lehrinhalte, daß sich darauf hin, die Schule an die veränderten "gesellschaftlichen" Verhältnisse "anpaßt". Beide Autoren sehen jedoch das Aufholen der Schule als langsamen, eher "heteroplastischen" Prozeß (vgl. DIETRICH/WALTER 1970, 28).

So dürfte klar geworden sein, daß sich das Verständnis des "Lebensnähe"-Grundsatzes, das sich als Forderung nach "gesellschaftlicher Anpassung" auffassen läßt, auf die "Makro-Ebene" der Schule bezieht und die "Mikro-Ebene" des Unterrichts, den "Mittelpunkt" quasi ummantelt. "Lebensnähe" versteht sich hier nicht mehr als Unterrichtsprinzip (vgl. 1.3.3.1.), sondern als ein der Schule übergeordneter Grundsatz der "ZEITGEMÄßHEIT", den es für den Unterricht so "umzumünzen" gilt, damit dieser, wie die ganze schulische Arbeit, sozusagen "von oben her" die "gesellschaftlichen" Wandlungstendenzen mitvollziehen kann.

6.2. Ursprünge

Die wechselseitige Beeinflussung zwischen Erziehungsinstitutionen (also auch der Schule) und der "(Gesamt)Gesellschaft" (vgl.

6.1.1.) war vermutlich schon immer vorhanden. Geht man bis auf die ersten Einrichtungen von Schulen zurück, so bestätigt sich die Vermutung, wenn man erfährt, daß früheste und frühe Schulen wie die der Sumerer (um 3000 v. Chr.) oder etwa die Klosterschulen des Mittelalters gewissermaßen "Ableger" von "Gruppierungen" oder "Gebilden" waren. Die sumerischen Schulen standen z.B. unter dem Diktat der Priesterkaste, während die Klosterschulen von den Führenden der katholischen Kirche bestimmt wurden. Bei Veränderungen des Machtpotentials und der Trägerschaft der Erziehungsinstitutionen paßte sich die Schule wohl stets mehr oder weniger schnell, mehr oder weniger vollständig, mehr oder weniger gezwungenermaßen an die gewandelten "gesellschaftlichen" Bedingungen an. Umgekehrt war es im Laufe der Geschichte auch sicherlich so, daß Lehrinhalte, Personen, der "Geist" einer Schule auf den "sozialen Wandel" einer "Gesellschaft" Einfluß nahm. Das schon erwähnte neuhumanistische Denken (vgl. 4.2.) wurde z.B. sicherlich auch durch die (Hoch)Schulen in die damalige "Gesellschaft" hineingetragen.

Da ein exaktes Verfolgen der Quellen den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem sprengen würde, ist es wohl angebrachter, exemplarisch aufzuzeigen, wie sich die (allgemeinbildende) Schule im Sinne der "soziologistischen" "Lebensnähe"-Auffassung an soziale Wandlungstendenzen "anzupassen" suchte (vgl. 6.1.3. bzw. 6.1.4.). Dabei soll nach "bewußt erzwungenen" und "bewußt unerzwungenen" Umwälzungen in der "Gesellschaft" unterschieden werden, um -wenn möglich- differenzierter und analytischer vorgehen zu können. "Unbewußt ablaufende" Wandlungsprozesse bleiben allerdings unberücksichtigt, sofern sie sich von "bewußten" überhaupt trennen lassen. Damit ist das Problem der Ursachen sozialer Veränderungen aufgeworfen, das ebenso schwierig zu lösen ist wie die Prognostizierung künftiger Wandlungsprozesse (vgl. 6.1.2.). Sah DURKHEIM (1922/1972, 91) beispielsweise Änderungen im Erziehungssystem unter dem Einfluß jener großen sozialen Bewegungen, die im gesamten kollektiven Leben spürbar wird, so nannte z.B. MOORE (1967, 27) auftretende "Spannungen" als wahrscheinliche Ursachen "sozialen Wandels". Kommen nun diese "Spannungen" mehr von außen, d.h. sie werden durch politische Ereignisse wie Kriege, Revolutionen, Gesetze etc. schlagartig ausgelöst, so nenne ich sie im Sinne einer "Akkulturation" (vgl. 6.1.3.) "(bewußt)

erzwungene" soziale Wandlungen, an die sich die Schule "anpassen" muß(te). Haben dagegen die Konflikte eher "innere Quellen" (vgl. MOORE 1967, 57 f.), d.h. sie wurden durch langsames Umdenken, veränderte Weltanschauungen etc. ausgelöst und bewirkten eher friedliche Umwälzungen, so sind dies per Definition "(bewußt) unerzwungene" soziale Veränderungen, an die sich die Schule eher "heteroplastisch" (vgl. 6.1.3.) "anpaßt". Leider erweist es sich nicht immer als möglich, klar zwischen "erzwungenen" und "unerzwungenen" Prozessen zu trennen, denn auch Kriege und Revolutionen haben ihre "inneren", gedanklichen, weltanschaulichen Grundlagen. Gemeint sind jedoch die unmittelbar, unverstellten, primär erscheinenden Ursachen, die den sozialen Veränderungen zugrunde liegen könnten.

6.3. Modelle für die Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes i.S. der Forderung nach "Anpassung" der Schule an die "Gesellschaft"

Die Beispiele, welche die Auffassung des "Lebensnähe"-Prinzips im Sinne einer "Anpassung" an die gewandelten Bedingungen in der "Gesellschaft" exemplarisch zeigen sollen, unterscheiden vordergründig das o.g. Kriterium "erzwungen/unerzwungen". Dabei wird gleichzeitig die Bandbreite der "soziologistischen" "Lebensnähe"-Auffassung aufgezeigt. Zudem soll illustriert werden, daß die Schule immer -allerdings mehr oder weniger stark- von "sozialen Wandlungen" betroffen war.

Das erste Beispiel (6.3.1.) zeigt den eher "unerzwungenen" Wandel von der am Neuhumanismus orientierten "gelehrten Schule" zu der am Realismus ausgerichteten "Oberschule", wohingegen das zweite Beispiel (6.3.2.) das "erzwungene" Umschalten vom nationalsozialistischen Schulsystem zur "Einheitsschule" der DDR skizziert.

6.3.1. Beispiel: "Unerzwungene" Wandlungen der höheren Schule in Deutschland zwischen 1860 und 1914

Wie schon im 4. Kapitel aufgezeigt, stand das Gymnasium in Deutschland um 1830 am stärksten unter dem Einfluß des neuhumanistischen Denkens. Im Anschluß daran, im zweiten und dritten

Drittel des 19. Jahrhunderts, entsprach dann aber die so geprägte höhere Schule nicht mehr den Tendenzen, welche in anderen "Gebilden" der "(Gesamt)Gesellschaft" (vgl. 6.1.1.) immer deutlicher hervortraten (vgl. PAULSEN 1906, 124 bzw. 129). Es war ein Wandel des "Zeitgeistes" erfolgt, so daß an der höheren Schule ein "cultural lag" entstand. Dieses Defizit, das sich ganz allgemein in der Schule bemerkbar machte, versuchte man z.B., durch eine Neufassung der schulischen Ziele und Aufgaben, durch den Wandel der Lehrinhalte sowie parallel dazu durch Veränderungen der schulischen Organisation auszugleichen.

6.3.1.1. Wandel des "Zeitgeistes"

In der vorausgegangenen Ära GOETHEs und HERDERs wurde das geistige "Leben" durch literarische und spekulativ-philosophische Interessen beherrscht, während nach 1840 in allen deutschen Ländern -mehr oder weniger stark- ein zunehmendes, soziales und wirtschaftliches Interesse erwachte. Der vormals idealistische "Zeitgeist" wich einem ausgesprochen realistischen (vgl. PAULSEN 1921, II, 447 bzw. REBLE 1983, 214). Diese extrem gesteigerte Zuwendung zur Welt, zum "äußeren Leben" (vgl. 1.1.6.), prägte sich in den diversen "gesellschaftlichen Gebilden" unterschiedlich aus.

In den Wissenschaften beherrschte immer mehr das positivistische Denken die Szenerie. Die spekulative Philosophie verlor an Glanz, wohingegen die naturwissenschaftliche Forschung stärker an Bedeutung gewann. Die Philologie war nicht mehr mit dem Enthusiasmus des Altertums behaftet, sondern erhielt den Rang einer Spezialwissenschaft, deren Gegenstand, die alten Sprachen, jetzt objektiver und pragmatischer betrachtet wurde (vgl. PAULSEN 1921, II, 450 f. bzw. REBLE 1983, 214). Generell blühten immer rascher und vielfältiger die Einzelwissenschaften auf, deren Ziel es war, fachliche Selbstgenügsamkeit und spezialistische Durchbildung zu erlangen.

Vor allem erlebte die Wirtschaft eine Umstrukturierung, die meist mit "Industrialisierung" bezeichnet wird. Deutschland wandelt sich vollends vom Agrar- zum Industriestaat. Man suchte nämlich die durch die (Natur)Wissenschaften gewonnenen Kenntnisse in die ökonomische Praxis umzusetzen, so daß die entstehenden Fabriken

einen Verstärkerprozeß, das Wachstum der Großstädte sowie eine größere regionale und berufliche Mobilität unter der zahlenmäßig ständig wachsenden Bevölkerung nach sich zogen. Es entstand ein (Groß)Bürgertum, das bewußt oder unbewußt gegen den herrschenden Adel Stellung bezog (vgl. PAULSEN 1921, II, 448 bzw. REBLE 1983, 244 f.). Die vormals kosmopolitische Stimmung wich einem "Nationalgefühl", das der Staat im vom Imperialismus und Kolonialismus gekennzeichneten Machtinteresse zum Ausdruck brachte.

Diese in aller Kürze dargestellten, herausragenden Züge der neuen Epoche bildeten in vielen deutschen Ländern das Umfeld des immer noch neuhumanistisch geprägten Gymnasiums. Die verschiedenen "gesellschaftlichen Gebilde" machten nun bewußt oder unbewußt ihren Einfluß geltend, um die neuen, für richtig erachteten Tendenzen und Gedanken z.B. auch in der höheren Schule zum Durchbruch zu verhelfen. So kam es seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu heftigen bildungstheoretischen und schulpolitischen Auseinandersetzungen, die in den folgenden Jahrzehnten an Tiefe und Schärfe außerordentlich zunahmten. Schließlich aber paßte sich die "gelehrte Schule" ganz "lebensnah" an die veränderten Gegebenheiten an, die zunächst in neuen Zielvorstellungen sichtbar wurden.

6.3.1.2. Verwirklichung des Prinzips durch die Neufassung der schulischen Aufgaben und Ziele

Das neuhumanistisch ausgerichtete Gymnasium verstand sich (vgl. 4.3.) -über alle die unterschiedlichen Ausprägungen der verschiedenen deutschen Länder hinweg- erstens als bürgerliche Elite- und Vorschule zu der von der Philosophie beherrschten Universität. Die wiederum war für eine zahlenmäßig kleine Gruppe konzipiert. Zweitens hatte man sich stark dem "inneren Leben" (vgl. 1.1.6.), der "Welt des Geistes" (FICHTE) zugewandt und sich bewußt von der "Lebenspraxis", d.h. von der politischen Sphäre und v.a. der Arbeitswelt distanziert. Diese Auffassung stand nun ganz im Gegensatz zu den o.g. erscheinenden Tendenzen in Wissenschaft, Wirtschaft und Staat. Das rasche Anwachsen der Bevölkerungszahl, das v.a. die industriellen Ballungszentren verzeichneten, war wohl mit die Ursache für den quantitativen Ausbau des Gymnasiums.

An den bestehenden Schulen zeigten sich jedenfalls Überfüllungserscheinungen und allein die zahlreichen Neugründungen höherer Schulen ließ den Elitecharakter des Gymnasiums verblassen. So war es also nur folgerichtig, daß solche Neugründungen die neuen Zielsetzungen "moderner Bildung" in sich mitaufnahmen. Man orientierte sich an "zeitgemäßen" technischen und wirtschaftlichen Zielen und ließ damit unbewußt das Prinzip der "Lebensnähe", das sich als "Anpassung" an die "Gesellschaft" versteht, durchblicken.

Bemerkenswert erscheint auch, daß sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den deutschen Ländern das Bemühen des Staates verstärkte, das ganze Schulwesen straffer zu lenken, indem er beispielsweise das Zeugnis- und Prüfungssystem ausbaute und bestimmte Pensen, Noten, Versetzungsbestimmungen etc. genauer festlegte. Auch nahm der Staat durch Vorschriften auf Lehrziele und -pläne direkt Einfluß, um auch auf diesem Wege das Gymnasium ganz "lebensnah" an die Zeittendenzen "anzupassen" (vgl. hierzu z.B. den Erlaß vom 1. Mai bzw. 27. Juli 1889, aus: BERG 1980, 151-156).

6.3.1.3. Verwirklichung des Prinzips durch die Veränderung der Lehrinhalte

Gemäß der oben aufgeführten Tendenzen spiegeln sich "zeitgemäßer" Positivismus, "Nationalismus" und Realismus in den inhaltlichen Schwerpunkten der gymnasialen Lehrpläne wider. Man nahm im traditionellen (geschlossenen) Fächerkanon die bisher vernachlässigten Gebiete mit auf. Der Deutschunterricht erhielt zusammen mit den modernen Sprachen (v.a. Französisch) und den sog. Realien (Erkunde, Physik, Biologie) wesentlich mehr Gewicht. Diese Fächer wurden nicht mehr fakultativ gegeben, sondern rückten mit höheren Wochenstundenzahlen jeweils in den Rang eines Pflichtfaches. Die alten Sprachen erfuhren im Zuge diese Entwicklung ebenso eine Verschiebung ihrer Wertschätzung. Waren früher kulturelle, ästhetische, anthropologische, sprachphilosophische u.ä. Argumente ihre Fürsprecher, stand also die hohe Einschätzung der antiken "Kultur" im Vordergrund, so sah man in der folgenden Epoche oft nur ihren (zweifelhaften) Wert in der "Denkschulung" (vgl. 4.5.). Diese Entwicklung brachte nicht nur eine Stoffmassierung, sondern

als Gegenbewegung die sog. Überbürdungsklagen sowie ein "bloßes Nebeneinander von sich mehr oder weniger selbstherrlich spezialistisch-positivistisch verstehenden Unterrichtsfächern" (vgl. REBLE 1983, 218).

6.3.1.4. Verwirklichung des Prinzips durch die Veränderung der Organisation

Den sichtbaren Beweis für Realisierung des als "Anpassung" an die "Gesellschaft" verstandenen "Lebensnähe"-Prinzips war jedoch die **Entstehung neuer Typen der höheren "Bildungsanstalten"**, wie die des Realgymnasiums oder der Oberrealschule. Ersteres führte in seinem Fächerkanon in ziemlich großem Umfang Latein, daneben gab es dem neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrgebieten mehr Raum. Den radikalsten Schultyp der neuen "realistischen" Richtung stellte allerdings die **Oberrealschule** dar, die sich bei den Fremdsprachen auf Französisch und Englisch beschränkte, dafür aber das mathematisch-naturwissenschaftliche Feld kräftig akzentuierte. In heftigen, langwierigen Auseinandersetzungen zwischen verschiedensten "Gruppierungen" (vgl. 6.1.1.) gelang es schließlich im Zeitraum zwischen 1900 (Preußen) und 1914 (Bayern) die formelle Gleichberechtigung zu erwirken. Damit wurde bewerkstelligt, daß der grundsätzlich gleiche Zugang zu allen Hochschulstudiengängen für die Abiturienten **aller** neunstufigen Typen der höheren Schulen rechtlich gesichert war.

Mit dieser Darstellung ist grob rezipiert, was REBLE (1983) wesentlich genauer noch über die Entwicklung in Bayern erforschte und darlegte. Hier wie dort wird deutlich, daß sich nach 1840 das **Gymnasium** in den deutschen Ländern, mit entsprechenden Unterschieden, inhaltlich und organisatorisch an die hauptsächlich von **Wissenschaft, Wirtschaft und Staat veränderten Normen und Werte "anpaßte"**. Die höhere Schule wies dabei zunächst ein "cultural lag" (OGBURN 1957 n. DREITZEL 1972, 332), einen Rückstand auf, der in vielfältigen Teilprozessen langsam und zäh, doch nicht durch Kriege oder Revolutionen "erzwungen", aufgeholt wurde. Durch diesen "heteroplastischen Anpassungsprozeß" (vgl. 6.1.3.) rückte das deutsche Gymnasium -sofern das überhaupt so pauschal gesehen werden darf- in die "Nähe" eines "neuen Lebens". Die höhere Schule hatte dadurch das Prinzip der "Lebensnähe" ver-

wirklicht.

6.3.2. Beispiel: "Erzwungener" Wandel des nationalsozialistischen Schulsystems zur "Einheitsschule" der DDR

Der 8. Mai 1945 bedeutete nicht nur das Ende der Kampfhandlungen des II. Weltkrieges, sondern zugleich für die Gebiete des Deutschen Reiches den Neuanfang und Wiederaufbau von Staat, Wirtschaft, Bildungswesen etc. unter "neuem Vorzeichen". Entscheidend für den Neubeginn war die Tatsache, daß Deutschland und seine Verbündeten den Krieg verloren hatten und das Land in vier Sektoren geteilt worden war. Jeder dieser Sektoren stand bekanntlich unter der Herrschaft einer der Siegermächte, die sich darin einig waren, daß mit dem deutschen Volk eine "Umerziehung" vorgenommen werden mußte, um die Auswüchse der nationalsozialistischen Herrschaft niemals wieder zu ermöglichen (vgl. Amerikan. Erziehungs-Kommission n. GIESE 1961, 292). Damit war klar, daß als Folge des Krieges die alliierten Machthaber einen "bewußten Wandel" der "(Gesamt)Gesellschaft" durchzusetzen gedachten. Nach dem Scheitern der Londoner Konferenz 1947, kam es aber zum offenen Bruch zwischen den USA und der UdSSR. Infolgedessen "driftete" die Entwicklung der von den drei westlichen Alliierten zusammengelegten Gebiete ("Trizone") und die des sowjetisch besetzten Teils Deutschlands auseinander. Für den Bereich des "Bildungswesens" (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, I, 151) bedeutete dies z.B. einen "bewußt erzwungenen" Wandel des bestehenden Schulsystems in z w e i Richtungen. Die alte, nationalsozialistische Schule unterschied sich gravierend von den Vorstellungen der Alliierten, so daß nach 1945 in einem akkulturativen Prozeß (vgl. 6.1.3.) versucht wurde, die neuen alliierten Ziele in der Schule zu verwirklichen.

Basis und gemeinsamer Ausgangspunkt für die beiden unterschiedlichen Entwicklungen war das Schulwesen, das die Nationalsozialisten innerhalb weniger Jahre geschaffen hatten. Zunächst ging es an die Grundlagen, die nach dem Krieg verändert werden mußten.

6.3.2.1. Austausch der philosophischen Grundlagen

Die sog. völkische Weltanschauung war das philosophische Fundament, auf dem die Nationalsozialisten ihr Schulwesen aufgebaut hatten. Man erkannte die Bedeutung der Menschheit in seinen "rassistischen Urelementen". HITLER selbst schrieb dazu:

"Sie (die "völkische Weltanschauung"; d. Verf.) sieht im Staat prinzipiell nur ein Mittel zum Zweck und faßt als seinen Zweck die Erhaltung des rassischen Dasein der Menschen auf. Sie glaubt somit keineswegs an die Gleichheit der Rassen, sondern erkennt mit ihrer Verschiedenheit auch ihren höheren oder minderen Wert und fühlt sich durch diese Erkenntnis verpflichtet, gemäß dem ewigen Wollen, das dieses Universum beherrscht, den Sieg des Besseren, Stärkeren zu fördern, die Unterordnung des Schlechteren und Schwächeren zu verlangen. Sie huldigt damit prinzipiell dem aristokratischen Grundgedanken der Natur und glaubt an die Geltung dieses Gesetzes bis herab zum letzten Einzelwesen. Sie sieht nicht nur den Wert der verschiedenen Rassen, sondern auch den verschiedenen Wert der Einzelmenschen. Aus der Masse schält sich für sie die Bedeutung der Person heraus, dadurch aber wirkt sie gegenüber dem desorganisierenden Marxismus organisatorisch. Sie glaubt an die Notwendigkeit einer Idealisierung des Menschentums, da sie wiederum nur in dieser die Voraussetzung für das Dasein der Menschheit erblickt. Allein sie kann auch einer ethischen Idee das Existenzrecht zubilligen, sofern diese Idee eine Gefahr für das rassische Leben der Träger einer höheren Ethik darstellt; denn in einer verbastartisierten und vernegerten Welt wären auch alle Begriffe des menschlich Schönen und Erhabenen sowie alle Vorstellungen einer idealisierten Zukunft unseres Menschentums für immer verloren (HITLER 1934, 421).

Diese Gedanken verraten einen anderen Standpunkt als die früher vielfach vertretene Bewußtseinsphilosophie, nach welcher der Mensch im Kern v.a. "ratio" ist. Demnach fände er den Weg zur Welt nur durch das Bewußtsein, das damit vor dem Sein steht. Der Nationalsozialismus rückte aber mehr die leibliche Seite des Menschen in den Mittelpunkt und man bemühte NIETZSCHE und HEIDEGGER, um die beispielsweise von BAEUMLER oder KRIECK formulierte "völkische" Anschauung zu stützen (vgl. STURM 1938, 80 ff.). NIETZSCHEs Erkenntnisse, daß der Mensch nicht nur aus Geist, sondern auch aus der Natur, der unbewußten Tätigkeit des Leibes, aus der Grundsicht der Triebe und Affekte, aus einer mehr biologischen, d.h. von der "ratio" unabhängigen Sphäre bestehen müsse, wurden hervorgehoben. Ebenso interpretierte man den "Kampf" als den Vater aller Dinge, so daß auch der Forscher als ein Kämpfer, als ein Krieger anzusehen sei (vgl. STURM 1938, 81). Aufgrund der Philosophie HEIDEGGERS stellte sich der "Tatmensch" als wichtig dar, so daß BAEUMLER (vgl. n. STURM 1938, 82 ff.) die Tat vor die Idee stellte und erstere als treibende Kraft ansah. Eine

Philosophie des Leibes wurde gesucht, die zugleich eine Philosophie der Seele sein sollte. Der Mensch sollte in seiner Gebundenheit an "Blut und Boden" erkannt werden, womit einmal die Bestimmtheit durch die Rasse, zum anderen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten politischen Sphäre gemeint war. KRIECK (vgl. 1932 n. STURM 1938, 85) entwarf auch ein solches "völkisch-politisches" Menschenbild. Auch er sah das "rassische Erbgut" als den Ursprung aller leiblichen und seelischen Eigentümlichkeiten des einzelnen an und sah das Werden des Individuums durch die "Lebenssubstanz der Volksgemeinschaft" bestimmt.

Die Machthaber in der nach dem Ende des II. Weltkrieges sowjetisch besetzten Zone Deutschlands, der späteren "DDR", ersetzten (zwangsweise) die "völkische Weltanschauung" durch die des "Marxismus-Leninismus". Diese Ideologie hatte bekanntlich andere Vorstellungen entwickelt, die jedoch so umfangreich darzustellen sind, daß sie in diesem Rahmen nur kurz skizziert werden kann. Das dahinterstehende Menschenbild sollte aus dem folgenden klar werden.

Als **Leninismus** versteht man, grob gesprochen, die auf die Epoche des Imperialismus angewandte Lehre von K. MARX. Sie deckt die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaftsentwicklung auf, bestimmt den Hauptinhalt und den Charakter unserer Epoche und ist folglich die wichtigste ideologische Triebkraft, der einzige wissenschaftliche Kompaß des weltweiten revolutionären Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus und Kommunismus. Ausgehend von den Prinzipien des revolutionären **Marxismus**, entwickelte W.I. LENIN alle Bestandteile der marxistischen Lehre schöpferisch weiter. Er verarbeitete philosophisch die neuen Erfahrungen des Kampfes zwischen "Kapitalisten" und Arbeitern ("Klassenkampf") und die neuesten Entdeckungen der Naturwissenschaften, bereicherte die marxistische politische Ökonomie durch die Theorie vom Imperialismus, der das letzte Stadium des Kapitalismus sei, schuf die Grundlagen der Ökonomie des Sozialismus, begründete die Theorie vom Hinüberwachen der bürgerlich-demokratischen in die sozialistische Revolution, erarbeitete die Lehre vom neuen Typus der Partei, vom Klassenkampf in der Periode der sozialistischen Revolution, vom Bündnis der Arbeiterklasse mit den werktätigen Bauern und allen anderen werktätigen Schichten des Volkes, von der Stellung der nationalen Frage und begründete den untrennbaren Zusammenhang von Sozialismus und Frieden. Ebenso entwickelte LENIN beispielsweise die marxistische Staatstheorie weiter und schuf den Plan für den Aufbau der sozialistischen Gesellschaft (vgl. KLEINES POLIT. LEX. 1983, 584 f.; Hervorh. durch d. Verf.).

Das Menschenbild, welches K. MARX begründete und das der Weltanschauung des Marxismus-Leninismus immanent ist, zeichnet den Menschen als Wesen der "Praxis". Ebenso steht es in starkem Zusammenhang zu den historisch-sozialen (d.h. "gesellschaftlichen") Lebensumständen. Der Mensch ist demnach ein tätiges Indi-

viduum, das von einer Vielzahl sozialer Bedingungen geprägt wird (vgl. GROTH 1978, 62). Durch Tätigsein und Produktion in der Gesellschaft sucht er sein nicht vorgegebenes "Wesen" und schafft die menschliche Welt, wobei er den äußeren Bedingungen nicht nur empfangend, sondern auch verändernd, schöpferisch gegenübertritt. Dadurch wird der Mensch zur "Persönlichkeit" (ebd. S. 75). Der Arbeitende ist also für MARX der eigentliche, wahre, reale Mensch. Die Arbeit ist keine beliebige Zutat zur menschlichen Existenz, sondern dasjenige Element, in dem sich die wahre Bestimmung des Menschen verwirklicht (ebd. S. 101). Sie fordert das Individuum ganz; mit ihr gewinnt der Mensch die Herrschaft über die Natur. Die Arbeit soll aber keine entfremdete sein, die dadurch gekennzeichnet ist, daß das Produkt über den Produzenten herrscht, sondern MARX findet eine lebendige Arbeit, die den Menschen von einem selbstentfremdeten zu einem sich selbst bestätigenden, bewußten Gattungswesen verwandelt (ebd. S. 61). In einem solchen Prozeß realisiert sich die "Persönlichkeit", auf die nicht Einfluß hat, was der Mensch von außen empfängt, sondern das, was er aus sich heraus hervorbringt. Tätigsein ist -unabhängig von Rasse, Stand, Herkunft u.s.w.- dem Menschen ein Bedürfnis, dessen "gesellschafts-geschichtlicher" Entfaltung es aber bedarf (ebd. S. 70 bzw. 1).

Diese anderen weltanschaulichen Grundlagen äußerten sich in der sowjetisch besetzten Zone konkret in der zwangsweisen Umgestaltung auf nahezu allen Gebieten. Beispielsweise folgten die Enteignung des Großkapitals und eine allgemeine Güterverteilung nach sowjetischem Muster. Die Arbeiter erhielten einen besonderen Status z.B. durch die Einführung der Mitbestimmung durch Betriebsräte oder andere gesetzlich verankerte Maßnahmen. Die Wirtschaftsordnung wurde dahingehend verändert, daß der Staat die gesamte Gütererzeugung und -verteilung im Sinne einer "Planwirtschaft" zu lenken begann. Ferner kämpfte man etwa gegen die Privilegien des faschistischen Schulwesens, die beispielsweise den Besuchern der Adolf-Hitler-Schulen zuteil wurden (vgl. FACKEL-Lex., IV, 1975, 144). Demnach boten die Entmachtung der Großbourgeoisie, die (sozialistische) Bodenreform, das Zerschlagen des "imperialistischen", nationalsozialistischen Staatsapparates und die Einrichtung neuer Verwaltungsorgane die Grundlage für eine im Sinne des "Sozialismus" von den neuen Machthabern

bewußt erzwungene "Bildungsreform" (vgl. FACKEL-Lex. 1975, IV, 144 f.; AKADEMIE 1979, 10).

Das so verstandene Prinzip der "Lebensnähe" umfaßte u.a. eine Neuschreibung der schulischen Aufgaben und Ziele, in der Folge den Wandel der Lehrinhalte sowie die Veränderung der gesamten Schulorganisation.

6.3.2.2. Verwirklichung des Grundsatzes durch die Neufassung der schulischen Aufgaben und Ziele

In den Leitgedanken zur Schulordnung aus dem Jahre 1934 findet sich das übergreifende Ziel ("Richtziel") der nationalsozialistischen Schulen:

"Die oberste Aufgabe der Schule ist die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist. Alles, was diese Erziehung fördert ist zu pflegen; alles, was sie gefährdet, zu meiden und zu bekämpfen. Richtunggebend für die volks- und staatspolitische Erziehung sind die durch die deutsche Freiheitsbewegung bestimmten Ziele der Reichsregierung" (MICHAEL/SCHIEPP 1974, 209; Hervorh. durch d. Verf.).

Alle Erziehungsformen wurden unter ein Ziel gestellt: die Formung des nationalsozialistischen Menschen (vgl. RUST 1938, 9 bzw. MICHAEL/SCHIEPP 1974, II, 206). Damit war nicht der Mensch schlechthin, sondern der "völkische", "soldatische", "politische", "deutsche" Mensch gemeint (vgl. KRIECK 1926 n. STURM 1938, 94). Er sollte in erster Linie einen gesunden, ausgebildeten Körper besitzen und erst an zweiter Stelle folgte die Ausbildung geistiger Fähigkeiten. Ein wissenschaftlich wenig gebildeter, aber körperlich gesunder, "arischer" Mensch mit "gutem, festem Charakter, erfüllt von Entschlußfreudigkeit und Willenskraft", wurde für die Volksgemeinschaft als wertvoller angesehen, als ein geistreicher Schwächling (vgl. HITLER 1934, 452 o. BENZE 1943, 5). Man glaubte aufgrund gleichartiger naturgegebener Anlagen entstünden durch gleichförmige Erziehungseinflüsse Menschen gleicher Gesinnung und Haltung. Es würde ein bestimmter Menschen-"Typus" erwachsen (vgl. KRIECK 1926 n. STURM 1938, 94). Demgegenüber stehen im "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" aus dem Jahre 1946 unter § 1 die Ziele und Aufgaben der Schule in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands:

"Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als

Mittlerin der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen. Sie wird, ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Ausbildung geben" (GIESE 1961, 299; Hervorh. durch d, Verf.).

Damit heben sich die Zielsetzungen der "DDR"-Schule deutlich von den "völkischen", "rassenpädagogischen" Absichten der Nationalsozialisten ab, welche sich auf die Verschiedenheit der Menschen vor allem bezüglich ihres Blutes stützte (vgl. auch Bayer. Lehrerzeitung, aus: BILDFÜHRER Ichenhausen 1984, 158). Das neue Ideal war nun die "sozialistische Persönlichkeit". Sie "ist das sich im Prozeß der gesellschaftlichen Arbeit selbst gestaltende und entwickelnde Individuum, das unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei in Gemeinschaft mit anderen Menschen seinen Lebensprozeß in ständig wachsendem Maße unter Kontrolle nimmt und in seinem Prozeß seine individuellen Fähigkeiten, seine produktiven Kräfte immer allseitiger entfaltet" (KLAUS/BUHR 1974, 922). Die "sozialistische Persönlichkeit" kennzeichnet folgende Charakteristika:

- hochentwickeltes politisches Bewußtsein u. fester Klassenstandpunkt;
- "sozialistischer Patriot und proletarischer Internationalist";
- Besitz von Kenntnissen über die weltweiten revolutionären Entwicklungsprozesse und die bestimmenden Gesetzmäßigkeiten;
- Besitz der Einstellung zur Arbeit, welche diese zur Sache der Ehre, des Ruhms und des Heldentums macht;
- hohe wissenschaftliche Bildung;
- Bildungsstreben, Interesse und Aufgeschlossenheit für Wissenschaft und Kultur und für kulturvolles Leben;
- hohe Moral und Charakterstärke;
- Bedürfnis nach wissenschaftlich begründeter Weltanschauung;
- Anstreben kollektiver Organisiertheit,
- Solidarität und Disziplin; etc. (vgl. NEUNER 1978, 46-62).

Kurz gesagt soll die "sozialistische Persönlichkeit" eine hohe Allgemein- und Spezialbildung besitzen und nach Kräften dazu beitragen, das sozialistische System aufzubauen und zu gestalten (vgl. AKADEMIE 1979, 14 ff. bzw. MICHAEL/SCHPEPP, II, 1974, 29 ff.).

Im Unterschied zur nationalsozialistischen Auffassung fehlt hier nicht nur der "Rassengedanke", sondern auch der betonte geschlechtsspezifische Aspekt. In der NS-Epoche erhielten Buben

und Mädchen, der Zielsetzung folgend, grundsätzlich eine eigenartige Ausbildung (vgl. BENZE 1943, 13,25,43,49), während die "DDR"-Zielsetzungen keine dezidierte Trennung erkennen läßt (vgl. FROESE 1962 b, 59-66 o. MICHAEL/SCHIEPP 1974, 292 ff.). HITLER (1934, 460) schreibt:

"Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein."

Mit dieser Überbetonung der naturgegebenen Rolle schränkten die Nationalsozialisten die Erziehungsziele deutlich ein und verpönten indirekt die wissenschaftliche Ausbildung für das weibliche Geschlecht.

Demgegenüber heißt es im "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" (zit. n. GIESE 1961, 299):

"Sie (die neue demokratische Schule der "DDR"; d. Verf.) muß so aufgebaut sein, daß sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens ihrer Eltern, das gleiche Recht auf Bildung und seiner Verwirklichung entsprechend ihrer Anlagen und Fähigkeiten garantiert" (Hervorh. durch d. Verf.).

Sollte dieser hier nur in Ausschnitten aufgezeigte "bewußte erzwungene Wandel" von der "völkischen Weltanschauung" der Nazis zur "Ideologie der Arbeiterklasse" in der "DDR" nicht nur in abstrakten Richtlinien verankert sein, sondern auch in der Schule konkret vollzogen werden, so galt es nach 1945 den Zielen neue Inhalte und parallel dazu eine neue Organisation nachzuordnen.

6.3.2.3. Verwirklichung des Grundsatzes durch den Wandel der Lehrinhalte

In allen Schulen des "Dritten Reiches" waren -grob gesprochen- dieselben generellen Tendenzen zu erkennen: Man betonte die Leibeserziehung, die deutschkundlichen und gesinnungsfördernden Unterrichtsfächer sowie die Biologie, welche die "Rassenlehre" wissenschaftlich erklärte. Zum anderen wurde der Religionsunterricht sukzessive abgebaut und gegen die wissenschaftliche Mädchenbildung leitet man restriktive Maßnahmen ein. Auch trennten sich Jungen- und Mädchenbildung in zunehmendem Maße. Besonders die "Rassenkunde" wurde als "inhaltliches Unterrichtsprinzip" (vgl. 1.3.3.1.) propagiert (vgl. GIESE 1961, 283-288 bzw. MICHAEL/SCHIEPP 1974, II, 204).

Anstelle des "Rassenprinzips" trat in der "DDR"-Schule der "polytechnische Charakter". Er spiegelt sich in den vielfältigen Beziehungen zur "Arbeit" und zu den "Werkstätigen" wider. Es wird versucht, den "polytechnischen Charakter" in allen Unterrichtsfächern unterzubringen, so daß auch hier von einem "inhaltlichen Unterrichtsprinzip" gesprochen werden kann (vgl. 1.3.1.1.), dem besondere Bedeutung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen zukommt. Seinen expliziten Ausdruck findet der "polytechnische Charakter" in spezifischen Unterrichtsfächern: im Werkunterricht, im Schulgartenunterricht, im Fach "Einführung in die sozialistische Produktion", in fakultativen technischen und ökonomischen Arbeitsgemeinschaften, v.a. aber in der produktiven Arbeit der Schüler in den sozialistischen Betrieben, die in den Klassen 7 bis 10 von den Schülern abgeleistet wird (vgl. AKADEMIE 1979, 60). Der "erzwungene Wandel" brachte es mit sich, daß für jeden "DDR"-Schüler Russisch die erste Fremdsprache wurde, während in den höheren nationalsozialistischen Schulen üblicherweise Englisch oder Latein als erste Fremdsprache zu lernen war und den Volksschülern keine Fremdsprache angeboten wurde (vgl. GIESE 1961, 217 bzw. AKADEMIE 1979, 64).

Der inhaltliche Wandel der Schule läßt sich jedoch auch in den Fächern dokumentieren, die wie z.B. Deutsch oder Mathematik, sowohl die nationalsozialistische, als auch die deutsche demokratische Schule für wichtig befanden. Im Deutschunterricht des "Dritten Reiches" ging es darum, das "Deutschtum" der Jugend zu wecken bzw. zu fördern. Reichserziehungsminister RUST schrieb dazu:

"Die Behandlung des deutschen Schrifttums soll die im deutschen Menschen keimhaft angelegten großen Leitbilder sichtbar machen, soweit sie in den geprägten Formen des germanisch-deutschen Schrifttums verwirklicht worden sind" (RUST 1938, 48).

Demgegenüber bemüht sich die Einheitsschule der "DDR" darum, die Schüler zur "sozialistischen Einstellung zur Muttersprache und zum Verantwortungsbewußtsein gegenüber Inhalt und Form ihrer sprachlichen Äußerungen anzuhalten" (AKADEMIE 1979, 59). Der "Personenkult", der in den Lesestücken von DDR-Schullesebüchern (siehe DDRL) festzustellen ist, dokumentiert den "bewußt erzwungenen Wandel", d.h. das so verstandene "Lebensnähe"-Prinzip besonders deutlich. Oft wurden nämlich nur die Personen ausgetauscht (vgl. auch FROESE 1962 b, 3), die Inhalte aber nur

etwas modifiziert. Erscheint in den Lesebüchern der NS-Epoche A. Hitler als Leitfigur und verehrungswürdiger Held, so finden sich in den DDR-Büchern W.I. Lenin, K. Marx, E. Thälmann u.a. als Vorbilder. Diese Glorifizierung beginnt interessanterweise nicht erst bei den Jugendlichen; bereits im Lesebuch für die 2. Klasse (Grundschule) stehen Geschichten über Hitler bzw. Lenin. "Der Führer kommt" (v. B. REINLEIN), schildert die Ankunft Adolf Hitlers auf einem Flugplatz aus der Sicht eines kleinen Buben, während die Geschichte "Da drüben wohnt Lenin" (v. A. KONONOW) die Begegnung eines etwa gleich alten Jungen mit einem Mann "im blauen Hemd und mit Turnschuhen" erzählt. Hitler erscheint als lachender, gefeierter Held, der den Buben an der Hand nimmt. Lenin wird auf der anderen Seite als jovialer, kinderfreundlicher Mann dargestellt, der sich für einen Führer ganz unkonventionell gibt und deshalb von dem Jungen nicht erkannt wird. Erst später klärt eine Frau den Jungen über seinen berühmten Gesprächspartner auf (vgl. DLVS/2, 1936, 89 bzw. DDRL/2, 1975, 66 ff.). Der Austausch der Figuren Hitler gegen Lenin bzw. Marx läßt sich auch in den Büchern der folgenden Jahrgangsstufen weiterverfolgen. Die 3. und 4. Klasse (vgl. DLVS/3., 4., 1937, 31 f.) erfährt Interessantes "Aus Hitlers Jugendzeit" (Verf. unbekannt); im Drittklaßlesebuch der DDR (DDRL/3, 1974, 63-66) liest der Schüler von einem "besonderen Bleistift". Der große Lenin schenkt einem Buben einen Drehbleistift, der, weil er von Lenin selbst ist, einen besonderen Wert besitzt. Im Lesebuch für die 4. Klasse der DDR (vgl. DDRL/4, 1974, 42-45) erscheint beispielsweise Karl Marx als optimistischer, die Armut geschickt und humorvoll meisternder Familienvater. Zwei Oden (von H.H. SEIB und W. VESPER) an den "Führer" (vgl. DLVS/ 5., 6., 363 f., 376) und die Begegnung von sächsischen Hitler-Jungen mit dem Reichskanzler auf dem Obersalzberg (v. W. FANDERL) stehen im Lesebuch für die Klassen 5 und 6. Demgegenüber schildert die Geschichte "Die roten Beeren" (v. A. KONONOW) den Aufenthalt Lenins in Finnland oder "Die gestohlene Uhr" (v. B. DJACENKO) stellt Lenin als den Erzieher dar, der einem kriminellen Jungen auf den rechten Weg hilft (vgl. DDRL/5 1974, 112 f. bzw. DDRL/6 1975, 113-117). Diese Linien ließen sich weiter und ausführlicher verfolgen. Insgesamt unterscheidet HASUBEK (1972, 89 f.) für die NS-Lesebücher drei Textgruppen, die auch für eine grobe Analyse der DDR-Bücher brauchbar erscheinen.

In den Büchern der NS-Epoche finden sich autobiographische Texte, in denen z.B. Hitler Begebenheiten aus seinem Leben berichtet, während in den DDR-Lesebüchern bisweilen Auszüge aus den Schriften der Volkshelden abgedruckt erscheinen (vgl. z.B. DDRL/9,10 1977, 104 ff. oder DDRL/7 1974, 58 ff.). In der zweiten Textgruppe werden Hitler bzw. Lenin (u.a. kommunistische Persönlichkeiten) aus der Perspektive anderer, meist in glorifizierender Form beschrieben (vgl. DDRL/3 1974, 56 ff. oder DDRL/2 1975, 66 ff. bzw. DLVS/5.,6. Kl., 363 f. oder DLVS/3.,4. Kl. 1937, 31 f.). Eine dritte Gruppe umfaßt Texte, bei denen das Prinzip des "Führens", d.h. die Vorbildwirkung der Leitfiguren abstrahiert oder auf andere übertragen und zu einer typologischen Kategorie verallgemeinert wird (vgl. z.B. DDRL/4 1974, 54 ff. oder DDRL/8 1975, 143 f. bzw. DLMÄ/I 1939, 239 oder DLVS/3.Bd. 1943, 308 ff.).

Für den Bereich der Mathematik läßt sich das inhaltliche Umschwenken exemplarisch an Textaufgaben offenkundig machen. Hierbei werden die mathematischen Probleme in jeweils "zeitgemäße" Situationen "eingekleidet". Die "Rassenlehre" der Nationalsozialisten dokumentiert die folgende Aufgabe aus dem Rechenbuch für die 5. Klasse (vgl. EBNER 1937, 8):

- "Für einen Geisteskranken wendet der Staat jährlich 1950 M, für einen Fürsorgezögling 1300 M auf. Ein Volksschüler dagegen kommt nur auf 125 M, ein Mittelschüler auf 144 M zu stehen.
- a. Für wieviele Volksschüler,
 - b. für wieviele Mittelschüler würden die oben angegebenen Summen reichen?"

In den Aufgaben aus DDR-Mathematikbüchern werden nicht nur Fachbegriffe wie VEB (Volkseigener Betrieb) oder LPG (Landwirtschaftliche Produktionsgemeinschaft) verwendet, sondern die Texte sind auch beredete Beispiele für die Selbstdarstellung der DDR. Ebenso kennzeichnen die Aufgaben den stetigen Bezug zur Arbeit, den "polytechnischen Charakter".

"Der VEB Kohlenhandel erhielt eine Lieferung von 83 t Briketts. 12 t wurden an eine Schule geliefert. 33 t bekam ein Betrieb, und 18 t wurden an die Bevölkerung verkauft. Wieviel Tonnen blieben am Lager?"

"1967 gab es in der DDR durchschnittlich 60 Fernsehempfänger je 100 Haushalte.

- a. Wieviele Fernsehempfänger gab es bei Zugrundelegung dieses Durchschnitts im Bezirk Leipzig (rund 619000 Haushalte)?
- b. Wieviele Haushalte ..."(DDRMa 6/1975, 107 bzw. 183).

Ohne diese Stoffgebiete jetzt weiter zu untersuchen, müßte klar geworden sein, wie offensichtlich der inhaltliche Wandel vor sich gegangen ist und sich die Schule der sowjetisch besetzten Zone im Sinne des "Lebensnähe"-Grundsatzes (erzwungenermaßen) an die veränderte "Gesellschaft" "anpaßt".

6.3.2.4. Verwirklichung des Grundsatzes durch Veränderungen der Schulorganisation

Die zweite Voraussetzung, die im "DDR"-Schulwesen erfüllt werden mußte, um den von der UdSSR "verordneten" "sozialen Wandel" zu konkretisieren, war, die Schule neu zu organisieren.

Das System der Schule im Dritten Reich umfaßte fünf "Säulen": die Volks- und Berufs(fach)schule, die Mittelschule, die höhere Schule und die sog. Adolf-Hitler-Schule. An die 8. Abschlußklasse der Volksschule schloß sich das sog. Landjahr an, in dem die Jugendlichen zu sozialen Diensten herangezogen wurden. Darauf folgte die Berufs- bzw. Berufsfachschule. Ab der 4. Klasse der Volksschule konnten Mädchen und Buben in die "Oberschule" übertreten; den Jungen stand zusätzlich noch das Gymnasium offen. Ebenfalls nur für männliche Anwärter waren die mehr parteiorganisierten, elitären "Adolf-Hitler-Schulen" ab dem 5. Schuljahr zugänglich, die ebenso wie die "Oberschule" und das Gymnasium zum Abitur führten. Zur höheren Schule zählten auch noch andere Zweige wie z.B. die ab der 6. Klasse zugänglichen "Aufbauschulen" für Jungen und Mädchen (vgl. z.B. BENZE 1943).

Dieses gegliederte Schulsystem wurde in der sowjetisch besetzten Zone bereits 1946 als "Einheitsschule" unkonzipiert und in den folgenden Jahren ausgebaut (vgl. GÜNTHER/UHLIG 1969, 38 ff. bzw. MICHAEL/SCHIEPP 1974, 276). Kernpunkt der schulischen Ausbildung und Bildung ist die zehnklassige, für Buben und Mädchen zugängliche, allgemeinbildende "polytechnische Oberschule" (POS), an die sich entweder die Berufsausbildung oder die "erweiterte Oberschule" (EOS) anschließt. Letztgenannte führt zum Abitur, während ebenso die Möglichkeit besteht, in drei Jahren eine Berufsausbildung zusammen mit der Hochschulreife zu erlangen. Kennzeichnend für die "deutsche demokratische Einheitsschule" ist ferner, daß sie in ein ganztägiges pädagogisches Konzept integriert wurde. Für die Grundschul Kinder (Kl. 1 bis 4) wird nach dem Schulbesuch

der "Kinderhort" und für die älteren Schüler und Schülerinnen werden Arbeitsgemeinschaften, Zirkel, Clubs etc. angeboten. Dieses Angebot ist mehr oder weniger verpflichtend und es bestehen für diesen außerschulischen Bereich ebenso Lehrpläne (vgl. AKADEMIE 1979, 67 ff.), nach welchen diese "Freizeit" gestaltet wird. Große Bedeutung außerhalb des Unterrichts kommt dem Sport zu. 1979 bestanden an 80 % der "DDR"-Schulen Schulsportgemeinschaften (vgl. AKADEMIE 1979, 70). Die Halbtageschule des Dritten Reiches wurde demnach in der "DDR" in einen ganztägig "gestalteten pädagogischen Raum" umgewandelt, wobei allerdings nicht vergessen werden darf, daß Ähnliches bereits bei den Nationalsozialisten existierte. Die "Hitler-Jugend" (HJ) und der "Bund Deutscher Mädel" (BDM) gestalteten die unterrichtsfreie Zeit der Buben und Mädchen auch nach ihnen gemäßen Zielen (vgl. BENZE 1943, 7 f., 25, 103 ff.).

Nachdem nun exemplarisch an historischen Beispielen gezeigt wurde, wo und wie sich der "Lebensnähe"-Grundsatz in der Schule als "Anpassung" an die gewandelten Bedingungen der "Gesellschaft" offenbarte, rückt wiederum das Heute in das Blickfeld. Das Werfen einiger Schlaglichter auf Ausschnitte der heutigen Schule bei uns in der BRD soll die Relevanz der hier diskutierten "Lebensnähe"-Auffassung überprüfen helfen und versuchen, die oben durchleuchtete "Makroebene" zu verlassen und auf die "Mikroebene" des Unterrichts herunterzusteigen. Dabei wird die Unterscheidung zwischen " (bewußt) erzwungenem" und " (bewußt) unerzwungenem Wandel" nicht mehr aufrechterhalten, da sich die angeführten Beispiele allesamt innerhalb des Definitionsbereichs des ersten Kriteriums befinden (vgl. 6.2.).

6.4. Realisierungsmöglichkeiten h e u t e

Ohne Zweifel kennzeichnen auch die heutige Gesellschaft Wandlungstendenzen. Ebenso offensichtlich scheint die Schule sich in deren Sog zu befinden, um dem Anspruch zu genügen, "lebensnah" zu sein bzw. zu werden. Überschriften wie "Die heutige Schule: Spielball gesellschaftlicher Ansprüche oder 'Anwalt des Kindes'?" (vgl. WIDMER 1982) deuten an, daß versucht wird, den Problembereich

"gesellschaftlicher Wandel" und Schule zu reflektieren. Beispielsweise charakterisierte der ehemalige bayerische Kultusminister MAIER (vgl. MZ v. 30.10.85) den Zusammenhang der heutigen "Gesellschaft" und der Schule von heute, als er in Nürnberg vor dem IV. Kongreß des Weltverbandes der Lehrer sprach. Die Schule, so MAIER, stehe in ständiger Wechselwirkung mit der "Gesellschaft". Fragen der Reizüberflutung, der Friedenssicherung oder des Umweltschutzes spielten auch im Unterricht eine größere Rolle. Aus einer Menge von zu beobachtenden (und z.T. wissenschaftlich erforschten) Problemkreisen hatte MAIER diese drei wichtigen herausgegriffen. Er hätte aber auch z.B. den veränderten Stellenwert der "Freizeit" (vgl. z.B. WEBER E. 1986, 346 ff.) oder das Feld der "Computertechnik" nennen können. Im Zuge der Veränderung der "Gesamtgesellschaft" der BRD errangen die genannten (und andere) Bereiche in den letzten 20 Jahren eine immer größere Bedeutung. Sie hinterließen deutlich ihre "Spuren" in der heutigen Schule.

Seit Ende der 60er Jahre hat sich beispielsweise bei uns eine Wissenschaftsdisziplin mit dem Namen "Friedenspädagogik" etabliert (vgl. BEILNER 1986, 358 ff.). Zwar bestand -am Beispiel Bayerns gezeigt- bereits gleich nach dem II. Weltkrieg für jeden Lehrer die Pflicht, die Schüler "im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen" (vgl. Bayer. Verf., Art. 131), dennoch dauerte es Jahre, bis die (auch z.B. in den 1950 bzw. 1955 entworfenen bayerischen "Bildungsplänen") festgehaltenen Ziele in der Schule nachhaltige Verwirklichung fanden. Der zunächst "individualistisch-idealistisch-appellative Ansatz" (z.B. RÖHRS 1970), in dem durch Analysen von Handlungsweisen historischer Individuen die Schüler zu friedlichem Verhalten erzogen werden sollten, entwickelte sich in den westlichen Ländern (USA, BRD, Skandinavien) weiter. Die folgenden Bemühungen um eine Friedenssicherung lassen sich grob nach zwei inhaltlichen Lagern unterscheiden (vgl. BEILNER 1986, 359): die pragmatisch-positivistische und die sog. Kritische Friedensforschung. (Während die Pragmatiker im wesentlichen noch Möglichkeiten effektiver Rüstungsbegrenzung, vertragliche Vereinbarung etc. suchen, trachten die Vertreter der "Kritischen Friedensforschung" danach, die Wurzeln des Unfriedens in innergesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und Konfliktmechanismen zu entlarven.) Die sachlichen Vorarbeiten dieser

Richtungen der Friedensforschung (und die Neuorientierung der Didaktik der Unterrichtsfächer im Zeichen der sog. "curricularen Wende") trugen schließlich, wie gesagt, Ende der 60er Jahre wesentlich dazu bei, daß sich in der BRD eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sog. Friedenspädagogik, entfalten konnte (WULF 1973 n. BEILNER 1986, 360). Die Friedensforschung lieferte der Didaktik eine differenzierte, wenn auch nicht einheitliche Sicht inner- und intergesellschaftlicher Gewaltstrukturen und Lösungsmöglichkeiten (vgl. z.B. ROTH 1981). Schließlich erhielt jeder Lehrer aufgrund der curricularen Theorie und durch die aufgestellten Ziele in den Lehrplänen den klaren Auftrag, möglichst überprüfbare Verhaltensänderungen beim Schüler zu erreichen. So hatte ein in der "Gesellschaft" zunehmend diskutierter Problemkreis die Schule erreicht.

Am Beispiel der Videotechnik wird dieselbe Entwicklung sichtbar. Auch hier muß(te) sich die so verstandene "lebensnahe" Schule an die gewandelten Verhältnisse "anpassen" (vgl. z.B. SUSTECK 1984, 749 ff.).

Exemplarisch und konkret bis auf die Mikroebene des Unterrichts soll nun die diskutierte "Lebensnähe"-Auffassung am Problemkreis des Umweltschutzes aufgezeigt werden. Ebenso wie die oben beschriebenen Felder der "Friedenserziehung" oder der Technisierung verzeichnet die "Ökologie" ein immer größer werdendes Interesse. Die Vielzahl der dazu erschienenen (Fach)Literatur und die überall angelegten Biotopbelegen dies. Ebenso ist zu beobachten, daß z.B. die in der Presse breit dargebotenen Umweltkatastrophen nicht nur bei jungen Bürgern ein ökologisches Problembewußtsein und ein Umschwenken auf andere politische Gleise bewirkten. Die steigenden Prozentzahlen, die "ökologische Parteien" bei Wahlen erzielen, beweisen dies. So gelangte die "Umwelterziehung" als politischer Handlungsauftrag in die Schule, da erkannt wurde, daß die "ökologische Krise" kurzfristig nicht behebbar ist.

Wie dieses ökologische Gedankengut Eingang in die so gesehene "lebensnahe" Schule fand und noch findet, macht zunächst ein Lehrplanvergleich deutlich. Die konkrete Umsetzung des gesellschaftlichen "Umwelt-Bewußtseins-Wandels" in schulisch intendierte Handlungen schließt sich daran an (vgl. z.B. auch ISP 1987).

6.4.1. Lehrplanentwicklung

Um die beabsichtigten, als Prinzip der "Lebensnähe" verstandenen "Anpassungsvorgänge" (vgl. 6.1.3.) aufzeigen zu können, werden exemplarisch die in Bayern für die Hauptschule (Klassen 5 bis 9) erarbeiteten Richtlinien aus dem Jahre 1966 (RL'66) mit dem curricularen Lehrplan von 1979 (CuLp'76) und dem neuen Lehrplan von 1986 (LP'86) verglichen. Dabei konzentrierte sich das Interesse auf die primär ökologie-relevanten Fächer Biologie, Physik/Chemie und Erdkunde.

Übersicht:

BIOLOGIE:

RL'66: 9. Kl.: Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur: Wasserhaushalt und Gewässerschutz - Reinerhaltung der Luft - Schutz wildlebender Tiere und Pflanzen - Bekämpfung von pflanzlichen und tierischen Schädlingen - Störungen und Regulation des biologischen Gleichgewichts - Die Verpflichtung des Menschen zur Erhaltung der Natur - Naturschutz.

CuLp: 6. Kl.: LZ 1.5.: Bereitschaft zum Tier- und Pflanzenschutz;
'76 7. Kl.: LZ 3.: Beziehungen in einem Ökosystem (voraus. benötigte Unterrichtszeit: ca. 17 Std.)
LZ 3.2.: Überblick über Bau und Umweltbeziehungen einer Waldpflanze;
LZ 3.5.: Überblick über den Nahrungskreislauf;
LZ 3.12.: Einblick in das Wesen des biolog. Gleichgewichts
LZ 3.13.: Überblick über menschliche Eingriffe in das Ökosystem Wald...
LZ 3.14.: Einsicht in die Problematik einer künstl. Monokultur...
LZ 3.15.: Interesse an der Wiederherstellung und Erhaltung des biolog. Gleichgewichts;
LZ 3.16.: Einsicht in die Bedeutung des Waldes;
LZ 3.17.: Bereitschaft zum Tier- und Pflanzenschutz;

LP'86: 5. Kl.: nahezu bei jedem Teil-Lehrziel findet sich der Schutzgedanke (z.B.: LZ 1.2.: Schutzmaßnahmen für bedrohte Säugetiere).

6. Kl.: Siehe 5. Klasse!

7. Kl.: LZ 4.: Erkennen der Zusammenhänge im Nahrungskreislauf.

LZ 5.: Die Bedeutung des biolog. Gleichgewichts für eine Lebensgemeinschaft erkennen.

LZ 6.: Zur Erhaltung naturnaher Lebensräume beitragen.

(Anmerk.: Die Lehrziele 4, 5 und 6 umfassen die Hälfte des Jahrestoffes der 7. Klasse.)

PHYSIK/CHEMIE:

RL'66: 9. Kl.: **Überschauende Zusammenfassung:** Zum Abschluß des Naturlehreunterrichts soll der Stoff überschauend zusammengefaßt werden, z.B. vom Kreislauf der Stoffe in der Natur.

CuLp: 7. Kl.: LZ 4.: Gewässerschutz und -verschmutzung
'76 LZ 4.3.: Überblick über die Verschmutzungsarten der Gewässer;
LZ 4.4.: Einsicht in die Notwendigkeit, unsere Gewässer sauber zu halten;
LZ 4.8.: Einsicht, daß sich die Schadstoffe innerhalb einer Nahrungskette anreichern;
LZ 4.9.: Überblick über Möglichkeiten, unsere Gewässer zu schützen;
LZ 4.10.: Einsicht, daß der Mensch bei allen Eingriffen in seine Umwelt die Vor- und Nachteile, die sich daraus ergeben, abwägen muß.
9. Kl.: LZ 2.8.: Bewußtsein, daß die Bürger eines Staates Mitverantwortung bei der Nutzung von Forschungsergebnissen tragen;
LZ 3.15.: Überblick über die Gewinnung von Atomkernenergie im Kernkraftwerk und die damit verbundenen Probleme;
LZ 3.16.: Bereitschaft zu verantwortlichem Verhalten hinsichtlich des Energieproblems.

LP'86: 7. Kl.: LZ 7: Säuren und Laugen kennenlernen (Wirkungen und Nachteile... richtiger Umgang).
8. Kl.: LZ 7: Salze als Verbindungen kennenlernen (Nutzen u. Gefahren...).
9. Kl.: LZ 5: Grundkenntnisse über natürliche und künstl. Radioaktivität gewinnen;
LZ 6: Energiewandlung in Kraftwerken kennenlernen (...Vorteile, Probleme, Zukunftsperspektiven).

ERDKUNDE:

RL'66: 8. Kl.: **Wetterkunde:** Aufbau und Bedeutung der Lufthülle...

CuLp: 7. Kl.: LZ 2: Nutzung von Naturgegebenheiten und Beeinflussung des Naturhaushaltes durch den Menschen;
'76 LZ 2.4.: Bereitschaft, die Ziele und Maßnahmen des Umweltschutzes zu unterstützen.
9. Kl.: LZ 2.2.: ...Verständnis für die Bedeutung des Umweltschutzes.

LP'86: 5. Kl.: LZ 4.1.: ...Erholungsgebiete und Landschaftsschutz.
6. Kl.: LZ 2.3.: ...Schutz des Meeres;
LZ 3.4.: Auswirkungen der Industrie auf die Umwelt erkennen.
7. Kl.: LZ 2.3.: An einem Beispiel erkennen, wie der Mensch in den Naturhaushalt eingreift.
9. Kl.: LZ 3.2.: Verantwortung des einzelnen für seine Umwelt in Gegenwart und Zukunft erfassen.

Aus der Synopse sind verschiedene Tatsachen ersichtlich. Zunächst fällt auf, daß die Quantität der "ökologisch relevanten" Lehrinhalte mit fortschreitender Jahreszahl ansteigt. Vor allem wird dies deutlich, wenn man die RL'66 und den CuLp'76 vergleicht. In allen drei Fächern haben sich die Inhalte im CuLp vervielfacht. Einschränkend muß allerdings berücksichtigt werden, daß die RL'66 nur Stoffgebiete im groben aufführten, während der CuLp (als lang erstrebte Neuerung) detaillierte operationalisierbare Lehrziele vorschrieb. Dadurch entsteht nach außen hin der Eindruck, eine vielfache Menge ökologischer Themen habe sich zu ungunsten anderer Fachgebiete angesammelt. Dennoch kann festgestellt werden, daß im CuLp für die 7. Klasse in Biologie 42,5 % (17 von 40 Wochenstunden), in Physik/Chemie 17,5 % (14 von 80 Wochenstunden) und in Erdkunde 12,5 % (5 von 40 Wochenstunden) der Gesamtarbeitszeit für "Öko-Inhalte" veranschlagt wurden. Dies ist um so interessanter, als in der Praxis die Themen des CuLps meist mehr Zeit beanspruchten, als dafür vorgesehen war. Als Vergleich dazu sahen die RL'66 dafür, grob gerechnet, in der 9. Klasse für Biologie (bei 5 Jahresthemen in der sog. Naturlehre) etwa 20 %, für Erdkunde (8. Klasse) höchstens 10 % vor. Die "überschauende Zusammenfassung" in Physik/Chemie erscheint zudem in den RL'66 in der Stoffverteilung der 9. Klasse ganz am Schluß, so daß dieses Thema erfahrungsgemäß nur noch am Rande erfaßt wurde. (Hier bewiesen die Lehrer sicher häufig jenen häufig zitierten "Mut zur Lücke".) Auch der 86er Lehrplan (LP'86) verzeichnet eine ähnlich hohe Quantifizierung "ökologischer" (d.h. "lebensnaher") Lehrinhalte wie der CuLp'76.

Dabei wird allerdings deutlich, daß dort die Verteilung des Lehrstoffes anders erfolgte. Waren, wie gesagt, in den RL'66 die "Öko-Themen" hauptsächlich in der 9. Klasse angesiedelt, so erschienen sie im CuLp ab der 7. Klasse, im 86er Lehrplan dagegen bereits ab der 5. Klasse. Im CuLp massierten sich die Inhalte in der 7. Klasse, wohingegen die 8. Klasse weitgehend die Umweltproblematik ausklammerte. In der 9. Klasse tauchten dann "ökologisch relevante" Themen erst wieder in Biologie und Physik/Chemie auf. Der LP'86 beginnt bereits in der 5. Klasse in Biologie und Erdkunde den Naturschutzgedanken immer wieder anzusprechen. "Ökologische" Lehrinhalte treten dann im Biologie- bzw. Physik/Chemie-Unterricht der 7. Klasse (wie im CuLp) vorrangig

auf, finden allerdings in Physik/Chemie und Erdkunde der 8. und 9. Klassen ihre Fortsetzung.

Eine Unterscheidung nach der Qualität der "ökologischen" Inhalte wird anhand der RL'66 und des Culp's deutlich. Schon die größere Differenziertheit der Lehrziele läßt auf qualitativ anspruchsvollere Inhalte schließen. Erscheinen in Biologie bereits in den 66er Richtlinien eine Reihe "ökologischer" Themen, so ist davon in Physik/Chemie bzw. in Erdkunde wenig zu bemerken. Erst im CuLp von 1976 taucht (in Bayern) die Problematik der Atomenergie bzw. der Umweltschutzgedanke auf. Es wird dort auch durch die deutlichere Feingliederung der Lehrziele eine kritischere Auseinandersetzung mit den einzelnen Themen verlangt, so daß damit auch die "ökologisch relevanten" Inhalte eine stärkere Problematisierung erfahren. Der 86er Lehrplan scheint diese kritische, mehr kognitive Sichtweise zugunsten von mehr Handlungsforderungen verändert zu haben. Nachdem aber der LP'86 noch zu neu ist und noch zu wenig Erfahrungen über seine Realisierung vorliegen, kann hierüber noch kein Urteil gefällt werden. Dennoch darf behauptet werden, daß neben der vermehrten Quantität auch die Qualität der "ökologischen" Lehrinhalte in den letzten 20 Jahren stieg, womit die Schule dem "gesellschaftlichen" Trend hin zur Ökologie folgte und sich damit "lebensnah" ("angepaßt") gestaltete.

Wie heute das so verstandene (übergeordnete) Prinzip der "Lebensnähe" konkret in der Schule seine Ausprägung findet, zeigen die beiden folgend skizzierten Beispiele.

6.4.2. Aktion: Baumpflanzung

Über einen Beitrag zur Konkretisierung des Umweltweltschutzgedankens berichtete die Memminger Zeitung am 24.11.83:

Schüler spendeten junge Bäume

Beitrag der 8. Klassen der Schule Memmingerberg für den Naturschutz

MEMMINGERBERG (WH). Eine anerkanntswürdige Aktion wurde von den Schülern der vier 8. Klassen an der Verbandsschule Memmingerberg ausgelöst. Bei der Behandlung des aktuellen Themas „Das Baumsterben in unserer Zeit“ initiierten sie spontan eine Baumpflanzung. Gartenbauverein und Gemeinde schlossen sich dieser Aktion an. Die kleineren Mitschüler aus der 3. und 4. Klasse beteiligten sich finanziell an dem etwas verspätet abgehaltenen „Tag des Baumes“.

Bei der kleinen Feier mit der anschließenden Pflanzung von acht Spitzahorn-Bäumen ging Rektor Häge auf das vieldiskutierte Wald- und Baumsterben ein, lobte das Engagement der Schüler zugunsten ihrer eigenen Umwelt und forderte die Schüler auf, sich auch weiterhin des Naturschutzes anzunehmen. Dann überreichte er an Bürgermeister Zettler den von den Schülern geleisteten Beitrag in Höhe von 231 Mark.

Vorstand Michael Wassermann wertete die Aktion „Ein Baum für die Zukunft“ als einen erfreulichen Beitrag der Schuljugend zur Dorfverschönerung und betonte, daß sich der Gartenbauverein von jeher um die Anlage von Grünzonen bemüht habe.

Bürgermeister Gerhard Zettler erläuterte die Bedeutung des Baumes als Symbol des Lebens, dankte den Schülern und Lehrern für ihre Mitverantwortung und bezeichnete die neue Baumreihe als „Mühlenallee“.

Kreisfachberater Reinartz hob besonders hervor, daß Memmingerberg fast in jedem Jahr den „Tag des Baumes“ begeht, ein Beweis dafür, daß Gartenbauverein, Gemeinde und Schule zur Verschönerung des Ortsbildes beitragen.

Jede Klasse hatte eine Namensliste in einer Flasche untergebracht, die luft- und wasserdicht verschlossen in die Pflanzengruben gelegt wurden. Bei der Baumpflanzung, die Vorstand Wassermann vornahm, erläuterte Kreisfachberater Reinartz den Schülern die Arbeitsgänge und ließ einige Schüler mit Hand anlegen. Der Schulchor unter Leitung von Erna Mayer hatte die Feier durch einige Liedvorträge musikalisch umrahmt.

Wie der Zeitungsartikel ausdrückt, ergriffen -wie an anderen Schulen auch (vgl. z.B. LANDHERR 1983, 128 f.)- ein Teil der Memmingerberger Schüler und Lehrer eine sich bietende Gelegenheit und pflanzten junge Bäume an einer der Dorfstraßen.

Ausgelöst wurde die Aktion durch aktuelle Zeitungsmeldungen über das "Baumsterben", die Schüler und Lehrer der 8. Klassen anregten, "etwas zu unternehmen". Zunächst wollte man eine Aufräumaktion in einem der umliegenden Wälder starten. Als jedoch Kolleginnen der Grundschule in Erfahrung brachten, daß eine Seite der Mühlenstraße am Schulort neu bepflanzt werden sollte, schwenkten die Schülermeinungen um und man entschied sich für die Pflanzaktion. In Zusammenarbeit mit der Schulleitung, den Kolleginnen der Grundschule, der Gemeindeführung, dem örtlichen Gartenbauverein und den Kollegen der 8. Klassen wurde die Aktion realisiert. Alle Schüler der 3. und 4. Klassen sowie der 8.

Klassen konnten den Verlauf der Geschehnisse an Ort und Stelle verfolgen.

Trotz der durch den Zeitungsartikel erzielten Öffentlichkeitswirkung hatte die gutgemeinte Aktion meines Erachtens bei den Schülern nur die Wirkung eines Strohfeuers. Es waren weder intensivere Bemühungen um die Pflanzen im Klassenzimmer noch andere Handlungen zu beobachten, die auf ein sensibleres "ökologisches Gewissen" hätten schließen lassen. Zum einen erfolgte (zumindestens in den 8. Klassen) eine zu geringe Nacharbeit. Zum anderen liegt die vermutete geringe Wirkung sicherlich auch daran, daß in unseren geographischen Breiten Bäume wenig Pflegebedürftigkeit aufweisen. Außer neuen Pflanzungen sind deshalb keine Anschlußaktionen möglich. Eine Verhaltensänderung in Richtung Ökologie ist aber nur von häufigen Aktivitäten zu erwarten. Bei mehrmaligem Wiederholen solcher Baumpflanzungen verlieren aber diese Aktionen für Schüler und Lehrer ihre Motivation. Die Initiatoren zogen daraus das Fazit, verstärkt bereits in den jüngeren Schülerjahrgängen "ökologisches Bewußtsein" durch vielgestaltigere Unternehmungen zu wecken. Zudem sollten künftig Aktionen gestartet werden, die einer permanenten Zuwendung seitens der Schüler (aber auch der Lehrer) bedürfen. Aus diesem Grund schlug man vor, einen Schulgarten anzulegen. Dieses "Vorhaben" versprach eine nachhaltigere Verwirklichung des "Lebensnähe"-Grundsatzes, der die Aufnahme von "gesellschaftlichen" Wandlungstendenzen in die Schule meint.

6.4.3. Vorhaben "Schulgarten"

Ein anderes Beispiel, das den "Durchschlag" des aktuell in der "Gesellschaft" zu beobachtenden "Trends zur Ökologie" auf die Schule und damit die Realisierung der bei 6.1. diskutierte "Lebensnähe"-Auffassung zeigt, ist die Tatsache, daß in der BRD (wieder) mehr Schulgärten angelegt und gepflegt werden. Das erweist nicht nur die immer zahlreicher werdende Fachliteratur, sondern beispielsweise auch der vom bayerischen Kultusministerium initiierte Landeswettbewerb "Natur im Schulumfeld". Der Schulvergleich verfolgt -wie es heißt- u.a die Ziele, "einen praktischen Unterricht im Umgang mit der Natur zu ermöglichen", "Aufwandsträger zur Anlage von Schulgärten und Schulhöfen

anzuregen", "bei den Schülern das Bewußtsein für den Wert der natürlichen Umwelt zu fördern" (vgl. KMBeibl. 20/86, 189 f.). Daraus wird ersichtlich, daß heute die Schulgartenidee in erster Linie erzieherische Ziele verfolgt, die beim Schüler ein "ökologisches Gewissen" wachrufen sollen. Wirtschaftliche Gesichtspunkte, welche für die Anlage von Schulgärten in der Folge der 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts den Ausschlag gaben, spielen demnach bei uns in der BRD heutzutage keine Rolle mehr (vgl. SCHMIDT L. 1984, 22 ff.). Unter diesem Aspekt gesehen wäre der Schulgarten auch kein Beispiel dafür, die in der "Gesellschaft" sich ausbreitende "Öko-Welle" in der Schule fortzusetzen. Ihr geht es um Umweltschutz. Früher wollte man dagegen die Umwelt (und damit auch den Schulgarten) wirtschaftlich ausnützen, um z.B. über die schwierigen Jahre des 1. Weltkriegs hinwegzukommen. Auch an der Schule, an welcher der Verfasser der vorliegenden Arbeit seit Jahren tätig ist, wurde diesem heutigen Trend, wie schon angesprochen, gefolgt und unter der Federführung der Konrektorin Frau Elisabeth Halder sowie eines engagierten Lehramtsanwärters (LAA) ein kleiner Schulgarten angelegt. Letztgenannter, Heinrich Greiner, faßte (dankenswerterweise) die dabei gewonnenen Erfahrungen in seiner schriftlichen Hausarbeit zur II. Lehramtsprüfung zusammen. Folgendes bezieht sich im wesentlichen auf diesen Bericht (vgl. GREINER 1986).

Nach mehrfachen vergeblichen Versuchen und Bemühungen verschiedener Kollegen, gab die erste Lehrerkonferenz im Schuljahr 86/87 "grünes Licht" für die Anlage eines Schulgartens. Auf Betreiben der Schulleitung kaufte die Gemeinde vom benachbarten Privateigentümer etwa 60 Quadratmeter einer an das Schulgelände angrenzenden Wiese. Der Hausmeister der Schule und ein Gemeindearbeiter nahmen den groben Umbruch der Wiese vor. Sie erstellten eine Teileinzäunung aus Maschendraht samt einem abschließbaren Zugang. Ebenso wurde von der Gemeinde die Wasserversorgung sichergestellt, die erforderlichen Geräte besorgt und deren Unterbringung geregelt.

LAA Greiner stellte am 3. Juni 1986 der Klasse 5a die Schulgartenidee vor (vgl. S. 8 f.). Das Ziel der Unterrichtsstunde, möglichst viele Schüler für die Einrichtung, Gestaltung und Pflege des Schulgartens zu interessieren und für eine gedankliche und konkrete Mitarbeit zu gewinnen, wurde augenscheinlich erreicht. Im Anschluß daran befragte LAA Greiner mit Hilfe zweier Fragebögen die Schüler über deren bereits vorhandene Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Natur und Umwelt. Dabei stellte sich heraus, daß zwar 60% der Befragten Gelegenheit hätten, im hauseigenen Garten Pflanzen und Tieren zu begegnen und sich mit ihnen zu beschäftigen, dies aber größtenteils nicht tun. Der Fragebogen erbrachte auch das erschreckende Defizit an Kenntnissen über die heimische Tier- und Pflanzenwelt. Nach Abschluß dieser Hinführung an die Problematik konnte LAA Greiner an die konkrete Einrichtung des Schulgartens gehen (vgl. S. 13 ff.). Zusammen mit dem Lehramtsanwärter besuchte die Klasse 5a am 6. Juni 86 in der 5. Stunde den Schulgartenplatz.

Einzelne Schüler äußerten ihre Meinungen und erklärten ihre Skizzen, die sie in häuslicher Arbeit, entsprechend der Anweisung auf dem Fragebogen, bereits gefertigt hatten. Angesichts des deutlich werdenden Arbeitsaufwands mußte LAA Greiner -nach eigenen Angaben (vgl. S. 13 f.)- resignierenden Schülerreaktionen entgegenwirken. Um besser erzieherisch auf die Schüler einwirken und wohl auch um effizienter arbeiten zu können, wurde in der Folgezeit aufgrund der Erfahrungen "vor Ort" die Klasse in zwei gleichgroße Gruppen aufgeteilt. Innerhalb dieser Hälften der Klasse wurden jeweils noch drei weitere Arbeitsgruppen mit je fünf Schülern gebildet.

In der Planungsphase, die am Montag, den 9. Juni und am darauffolgenden Dienstag erfolgte, fertigten die Schüler im Rahmen des Mathematikunterrichts in drei Unterrichtsstunden Grobentwürfe eines Flächen- und Anbauplanes. Fünf Kleingruppen von je drei Schülern erstellten dabei arbeitsteilig durch Vermessen von Teilen des Schulhauses und des Schulhofes zusammen mit dem Schulgarten je eine maßstabgetreue Zeichnung. Drei Schülergruppen mit je fünf Mitgliedern berieten und entwarfen einen Beete- und Anbauplan. Die von den Schülern vorgeschlagene Pflanzenwahl war, wie vom LAA erwartet, wenig durchdacht und weitgehend unbrauchbar. Im Laufe der intensiven und mühevollen Aufklärungsarbeit seitens des Lehrers glaubte dieser, bei den Schülern die Vorstellung geweckt zu haben, daß bei der Planung auf die Bedürfnisse der natürlichen Gegebenheiten eingegangen werden muß. In der Abschlußbesprechung gelang es den Arbeitsgruppen, ihre erstellten Pläne zu begründen und ihren Mitschülern verständlich zu machen.

Die Kultivierung der ausgewiesenen Gartenfläche begann mit Reinigungsarbeiten. Am Freitag, den 20. Juni 1986 (vgl. S. 16 f.) besichtigte die Klasse mit dem LAA den noch ungesäuberten Pausehof. Auch das benachbarte Schulgartenareal hatte seinen "Teil" abbekommen. Zunächst wehrte sich etwa ein Drittel der Schüler "für den anderen den Dreck wegzumachen". Das Vorbild des Lehrers und der willigen Schüler brachte schließlich das gewünschte Ergebnis: Man konnte an die Vorbereitung des nur grob und unvollständig umgebrochenen Wiesenstücks für seine Bepflanzung gehen. Am Dienstag, den 1. Juli 1986 (vgl. S. 18) gruben die beiden Hälften der Klasse nacheinander jeweils in zwei Unterrichtsstunden den Boden des Schulgartens um. Vorher wurden verschiedene Bodenbearbeitungsgeräte (z.B. Spaten, Gabel, Handkultivator) vorgestellt, verschiedene Techniken des Grabens gezeigt. Außerdem erhielten die Schüler den Auftrag, alle beim Graben entdeckten Tiere zu sammeln. Diese beobachtete und bestimmte man gemeinsam. Der Lehrer gab Hinweise auf die Probleme der Gärtner mit Schnecken, Engerlingen und anderen Gartenschädlingen, hob aber auch den individuellen ökologischen Wert dieser Lebewesen im Naturgarten hervor. Die anfängliche Scheu v.a. der Mädchen vor den Tieren konnte durch das Vorbild des Lehrers schnell überwunden werden. Eifrig sammelten schließlich Jungen und Mädchen Würmer, Schnecken, Insektenlarven, Spinnen usw.. Eine Maulwurfgrille erregte besonderes Asehen. Sie war vielen Schülern unbekannt. Bestaunt wurden auch die Kratzgeräusche eines Regenwurms auf einem Papier. Der unmittelbare, hautnahe Umgang mit der Natur könne -so resumierte der das Vorhaben leitende LAA (vgl. S. 19)- in jungen Menschen Interesse wecken und Verständnis herstellen. Im Anschluß an die Kultivierung des Bodens, die auch mit einem Baggereinsatz der Gemeinde verbunden war, bearbeiteten die beiden Hälften der Klasse in zwei Unterrichtsstunden den nunmehr hindernisfreien Boden und richteten die Beete nach Plan ein. Am Tag danach, am Dienstag, den 8. Juli (vgl. S. 21), zeigte sich ein weiteres Hindernis. Die Beete waren zerstört worden. Sichtbar betroffen versammelten sich die Schüler am Ort des Geschehens. Der Lehramtsanwärter mußte resignierenden Reaktionen und empörten Schuldzuweisungen an Mitschüler höherer Klassen maßigend entgegenreten. Bei gemeinsamer genauerer Betrachtung und Deutung der Spuren wurden die Hühner des Nachbarn als die Verursacher ermittelt. Daraufhin stellte der Gemeindegärtner eine "hühnersichere" Umzäunung her. Auch wurden gegen Vogelfraß geeignete Abdeckungen besorgt. Am Freitag, den

11. Juli behob eine Schülergruppe den Schaden und teilte die Beete neu ein. Trotz des späten Beginns und der eingetretenen Hindernisse, war die Gartenfläche Mitte Juli bebaubar.

Die Pflanz- und Särbeiten wurden in der Woche vom 14. bis 18. Juli (vgl. S. 22 f.) durchgeführt. Dazu war es notwendig, mit den Schülern das Vorgehen zu besprechen. Die Informationen auf den Packungen des Saatguts werteten die Schüler selbständig aus. Parallel dazu setzte eine Schülergruppe ein Keimexperiment mit Kresse im Klassenzimmer an. In einer flachen, mit feuchtem Löschpapier ausgelegten Schale war in den nächsten Tagen das Keimen gut zu verfolgen. Den Anbauermin der im Garten gepflanzten Samen vermerkten die Schüler in dem im Klassenzimmer aufgehängten Plan. Am 16. Juli (vgl. S. 23) suchten Schüler der Klasse 5a erstmals von sich aus den Schulgarten auf, um nach den Keimfortschritten der Pflanzen zu sehen.

Mit dem Pflanzen und Säen setzte sogleich die intensive Pflege der Beete ein. Schrittweise und in kleinen Gruppen führte der LAA die Schüler in die natur-schonende Pflege ein. Fortlaufend wurde der im Klassenzimmer befindliche Anbauplan ergänzt, so daß jeder Schüler stets über den Entwicklungsstand informiert war. Bei wichtigen Ereignissen, wie z.B. beim Aufgehen des Saatgutes, wurden Kurzbesuche von rund 15 Minuten Dauer durchgeführt. Gegen Ende des Schuljahres erboten sich sieben Mitglieder der Klasse, die Pflege des Schulgartens in den Sommerferien zu übernehmen. Auch mit der Schulleitung wurde die Betreuung organisatorisch abgestimmt. Diese Schüler entwickelten über diesen Zeitraum hinweg eine sehr intensive Beziehung zu "ihrem" Garten. Sie berichteten im neuen Schuljahr (16. September) ausführlich über ihre Betreuungsarbeiten (vgl. S. 27). Verschiedene Salate sowie die Kresse waren bereits in den Ferien geerntet worden. Der Pflegedienst hatte auch selbständig Feldsalat, Radieschen und Kresse nachgesät. Bei den anderen Schülern der nunmehrigen 6. Klasse war die Beziehung zum Garten erwartungsgemäß etwas abgekühlt. Vom Wachstumsfortschritt waren jedoch alle überrascht. Sogleich befaßten sich viele Jungen und Mädchen mit dem Problem der Ernte und deren Verwertung. Aus der Klasse kam der Vorschlag, bei einer Feier die selbstange-richteten Salate zu verspeisen. Zur Freude aller wurde dies in die Tat umgesetzt (vgl. S. 29 f.).

Mit diesen beiden Beispielen, der Baumpflanzaktion und dem Anlegen eines Schulgartens, wurden zwei Möglichkeiten beschrieben, wie das Prinzip der "Lebensnähe" im Sinne einer "Anpassung" an die Wandlungstendenzen an die Gesellschaft der BRD realisiert werden kann. Nachdem sich nämlich das Interesse zur Umwelt allgemein intensiviert hat, trägt die Schule mit der Gestaltung solcher Vorhaben dieser "gesellschaftlichen" Tendenz Rechnung und "paßt" sich "an".

6.5. Kritik

Die Schule ist bekanntlich eine Institution, die von der "Gesamtgesellschaft" eingerichtet wurde, um den Nachwuchs gezielt zu fördern. Die einzelnen "Gebilde" (vgl. WÖRTERB. d. PÄD. 1977, II, 21) der "Gesellschaft" wie Staat, Kirche oder Wirtschaft, nehmen

sich -quasi als Initiatoren- das Recht heraus, Einfluß auf die Schule (vgl. OBLINGER 1981) zu nehmen und versuchen, ihre eigenen Zielsetzungen durchzusetzen. Ändern sich die Ziele der verschiedenen Einflußgruppierungen, so soll das auch einen Wandel in der Schule nach sich ziehen. Beispielsweise fand das Aufkommen eines "ökologischen Gewissens", das sich in den letzten zehn Jahren langsam alle Parteien zueigen machten, wie oben bei 6.4. aufgezeigt, auch in den Lehrplänen und schulischen Unternehmungen seinen Niederschlag. Die "Lebensnähe"-Auffassung, die meint, von der Schule eine solche "Anpassung" an die Entwicklung der "Gesellschaft" (vgl. 6.1.) fordern zu müssen, erscheint so gesehen durchaus einleuchtend und verständlich.

Sie ist auch in sich schlüssig, denn sie folgt der Theorie OGBURNS (1957 n. DREITZEL 1972, 332), die grob ausgedrückt besagt, daß sich in modernen und komplexen "Industriegesellschaften" (wie z.B. die BRD) die verschiedenen Lebensbereiche (Wirtschaft, Recht, Familie usw.) unterschiedlich schnell verändern. Die "Kultur" würde dieser Entwicklung meist hinterherhinken. Dieses "cultural lag" müsse dann beispielsweise die Schule als einer der Kulturträger versuchen auszugleichen. "Lebensnähe" bedeutet demnach, daß in der Schule, insbesondere im Unterricht, ein ständiger "Modernisierungsprozeß" (vgl. MOORE 1967, 148 bzw. WISWEDE/KUTSCH 1978, 123) im Gange ist, der "Zeitgemäßheit" garantiert.

Hier beginnt jedoch die Fragwürdigkeit der so gemeinten "Lebensnähe"-Auffassung offenkundig zu werden. Fragen wie: Was ist "zeitgemäß"?, Wer legt "Zeitgemäßes" fest? etc., lassen sich nicht leicht beantworten (vgl. WISWEDE/KUTSCH 1978, 17 f.). Noch deutlicher wird die Problematik, wenn man sich vorstellt, die Schule würde, gemäß dem vorliegenden "Lebensnähe"-Prinzip, das wertvolle Alte -die Dichtung Goethes, die griechische Kunst- zugunsten aktueller Schöpfungen abschaffen. Nicht nur die Anhänger der "klassischen Bildung" würden diesen Gedanken von sich weisen. Dazu kommt, daß "Modernisierung", "Anpassung" an "gesellschaftliche" Tendenzen nicht immer Gutes bedeutet. Unsere Zeit prägt sicherlich eine nie dagewesene Hektik, die sich in allen Lebensbereichen breitgemacht hat und die eine geistige und physische Schadensquelle für uns Menschen ist. Ausgehend vom etymologischen Ursprung bedeutet Schule aber genau das Gegenteil. Sie

soll ein Ort der Muße sein! Auch an anderen Beispielen ließe sich zeigen, daß es der Schule durchaus sinnvoll ansteht, "unzeitgemäß" zu sein. Sie muß sich nicht ständig den aktuellen "gesellschaftlichen" Trends "anpassen", um ihre Aufgaben erfüllen zu können, zumal sie sich sonst in einen Wettlauf einließe, der einer Sisyphusarbeit gleichkäme. Angesichts eines immer schneller vor sich gehenden "sozialen" Wandels würde das bedeuten, daß die neuen Lehrpläne bereits während ihrer Entstehung veralten. Es erscheint deshalb sinnvoller, den Schülern das "Know-how" zu vermitteln, mit dessen Hilfe sich die Lernenden künftig auf die immer neuen Gegebenheiten einstellen können.

Ein weiterer Grund, weshalb die hier diskutierte "Lebensnähe"-Auffassung eine schulpädagogische Diskussion erschwert, ist der **weite Begriffsumfang**. In der erhobenen Forderung, die Schule möge sich an die "Gesellschaft anpassen" sind implizit Theorien und Begriffe enthalten, deren Klärung umfangreich (vgl. 6.1.) und die **schwer verständlich** sind. Die Begriffe "Gesellschaft", "Anpassung", "sozialer Wandel" umfassen jeder für sich bereits so vielschichtige Bedeutungsinhalte, daß ein Konsens darüber schwierig, wenn nicht gar unmöglich erscheint.

Angesichts der oben begründeten Fragwürdigkeit des Gehalts und wegen des weiten Begriffsumfangs zeigt sich die in diesem Kapitel diskutierte "Lebensnähe"-Auffassung als **wenig brauchbar** für eine schulpädagogische Diskussion.

7. Das Prinzip der "Lebensnähe" als Forderung, dem "schulischen Eigenleben" "treu" zu bleiben

Eine zunächst weniger evidente, mit dem Vorverständnis dieser Arbeit (vgl. O.2.) kaum übereinstimmende und auch in der Fachliteratur unter diesem Gesichtspunkt sonst nicht erscheinende Auffassung von "Lebensnähe" entwickelte Jakob MUTH (1960/61, 576). In dem Aufsatz "Die Lebensnähe der Schule als pädagogisches Problem" gelangt er zu der Forderung, die Schule müsse "ihrem Leben" "nahe" bleiben, um nicht "lebensfern" zu sein bzw. zu werden. Es fragt sich, was MUTH damit meint und welche begrifflichen Probleme diese Auffassung impliziert.

7.1. Bedeutung

In dem o.g. Aufsatz bezieht MUTH gegen jenen "pragmatischen" "Lebensnähe-Begriff" Stellung, welcher die alte Trennung von Schule und "Leben" aufrechterhält, damit aber der Schule die Tatsache abspricht, selbst "Leben" zu sein. Sie wird demnach -und dagegen votiert MUTH- als etwas grundsätzlich anderes und zugleich minderwertiger aufgefaßt als das "Leben". MUTH (1960/61, 576) führt folgendermaßen weiter aus:

"Dabei wird jedoch übersehen, daß die Schule selber Leben ist, das sie zu leben hat. Diesem ihrem Leben muß sie nahe bleiben. Darin eben liegt auch **Lebensnähe**. Sie kann dieses ihr Leben nicht leben und tritt deshalb in 'Lebensferne', wenn ihr Zwecke aufgebürdet werden, die außerhalb ihrer selbst liegen, etwa in der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit den Arbeitsprozessen und dem Zusammenleben der Menschen oder im zukünftigen Leben des Kindes. Das heißt mit anderen Worten: **Die Schule kann ihrem Leben nicht nahe bleiben, wenn sie in die Zweck-Mittel-Struktur, in die universale Verzweckung** alles Seienden, die für unsere Zeit kennzeichnend ist, **einbezogen** wird. Sie kann sich darum weder durch die Ansprüche der Welt noch durch die Vorwegnahme der Zukunft in die Stellung eines Mittels bringen lassen, weil sie sich damit selbst aufgibt" (Hervorhebungen durch d. Verf.).

Die Zentralfragen, die dieses Verständnis von "Lebensnähe" verbirgt, sind, was MUTH unter dem "Leben" der Schule versteht und was er mit der (zu vermeidenden) "Zweck-Mittel-Struktur" bzw. mit der "universalen Verzweckung" meint.

Allgemein gesehen rücken damit zuvorderst der umfangreiche Problembereich "Schulleben" und die Kennzeichen dessen in den Blickpunkt. Ebenso immanent stellt sich die Frage, was das

Wesentliche, das Wertvolle des "Lebens in der Schule" ist, dem wegen seines Wertes "nahe", d.h. "treu" geblieben sein soll.

7.1.1. "Schulleben" - schulisches Eigenleben

Wie wohl die meisten in den Sozialwissenschaften gebrauchten Begriffe, findet sich auch für das "Schulleben" eine Vielzahl von Beschreibungen (vgl. z.B. WEBER E. 1979, 55 ff.), die im folgenden grob überblickt werden sollen, um eine Abgrenzung vom Begriff des "schulischen Eigenlebens" zu erreichen. Im einzelnen können jedoch nicht deren Stimmigkeit oder Berechtigung der Beschreibungen diskutiert werden.

KUNERT (1983, 43) unterscheidet grob: Einige Autoren arbeiten mit dem klassischen Begriff aus der Reformpädagogik, andere verzichten ganz auf den Terminus und die dritte Gruppe bemüht sich um eine wissenschaftlich orientierte Neufassung sowie Präzisierung. Häufig wird wohl aus analytischen Gründen der "Unterricht" vom "Schulleben" getrennt betrachtet, obwohl sich beide bekanntlich vielfältig durchdringen. "Schulleben" wird in diesem Sinne auch als "Erweiterung des Unterrichts" gesehen (vgl. KUNERT 1983, 57 bzw. HÄRLE n. WEBER R. 1983, 262 f.) und umfaßt z.B. schulhausübergreifende Aktivitäten, klassenverbindende und klasseninterne Veranstaltungen sowie das Zusammenleben in der Gruppe (vgl. LOHRER n. WEBER R. 1983, 253). Darin sehe ich ein "S c h u l l e b e n im engen Sinn", das Erich WEBER (1979, 64) auch "außerunterrichtliches Schulleben" nennt.

"S c h u l l e b e n im weiten Sinne" meint für mich dagegen eine relativ neutrale Beschreibung aller Aktivitäten, die in der Schule (bewußt oder unabsichtlich) stattfinden und sie eine Art "Organismus" bilden läßt. Insofern hat jede Schule ihr "Leben" (vgl. HORNEY u.a. 1970, 922 f.), das als Gesamtes nicht ausdrücklich nach einem bestimmten übergeordneten Ziel ausgerichtet ist. "S c h u l i s c h e s (E i g e n) L e b e n" ist dagegen intentional gestaltetes Leben, das versucht, ebenso "funktionale" Gegebenheiten mitzubedenken. Ein in so umfassendem Sinn verstandenes "Schulleben", das schulische Eigenleben, bietet den in dieses eingebundenen Individuen durchaus nicht immer "Schonraum", sondern bedeutet häufig bedingungslosen Lebensernst. Man denke dabei an die "Prügel- bzw. Hackordnung" auf dem Pausenhof oder

aber an die sehr an den Erwachsenen orientierten Kontaktaufnahmen älterer Schüler und Schülerinnen. Diese "Hinterbühne" der Schule (vgl. REINERT/HEYDER 1983, 104) oder anders ausgedrückt das "heimliche Schulleben" (SAUTER n. WEBER R. 1983, 249) wirkt also in unterschiedlichem Maße erzieherisch wertvoll, so daß das solchermaßen unter dem Aspekt der "funktionalen Erziehung" verstandene "schulische Leben" seinen zunächst relativ wertneutralen Gehalt aufgeben muß. Ein großer Teil der vorliegenden Fachliteratur bezieht nur die vom Lehrer unintendierten Ereignisse in der Schule nicht in das "Schulleben" ein (vgl. WEBER R. 1983, 249). Das pädagogisch nicht Gewollte -wie Spielen oder Rauchen auf der Schülertoilette- ist für diese Gruppe von Autoren nicht bedeutsam. Zugegebenermaßen entzieht sich die "Hinterbühne" häufig einem (wissenschaftlichen) Zugriff, muß jedoch bei der Beschreibung des schulischen Lebens mitbedacht werden, da sonst die Gefahr besteht, den Begriff "Schulleben" auf "gestaltete" schulische Ereignisse zu beschränken. Erich WEBER (1979, 64) weist dagegen dezidiert auf den fließenden Übergang von "funktionaler" und "intentionaler Erziehung" im schulischen Leben hin. Er (vgl. 1979, 94-170) hat versucht, das solchermaßen auf "Erziehung" (im weiten Sinne) gerichtete, komplexe, pädagogisch arrangierte und betreute Erkenntnis-, Erfahrungs- und Erlebnisfeld des schulischen Lebens **dimensionsanalytisch** zu durchleuchten. WEBER nähert sich dem "Gegenstand" unter verschiedenen Aspekten, die sich gegenseitig ergänzen und so ein Gesamtbild erwarten lassen. Die "atmosphärische Dimension" meint die Gesamtqualität jener primär emotionalen Komponenten, durch die ein soziales Interaktionsfeld wie die Schule fundiert wird und durch welche es seine jeweils spezifische Erlebnistönung und -qualität, sein "Klima" erhält. Dazu gehören z.B. sämtliche Wechselbeziehungen und -wirkungen, welche in der Schule zwischen Lehrern und Schülern bestehen. Damit überschneidet sich dieser Bereich bereits mit der zweiten "interaktiven und kommunikativen Dimension". Sie meint jedoch mehr die Art und Weise der Gestaltung der menschlichen Beziehungen im Schulbereich (vgl. WOLFF 1971 n. WEBER E. 1979, 98), die sich etwa in der Dominanz des Lehrers im Unterricht zeigt. Auch die "Erziehung zur Konfliktfähigkeit" fällt unter diesen Aspekt (vgl. WEBER E. 1979, 107-111). Die "institutionelle Dimension des Schullebens" beinhaltet

prinzipielle Gedanken zum Thema "Ordnung" oder "Institutionen", die räumlichen und zeitlichen Bedingungen, die das Leben in der Schule notgedrungen beeinflussen sowie das Sozial-sittliche, das ebenso erzieherisch bedeutsam ist. Zum letzteren gehören etwa Sitten und Bräuche, Umgangs- und Lebensformen sowie "Lebensordnungen" wie z.B. die demokratische. Die vierte Dimension wird analog zur Freizeit gesehen und enthält eine Auseinandersetzung mit den erzieherischen Möglichkeiten etwa von Interessen- und Neigungsgruppen, Wandern und Reisen, Spiel und Sport oder Festen und Feiern (vgl. WEBER E. 1979, 128-156). Schließlich erörtert E. WEBER (1979, 156-169) die "Mitverantwortungs-Dimension" und umreißt damit die Problemkreise des "Schullebens", die sich mit dem aktiven, echten Einbezug der Schüler in die Organisation und Gestaltung der schulischen Absichten befassen. Auf diese Weise konstruiert E. WEBER ein "Gerüst" in das die vielfältigen Möglichkeiten und Handlungsfelder zur Verwirklichung des erzieherisch relevanten "schulischen Lebens" eingepaßt werden können. Andere Autoren wie z.B. IPFLING (1979) oder HÄRLE (1980 n. WEBER R. 1983, 262 bzw. 254) versuchten auf ähnliche Art, die Vielfalt des Begriffs zu bewältigen und zu ordnen.

Zusammengefaßt richtet sich der Blick auf das "Schulleben" im folgenden nur auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten in der allgemeinbildenden Schule (vgl. z.B. MAIER n. WEBER R. 1983, 248 f.). "Schulisches Leben" dagegen umfaßt sämtliche Aktivitäten, also den Unterricht, die "Vorder"- und "Hinterbühne" der Schule, stellt diese allerdings unter ein eindeutiges Ziel, welches beispielsweise bei E. WEBER die "Erziehung" ist.

MUTH versteht das "Leben" der Schule in diesem Sinne. Die Aktivitäten, sämtliche Eigenformen und -gesetzmäßigkeiten, sollen bei ihm die Absicht hegen, den Schüler zu "bilden".

Welche Eigenformen das sind, die das schulische Leben kennzeichnen, soll das Anschließende erhellen. Erst dadurch erscheint es möglich, MUTHs "Leben" der Schule bzw. "Lebensnähe"-Auffassung zu erklären. Zur Analyse dieser eigen gearteten Formen, die für das schulische Leben charakteristisch sind, erscheint es günstig, "äußere" und "innere" Kennzeichen zu trennen. Erstgenannte zeigen sich dem Betrachter unmittelbar von außen wie z.B. der Unterricht oder die Organisation. Hingegen weisen die "inneren" Merkmale auf

das nur mittelbar zu erschließende "Wesen" des schulischen Lebens hin.

7.1.2. E x k u r s: Charakteristische "äußere" Formen des schulischen Eigenlebens

Im Laufe ihrer Entwicklung hat die zur Institution gewordene Schule verschiedene Formen mit gesetzmäßigem Charakter entwickelt, die sie von anderen Einrichtungen kennzeichnend unterscheidet. Bereits COMENIUS (n. STEINDORF 1976, 48) weist in seiner "Scholae pansophicae delineatio" eine siebenfache Ordnung auf, die für eine vollständige Schule notwendig ist: Lernende und Lehrende zählt er zu den wichtigsten "Requisiten" der Schule, ferner Bücher und Lehrzimmer. Im folgenden werden umfassendere "Gebiete" wie:

- Unterricht
- außerunterrichtliche Aktivitäten
- personale Eigenformen
- organisatorische Eigenformen
- architektonische Eigenformen.

als "äußere Formen" beschrieben. Sie versuchen, mehr auch als die von STEINDORF (1976, 48 f.) entworfenen "Konstituentien" einzufangen. Er stellt diese in Form von Aspekten dar, während die vorliegende Arbeit, neben einer anderen Gliederung, beabsichtigt, anhand konkreter Erscheinungsformen das schulische Eigenleben in den Griff zu bekommen.

Die Konstitutiva wurden so entworfen, daß sie zumindest für alle allgemeinbildenden Schulen zutreffen, gleichwohl für Halbtags- wie für Ganztagschulen, wobei sich die Eigenarten des schulischen Lebens in letzteren sicherlich stärker und vielfältiger abzeichnen, als dies in Halbtagsschulen der Fall ist (vgl. BÖNSCH aus: LORENZ/IPFLING 1979, 101 ff.). Es erscheint nämlich einleuchtend, daß sich an einer Schule weitere Gesetzmäßigkeiten und Verhaltensformen herauskristallisieren, in deren Obhut sich die Schüler 9 oder wie in Internatsschulen sogar 24 Stunden des Tages befinden, als in einer Schule, welche die Schüler nur 4 bis 5 Stunden täglich besuchen. Da bei uns in der BRD vorwiegend Halbtagsschulen existieren, beziehen sich die folgenden Ausführungen -wohl auch im Sinne MUTHs- weniger auf Ganztages- bzw. Internatsschulen.

Auf der "äußeren" Ebene besteht -wie bei 7.1.1. bereits angedeutet- neben der "Vorder-" auch eine "Hinterbühne" der Schule, die ebenso das schulische Eigenleben charakterisiert (vgl. REINERT/HEYDER 1983, 104). "Vorderbühne" meint die o.g. intendierten schulischen Unternehmungen, während "Hinterbühne" die immer parallel bestehenden "funktionalen" Erscheinungen des schulischen Lebens darstellt. Die absichtlich gestalteten Formen des schulischen Lebens besitzen immer auch einen nicht intendierten, unreflektierten Anteil, der häufig den beabsichtigten Zielsetzungen und Aufträgen entgegenwirkt, sie aber auch unterstützend zu realisieren hilft. Beide "Bühnen" gilt es beim Verständnis des "Lebens" der Schule im Sinne MUTHs zu berücksichtigen. Dabei werden zunächst die "äußeren" Eigenformen des schulischen Lebens erörtert, von denen MUTH den Unterricht und die außerunterrichtlichen Aktivitäten als die wichtigen ansieht. Das Anschließende beschreibt diejenigen Formen, welche MUTH (1986) darin impliziert sieht. Aus Gründen der Übersicht werden diese schulischen Eigenformen allerdings herausgelöst betrachtet.

7.1.2.1. Unterricht

Als "Spezialfall der Lehre" soll der Unterricht durch besondere geplante Maßnahmen "Lernen" bewirken (vgl. BARSIG/BERKMÜLLER 1971, 9; EINSIEDLER 1978, 10; etc.). Das meint, er besitzt eine Doppelfunktion und soll einerseits "Wissen und Können" vermitteln, andererseits auch "erziehen" (vgl. z.B. SCHIEBL 1973, 11 f.). Vielfältige Beschreibungen haben versucht, den "Spezialfall der Lehre" zu umreißen. Beispielsweise formuliert Ferdinand KOPP (1971, 16):

"Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, daß er die verschiedenen Bereiche der Welt planmäßig aufschließt, die Funktionsmöglichkeiten des Individuums in gezielten Schritten übt, dabei den jeweils erreichten Stand der Lernerfahrungen berücksichtigt und für überlegte Kontrolle des Gelernten sorgt."

Karl STÖCKER (1960, 33 f.) unterscheidet, um ein anderes Beispiel zu nennen, zweifach:

"Äußere Merkmale des Unterrichts

1. Jeder Unterricht vermittelt die Kenntnis größerer, in sich zusammenhängender Wissensgebiete der Kultur und Natur. Damit unterscheidet er sich hinsichtlich des Stoffumfangs von dem sporadischen, unsystematischen Lehren des Lebens. ...
2. Jeder Unterricht erstreckt sich daher auf eine längere Zeitdauer und ist darum meist pflichtgemäßes "Lehren" und "Lernen".
3. Jedem Unterricht muß eine klare und wohlüberlegte Planung zugrunde liegen. ...

Innere Merkmale des Unterrichts

1. Jeder gute Unterricht ist bestrebt, die im Schüler angelegten individuellen Kräfte und Fähigkeiten zu wecken, zu entfalten und sucht das Interesse des Schülers und seine Mitarbeit zu gewinnen.
2. Jeder fruchtbare Unterricht bemüht sich nicht nur um eine kindgemäße und lebendige Stoffaufnahme, sondern auch um eine möglichst dauernde Sicherung und Befestigung des erworbenen Wissens und der erreichten Fertigkeiten durch Übung und Wiederholung, durch Ausdrucksgestaltung und Anwendung.
3. Jeder wirkungskräftige Unterricht ist mehr als reine Stoffvermittlung und Fertigkeitsschulung. Er soll zur rechten bildenden Begegnung mit den Unterrichtsgehalten führen, den Schüler damit den Weg der Selbstbildung weisen und in ihm schließlich das Bildungsstreben wecken, das auch über die Schule hinaus ins Leben fortwirken soll." (Fettgedrucktes ist im Original kursiv gedruckt.)

Ohne jetzt weiter auf die Problematik dieser Beschreibungen oder etwa auf die den Unterricht beeinflussenden "Faktoren" (vgl. EINSIEDLER 1978) einzugehen, muß aufgrund der oben exemplarisch zitierten Beschreibungen, Unterricht als eine für die Schule charakteristische "Form der Lehre" (vgl. EINSIEDLER 1978, 11) angesehen werden, zu dessen Durchführung Schulen eingerichtet wurden. Dieser Unterricht findet bei uns in Europa, aber auch in außereuropäischen Ländern bekanntlich vorwiegend innerhalb den Mauern eines Gebäudes statt, wenn auch gelegentlich Exkursionen, Lehrgänge, "Vorhaben" und "Projekte" Schüler und Lehrer in direkten Kontakt mit dem "äußeren Leben" treten lassen (vgl. REINERT/HEYDER 1983, 118).

Unterricht ist jedoch nicht nur durch Intentionalität gekennzeichnet. Wir alle kennen jene "Dinge", die nebenher "laufen" und die sicherlich nicht vom Lehrer beabsichtigt wurden oder in einem Lehrplan als Ziel formuliert stehen. Gemeint sind damit Verhaltensweisen wie harmloses "Briefchenschreiben",

Kritzeln auf der Schulbank, häufiges "Auf-die-Toilette-Rennen", aber auch de-
viantes Schülerbetragen und der "heimliche Lehrplan". Letzterer deutet darauf
hin, daß nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer diese "funktionalen" Eigen-
formen schulischen Lebens mittragen. Ebenso wird die Korrespondenz mit den
später (7.1.2.3.) beschriebenen "personalen" Eigenformen ersichtlich. Schüler
schreiben sich deshalb im Unterricht "Briefchen", weil sie, offensichtlich
zur unterrichtlichen Intention konträr, kommunizieren wollen. Diese
Mitteilungen unterlaufen nicht nur die Zielsetzungen des Unterrichts, indem
sie die Schüler ablenken, sie wirken ihnen unter Umständen durch "einschlägige"
Inhalte sogar entgegen. Ähnliches trifft für die Kritzeleien auf den
Tischplatten der Schulbänke zu. Neben ihrer Funktion als Spickzettel oder
Ersatzpapier sind auch sie medienähnliche Kommunikationsträger, sei es für
Liebeserklärungen oder ungehemmte Äußerungen über Mitschüler, Lehrer oder die
ganze Schule. Auch könnte man diese Inschriften als unbewußt gesetzte
"Reviermarken" ansehen, mit denen der Schüler "ihren" räumlichen Bereich
abzustecken versucht (vgl. REINERT/HEYDER 1983, 106). Wenig beabsichtigtes,
unreflektiertes Fluchtverhalten von Schülern und Lehrern kennzeichnet ebenso
das schulische Leben. Während die Schüler sich des öfteren zur Toilette
abmelden, gehen Lehrer "so eben mal" vor die Klassenzimmertür (obwohl sie das
von Rechts wegen gar nicht dürften), um eine Zigarette zu rauchen oder bei
einem Kollegen "Dampf abzulassen". Auch Schüler reagieren sich ab, tun dies
meist jedoch in weniger "kanalisierter", sondern in unmittelbarer Weise.
Aus diesem Grund stören manche den geplanten Unterricht in vielfachen Vari-
ationen. Schließlich kennzeichnet die "Hinterbühne" des Unterrichts der sog.
"heimliche Lehrplan". Das sind jene Normen, Einstellungen etc., die
unbeabsichtigt und unreflektiert von seiten des Lehrers in die
Unterrichtsgestaltung miteinfließen und sie mitbestimmen (vgl. BÖNSCH aus:
LORENZ/IPFLING 1979, 99).

Diesen eben beschriebenen negativen Nebenerscheinungen des Unterrichts soll
im Sinne MUTHS sicher nicht "treu" geblieben werden. Sie gehören jedoch zum
schulischen Leben dazu, sind zu erkennen, zu reflektieren und sollten nach
den als "wertvoll definierten Zielen" (vgl. KUNERT, aus: KEG 1983, 42) um-
gestaltet werden. Man darf aber auch nicht vergessen, daß sich auf der
"Hinterbühne" des Unterrichts durchaus mit den Lehrzielen übereinstimmende
Aktivitäten entfalten, welche im Sinne MUTHS sicherlich Unterstützung
erfahren sollten. Denken wir dabei beispielsweise an Lebenserfahrungen, die
Schülern während einer sich zufällig aus dem Unterricht ergebenden Lehrerer-
zählung vermittelt bekommen oder an das, was Peter PETERSEN (vgl. Jena III,
109) als "Zwischenlernen" bezeichnete. Hierbei profitieren die Lernenden un-
absichtlich von den Arbeiten ihrer Mitschüler.
Ebenso verhält es sich bei den anderen "Gebieten", die das schulische Leben
kennzeichnend mitprägen. Auch sie sind davon getragen, "bildend" zu wirken
und die "Hinterbühne" zeigt Aktivitäten, die diesem Ziel in unterschiedlicher
Weise entsprechen.

Neben dem Unterricht sieht MUTH (vgl. 1966, 43 bzw. 1986), wie schon erwähnt,
die außerunterrichtlichen Aktivitäten als die zweite dominierende Form an,
die das schulische Leben entscheidend mitträgt.

7.1.2.2. Außerunterrichtliche Aktivitäten

Eine Reihe von Autoren erkennt besonders im außerunterrichtlichen Bereich das
eigentliche schulische Leben (vgl. WEBER R. 1983, 248 f.). Meist mit dem
Begriff "Schulleben" belegt (vgl. 7.1.1.), meinen sie damit "Veranstaltungen"
der Schule wie Neigungsgruppen (z.B. Foto- und Filmkurse), Theater- und
Musikdarbietungen oder "Vorhaben" bzw. "Projekte" (vgl. Kap. 8) wie Feste,
Feiern, Ausflüge, Schülerzeitung etc.. Ebenso gehört die sog. Schülermitwir-

kung bzw. -mitverantwortung dazu (vgl. WIATER 1979, 102-108). Für BÖNSCH (1979, 97-107) steht der außerunterrichtliche Bereich als Indikator für die Qualität des Lebensraumes "Schule". Er verdichtet die Aktivitäten (der Halbtagschule) auf fünf Gesichtspunkte, welche zur Beurteilung des schulischen Lebens herangezogen werden können:

- Freies Arbeiten;
- Pausenkultur;
- Feten;
- Erkundungen, Ausflüge,
- Schullandheimaufenthalte, Zeltlager,
Wochenendseminare.

Den Eigencharakter erhält der außerunterrichtliche Bereich der Schule dadurch, daß die Aktivitäten, neben der Fähigkeits- und Fertigkeitsvermittlung vor allem intendierte pädagogische Funktionen besitzen und die Fülle des "äußeren Lebens" (vgl. 1.1.6.) in den "Schonraum" Schule holen will. Die außerunterrichtlichen Neigungsgruppen sollen den Schülern nicht nur aufzeigen, wie sie sich in ihrer (im Vergleich zu früher wachsenden) Freizeit verhalten können, sondern wollen auch vormachen, wie sie sich verhalten sollen (vgl. GERBER 1980, 145-153). Feste und Feiern wiederum liefern Beiträge zur Verselbständigung der Schüler, können zu erwartende Lebensprobleme im Vorgriff alternativ lösen, helfen die Zugehörigkeit zu einer "Nation" zu akzeptieren, müßten erziehlche Präventivwirkung haben und die Entwicklung eines pädagogischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses unterstützen (vgl. BILLER 1980, 104). Nach der bayerischen Verfassung (Art. 131) gehören Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreude zu den obersten Bildungszielen. In der Konkretisierung dieser Ziele ergeben sich relevante Betätigungsfelder für die SMV. Schülermitverantwortung (SMV) meint, daß jeder Schüler Verantwortung für Leben und Unterricht seiner Schule trägt und durch die Mitgestaltung des Schulalltags auch die Interessen der Schüler wahrnimmt. Dies kann beispielsweise durch die Mitwirkung von Schülern bei der Planung, Gestaltung und Durchführung von Schulfesten und -fahrten oder durch die Übernahme schulinterner Sozialaufgaben (z.B. erkrankte Mitschüler besuchen, Schülerlotsendienst) konkret erfolgen (vgl. NEUDERT 1983, 105). Die außerunterrichtlichen Aktivitäten sind also nach pädagogischen Zweckgedanken auf ein Gesamterziehungsziel (z.B. "Mündigkeit") entwickelt, besitzen aber inhaltlichen Wert sui generis.

Während eines Schulvormittags kommt es jedoch bekanntlich auch zu weniger intendierten Aktivitäten. Oft sind diese in ihren Auswirkungen unerforscht. Dennoch dürfte feststehen, daß sie Einfluß auf das schulische Leben nehmen. Vor und nach den schulischen Veranstaltungen, vor allem aber während der großen Pause, zeigen sich Schüler, Lehrer und auch die anderen sich in der Schule befindlichen Personen aktiv. Am Nachmittag scheinen sich noch mehr Gelegenheiten für Auftritte auf der "Hinterbühne" der Schule zu bieten, weil in der Zeit die für "unwichtiger" erachteten Veranstaltungen stattfinden und die Kontrolle seitens der Lehrer oder der Vorgesetzten geringer zu sein scheint. Auf diese Weise kann es zu "Hinterbühnen"-Aktivitäten kommen, welche den (außer)unterrichtlichen Absichten unter Umständen zuwiderlaufen, diese aber ebenso unterstützen können. Beispielsweise wird auf den Schülertoiletten geraucht und Alkohol getrunken oder es wird (verbotenerweise) auf den Gängen im Schulgebäude Fußball gespielt und in der Pause im Klassenzimmer im Lexikon "geschmökert". Dabei treten jene "informellen" Strukturen zutage, die verstärkt durch den Wandel des Soziallebens im 10./11. Lebensjahr der Schüler entstehen. Sie stehen nach WEIB (1972, 48 ff.) im Gegensatz zu den "formellen" Strukturen, welche durch Gesetze, Stundenpläne, Zensuren oder z.B. Mobiliar vorgegeben sind. In diesem Alter beginnen die Kinder damit, sich von der Erwachsenenwelt zu emanzipieren, wodurch in den einzelnen Schul-

klassen dominante Schüler Normen und Ordnungsgefüge bewirken, die durchaus eine "doppelte Moral" beinhalten können. So entsteht z.B. jener "Ehrenkodex", der besagt, mit der Gruppe muß man sich solidarisch gegen den Druck von außen (seitens der Lehrer) wehren, auch wenn dieses Handeln unehrlich ist (vgl. WEIB 1972, 51 ff., 119, 123). Als Ort des "sozialen Handelns" spielt der Schulhof eine besondere Rolle im "heimlichen Schulleben" (vgl. KRAFT 1979). Dort halten sich die Schüler üblicherweise in der großen Vormittagspause, aber auch vor und nach dem Unterricht auf. Hier kommt es -pädagogisch weniger beabsichtigt- zu Rangeleien, aggressiven Handlungen, Rankämpfen, aber auch zu ersten Gesprächen und Begegnungen. Auch im Lehrerzimmer zeigt sich eine Art Doppelbödigkeit und häufig treffen unbeabsichtigt, unterschiedliche Verhaltensweisen aufeinander, welche den Unterrichtszielen konträr gegenüberstehen bzw. diese beispielhaft verwirklicht erscheinen lassen. Ein Kollege, der im Fach Biologie unmittelbar nach der Unterrichtseinheit über die "Schäden des Rauchens", auf dem Gang eine Zigarette raucht, handelt ebenso absurd wie einer, der sich über die Unpünktlichkeit oder die schlechte Schrift verschiedener Schüler mokiert, selbst aber laufend zu spät kommt oder unleserliche Heftkommentare verfaßt. Umgekehrt verhält sich eine Kollegin beispielgebend, wenn sie auch auf ihrem Notizblock leserlich schreibt oder andere Teilnehmer einer Diskussionsrunde aussprechen läßt.

Solche und andere außerunterrichtlichen Aktivitäten kennzeichnen das schulische Eigenleben. Wie schon gesagt, sieht MUTH (1986) die folgend skizzierten Eigenformen (personale, organisatorische und bauliche) im Unterricht und in den außerunterrichtlichen Aktivitäten impliziert. Aus Gründen der Übersicht und um der Vollständigkeit willen, erfahren auch diese Mitgestalter des schulischen Lebens eine kurze Charakterisierung.

7.1.2.3. "Personale" Eigenarten

Aufgrund des begrenzten, speziellen Personenkreises, der unmittelbar mit der Schule zu tun hat bzw. von ihr betroffen ist, ergibt sich eine Reihe von Eigenarten, welche das schulische Leben kennzeichnen. Da ist einmal das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, weiter die Beziehungen der Lehrerkollegen bzw. der Schüler untereinander, ebenso der Einfluß von Schulaufsichtsbeamten, Verwaltungsangestellten und Eltern sowie die "Schulgemeinschaft" als Ganzes zu nennen.

Die Eigenheiten der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern werden selbstverständlich durch die individuellen Persönlichkeitsstrukturen, die speziellen Einstellungen und Situationen, in denen sich die beiden Partner (Lehrer und Schüler) befinden (vgl. REINERT/HEYDER 1983, 116), beeinflusst. Sie beruhen aber schon auf rein äußeren Dingen. Die Personen werden einander durch eine Institution -also nicht freiwillig- zugeordnet und zwar für eine vorgegebene Zeit, in der jede Person ihre festgelegte Rolle einnimmt. Eigenartig daran ist, daß die **Lehrer-Schüler-Beziehung** zwar eine gegenseitige, jedoch keine gleichwertige ist. Im Vergleich zum Verhältnis zwischen Eltern und Kindern kennzeichnet sie eine größere geistige Distanz, aber ebenso wie dieses ist es ein "rein dialogisches" Verhältnis (vgl. BUBER 1962, 37 ff.), das sich entwicklungsbedingt laufend verändert. Das heißt u.a., die Beteiligten, Lehrer und Schüler, müssen einander in ihrer Andersheit akzeptieren und sich als Partner betrachten. Das ist sicherlich für beide Seiten nicht einfach, denn der Lehrer als der Ältere, Erfahrenere läuft leicht Gefahr, den Zögling nach seinen Vorstellungen "gestalten" zu wollen, ohne dabei zu berücksichtigen, daß dieser eben kein "Wachs" in seinen Händen ist. Andererseits fällt es auch dem Schüler oft schwer, den Lehrer in seiner Andersheit anzunehmen. Dieser hat vielleicht andere Vorstellungen von Moral, von Geschmack, von Sprachverhalten, die v.a. der pubertäre Zögling

kaum bereit ist anzuerkennen. Dabei wird der Lehrer hauptsächlich in seiner Funktion als Erzieher gefragt, ohne daß dies zwingend erscheint. Eine Lehrperson kann sich bekanntlich auch hauptsächlich als "professioneller Wissensvermittler" verstehen, so daß sein Verhältnis zu den Schülern, der sog. pädagogische Bezug anders aussieht, als bei einem Lehrer, der sich auch als Erzieher versteht. Dieses "Verhältnis" zwischen Erzieher und Zögling ist schon lange Gegenstand der Reflexion. Wir finden unter anderem bei PESTALOZZI, HERBART, SCHLEIERMACHER, DILTHEY und der sog. Reformbewegung Ursprünge (vgl. BECKMANN 1983, 2). Im Laufe der Zeit erfolgte v.a. im Anschluß an NOHL eine breite Diskussion des "pädagogischen Bezugs" und die Feststellung einer Reihe von Merkmalen, die ihn kennzeichnen. So ist der "pädagogische Bezug" beispielsweise

- auf den einzelnen Jugendlichen gerichtet,
 - historisch wandelbar,
 - ein Verhältnis der Wechselwirkung,
 - nicht zu erzwingen,
 - auf sein eigenes Ende angelegt,
 - gleichzeitig von der aktuellen Befindlichkeit und probeweise von der vorweggenommenen Entwicklungsmöglichkeit der Jugendlichen bestimmt,
 - auf die Person des Kindes gerichtet, etc..
- (Vgl. FINCKH n. BECKMANN 1983, 2 ff.).

Damit sind grob einige Eigenarten skizziert, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis charakterisieren. Hierzu gehören aber auch unbeabsichtigte Handlungen wie beispielsweise verbale, gestische und mimische Äußerungen von Lehrern gegenüber ihren Schülern, die teils im Unterricht, aber auch ganz privat stattfinden. Der schon genannte "heimliche Lehrplan" ist ebenso eine typische schulische "funktionale" Eigenform, die sich darin äußert, daß bestimmte, längst überholte, teils unerwünschte Normen meist unbewußt in den Unterricht miteinfließen, ja die schulische Arbeit sogar bestimmen. Von den Trägern der Schule dagegen intendiert ist, daß sie für die Schüler die weitaus wichtigsten Rahmenbedingungen für altersbezogene Sozialbeziehungen schaffen. Die Lernenden entwickeln sich darin miteinander und füreinander. Innerhalb der Schulklasse erfahren sie Gleichgesinnte und Konkurrenten, Anerkennung und Auseinandersetzung (vgl. REINERT/HEYDER 1983, 109). Bewußt gesteuert wird dieses soziale Lernen z.B. durch alters- oder leistungshomogene Klassenbildung, durch Gruppenarbeit, Wettbewerb in Form von Einstufung mithilfe des Notensystems u.s.w.. Andererseits entwickeln sich aufgrund der Kontakte auf der "Hinterbühne" des schulischen Lebens z.B. die verschiedenen Formen des Rivalisierens. Schulkinder prahlen mit Dingen, die sie (nicht) besitzen, schmeicheln sich gegenseitig oder den Lehrern, protzen mit ihrer Kraft oder mit diversen Leistungen (vgl. WEIB 1972, 74 f.). Es ist jedoch ebenso möglich, daß es durch eine höhere, "angestachelte" Motivation zu einer Steigerung der Leistungen kommt. Auch die bei den außerunterrichtlichen Aktivitäten genannten Beispiele sind möglicherweise nicht intendierte, aber doch charakteristische "Produkte" des "Zwangsgagregats", das die Schule zu Beginn für Schüler und Lehrer darstellt.

Die Lehrer stellen als Kollegium ebenso eine Gruppe mit eigenartigen Lebens- und Umgangsformen dar, die das schulische Leben mitprägen (vgl. GIMMLER/GINHOLD, aus: GUDJONS/REINERT 1980, 77-88). Institutionell vorgegebene Grenzen und äußere Anzeichen sind auch hier richtungweisend. Lehrer haben in der Schule z.B. einen eigenen Raum, der meist nur mit Schlüssel zu betreten ist und in dem Schüler häufig unerwünscht sind. Im Lehrerzimmer findet Kommunikation statt, die jedoch häufig eine gestörte ist. Die Gespräche, welche dort geführt, gehört oder belauscht werden, das beredte Schweigen, sind oft die Folge vorausgegangener Konfrontationen. Diese Äußerungen dienen jedoch

häufig zur Einschätzung des Kollegen. Daß solche "Schlaglichter" Fehlinterpretationen Vorschub leisten, liegt auf der Hand. Andererseits erscheint es jedoch auch schwierig, Informationen über Arbeitsweise, Handhabungen etc. der Kollegen zu bekommen, denn die meisten Lehrer arbeiten in verschiedenen Klassen und Fachgebieten, also nebeneinander und nicht miteinander. Dadurch erhalten sie so gut wie nie Gelegenheit, sich gegenseitig, sozusagen von Fachmann zu Fachmann, im Unterricht zu beobachten, was eben den genannten Äußerungen im Lehrerzimmer den hohen Informationswert gibt. Arbeiten die Lehrer dagegen zusammen, bilden sie beispielsweise ein Team, dann sind weniger "Belauerungshaltung" und "Schau-mir-nicht-rein-Mentalität" die charakteristischen Interaktionsformen, sondern sie zeichnen sich durch gemeinsames, hilfreiches Engagement aus (vgl. HEYDER, aus: REINERT/HEYDER 1983, 121-127). Zudem ist der in der BRD bestehende Beamtenstatus der Lehrer für verschiedene Verhaltensweisen verantwortlich, die für das Verhältnis von Kollegen kennzeichnend sind. Staatsbeamter zu sein verlangt u.a. "Weisungstreue". Dieser folgt aber ein charakteristisches **Hierarchiedenken**. Das meint, jeder Lehrer ist in ein "Vorschriftenkorsett" eingeschnürt und steht unter der Aufsicht eines ihm übergeordneten Beamten. Auf der anderen Seite steht wiederum die relativ große Freiheit, die der Lehrer besitzt, wenn er in der Klasse unterrichtet oder mit ihr zusammen ist. Aus dieser Diskrepanz resultieren Spannungen, auf die häufig so schultypisch mit Lamentieren, Beschwerden oder Begeisterungstiraden reagiert wird, wodurch jedoch -nach meiner Erfahrung- oft keine interaktionelle Lösung anstehender Probleme zustande kommt. Einflüsse weniger schul-spezifischer Faktoren (z.B. Konstellationen wie Alt/Jung, Anfänger/"Gestandene" oder Befindlichkeiten wie Sympathie/Antipathie, Profilierungssängste) geben dem Zusammenleben von Lehrern zudem ihr eigenes positives wie negatives Gesicht.

Auch sei in diesem Zusammenhang der Einfluß der **Schulaufsichtsbeamten** auf das schulische Eigenleben genannt. Bereits erwähnt wurde, daß ein verbeamteter Lehrer Weisungsempfänger von staatlichen Vorschriften und Erlassen ist. Gegenüber den Beamten der Schulaufsicht, die für deren Durchführung Sorge tragen müssen, wahrt der "Normallehrer" meist respektvolle Distanz und versucht, sich vor ihnen "im besten Licht" zu zeigen, indem er dokumentiert, daß er auf der neuesten "pädagogischen Welle" reitet. Das heißt z.B., daß mancher Lehrer für ein Mehr an "Erziehung" im Unterricht eintritt, weil der gerade eingeführte Lehrplan diese Forderung konkret enthält. Gerade aus diesem "Duckmäusertum" heraus verändern sich vermutlich zwar langsam, aber dennoch stetig die Unterrichtsmethoden sowie -inhalte und damit zwangsläufig das schulische Leben.

Ein nicht zu unterschätzender Einflußfaktor darauf sind auch die **Angestellten der Schule** wie Sekretärin, Hausmeister und Putzfrauen. In manch einer Schule ist der Hausmeister die "graue Eminenz", welche die pädagogischen Bemühungen des Lehrers unterstützen oder ins Gegenteil verkehren kann, indem er z.B. "Projekte" wie die Gestaltung des Schulhofes tatkräftig vorantreibt bzw. unnötig verzögert und unterminiert.

Nicht zuletzt sind die **Eltern** ("personale") Mitträger des schulischen Eigenlebens, wenn diese Rolle auch je nach Engagement und Interesse unterschiedlich ausgefüllt wird. Meiner Erfahrung nach versuchen Lehrer, aber auch Schüler an den üblichen Halbtages-schulen, die Eltern eher auf Distanz zum schulischen Leben zu halten, so daß ich daraus ein eigentümlich gespanntes Verhältnis resultiert sehe.

Als Ganzes strebt die Schule ein **"Gemeinschaftsleben"** (vgl. zur Problematik des Begriffs z.B. SCHMACK 1966, 45 ff. o. SAUER 1981, 98-101) an, das eine hohe Wunschvorstellung meint und über das hinausgeht, was das Zusammenleben eines Zweckverbandes ausmacht. Es sind dies die schwerlich zu definierenden Merkmale, welche in summa aus der Schule einen Organismus formen, der vom pädagogischen Impetus, von wissenschaftlicher Klarheit und emotionaler Wärme getragen wird.

Nicht erst jetzt wird deutlich, daß auf der personalen Ebene des schulischen Lebens zwischen den intendierten und den unbeabsichtigten, unreflektierten Faktoren die Übergänge fließend und schwer faßbar sind. Es sollte jedoch klar geworden sein, daß diese Ebene für das schulische Eigenleben eine ganz entscheidende Komponente ist.

Nach der Reflexion der hier als zentral erachteten Faktoren, wenden wir uns im folgenden mehr der Peripherie des schulischen Lebens zu. Es sind dies die "organisatorischen" sowie die "baulichen" Eigenformen, welche ebenso das schulische Eigenleben kennzeichnen.

7.1.2.4. Organisatorische Eigenformen

Jede Institution bedarf diverser Strukturen, die ein weitgehend reibungsloses Funktionieren ermöglichen. Die Schule hat im Laufe ihres Werdens eine Reihe für sie charakteristische Organisationsstrukturen entwickelt. Ihre Eigenart zeigt sich z.B. im Stundenplan, in der Fächerung, in der Verwaltung. Der Stundenplan ist quasi die "innere Uhr" der Schule, der Takt, in dem die geplanten, aber auch nicht geplanten Aktivitäten stattfinden. In ihm müssen Klassen, Räumlichkeiten, Busab- und anfahrten, Gruppen, zur Verfügung stehende Lehrer u.s.w. sinnvoll aufeinander abgestimmt sein, so daß die an die Schule gestellten unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben erfüllt werden können.

Als "typisch schulisch" kann man wohl auch die immanente Wertung der verschiedenen schulischen Aufgaben nennen. Am Vormittag werden die für (ge)wichtiger erachteten Fächer eingeplant und gegeben, obwohl dadurch die Gefahr der Überlastung der Schüler besteht. Dagegen nimmt das schulische Leben am Nachmittag eher lockerere Züge an und verliert an Ernst und Nüchternheit. Die Aufteilung der Wissensgebiete in spezifische Einzelfächer ist ebenso ein typisch schulisches Spezifikum. Im täglichen Leben werden nämlich viele Probleme ganzheitlich, von verschiedenen Fachaspekten her gelöst und weniger rein fachspezifisch.

Ein weiteres organisatorisches Charakteristikum sind die **schularteigenen Fachbereiche**, in denen Lehrer unterrichten. In der Grundschule gilt üblicherweise das "Klassenlehrersystem", was besagt, daß ein Lehrer bzw. häufig eine Lehrerin die meisten der unterschiedlichen Fächer in der Klasse unterrichtet. So bleibt der lehrende Erwachsene im besonderen Maße für die Kinder Bezugsperson. In der Hauptschule dagegen unterrichtet mancher Lehrer nur eine Gruppe von Fächern ("Fächergruppenlehrer"), womit u.a. den zunehmenden stofflichen Ansprüchen Rechnung getragen wird. Schließlich herrscht an Realschulen und Gymnasien ein reines "Fachlehrersystem" vor, wobei die Lehrer nur noch zwei oder drei Fächer unterrichten. Ohne jetzt weiter Einzelheiten zu diskutieren, dürfte klar sein, daß diese unterschiedlichen Systeme nicht nur auf die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten von Lehrern und Schülern, sondern auch auf deren zwischenmenschliche Beziehungen Einfluß haben und damit das schulische Leben in erheblichem Maße mitbestimmen.

Auch im formalen Bereich, wie in dem der **Verwaltung**, findet man nicht beabsichtigte Formen und Auswirkungen, welche das schulische Leben kennzeichnen. Jeder Lehrer weiß, daß häufig Formalia pädagogische Überlegungen zurückdrängen oder sogar zunichte machen. Wenn beispielsweise Hauptschüler 10 Unterrichtsstunden -mit einer halben Stunde Mittagspause- durchstehen müssen, so widerspricht das zwar pädagogischen und psycho-hygienischen Zielsetzungen, wird aber, um z.B. einen weiteren Unterrichtsnachmittag einzusparen, praktiziert. Es kann beispielsweise auch nicht im Sinne einer vernünftigen Ausbildung sein, wenn plötzlich die Aufnahmeansprüche an einer weiterführenden Schule gesenkt werden, um damit (vermutlich) die notwendige

Schülerzahl zu überschreiten, welche die Schließung der weiterführenden Schule verhindert. Positiv, jedoch wahrscheinlich auch nicht beabsichtigt an dieser Entwicklung ist, daß auch solche Schüler an der weiterführenden Schule verbleiben, die bei früheren, zahlenmäßig starken Jahrgängen, trotz entsprechender Fähigkeiten, "hinausgeprüft" worden wären. Schließlich brachte die Konzentration der Schulen zu sog. "Mammuschulen" ebenso nicht intendierte Wirkungen mit sich, wie sie der nächste Punkt skizziert.

7.1.2.5. Bauliche Eigenformen

Jede allgemeinbildende Schule ist bei uns in der BRD in einem für sie eigens bestimmten und errichteten Gebäude untergebracht, das gewisse gemeinsame, aber auch sehr individuelle äußere Gegebenheiten besitzt. Diese bestimmen zweifellos das schulische Leben mit. Die eben erwähnten "Mammuschulen" (teilweise mit über 3000 Schülern), die der Bildungseuphorie der 60er Jahre folgten, sind häufig mit vielgestaltigen Medien und Mobiliar ausgerüstet, brachten jedoch nachweislich vermehrte Erziehungsschwierigkeiten, Vandalismus, Aggressivitäten etc. mit sich (vgl. z.B. KECK/SANDFUCHS 1979, 48-61). Man plädierte infolgedessen wieder für eine für Schüler und Lehrer überschaubare Schulumwelt mit "lebensvollen, werthaltigen Situationen und beständigen Sozialkontakten" (KECK/SANDFUCHS ebd. S. 54). Gleichgültig, ob "Mammuschule" oder überschaubare schulische Verhältnisse, jedes Schulareal besitzt gewisse Gemeinsamkeiten in der Raumgestaltung und -ausstattung. Das sind meist 60-70 m² große mit beweglichen, körpergerechten Stühlen und Tischen ausgerüstete Klassenzimmer, in denen mehrere Wandtafeln aufgehängt sind u.s.w.. Kennzeichnend für Schulgebäude sind auch verschiedene "Fachräume" mit speziellem Instrumentarium (z.B. Physik- oder Zeichensaal) oder auch die sehr unterschiedlich gestalteten Aufenthaltszonen, die für die außerunterrichtliche Zeit gedacht sind. All diese Räumlichkeiten, die ihre individuelle Gestalt durch Größe, Baumaterial, Dekoration, Anordnung des Mobiliars etc. erhalten, geben dem "Lebensort Schule" (vgl. REINERT/HEYDER 1983) ihren typischen, eigenartigen Charakter, der als solcher meist schon von außen zu erkennen ist. Nicht zu vergessen sind die unreflektierten baulichen Gegebenheiten, Gestaltungen und Anschaffungen, die das schulische Eigenleben beeinflussen. "Wohlerprobte Trägheit" (vgl. REINERT/HEYDER 1983, 12) und Gewohnheit, Unkenntnis und Geldmangel, ungünstige räumliche Gegebenheiten sind wohl mögliche Gründe dafür, daß man immer wieder bauliche und einrichtungsmäßige "Sünden" im "Lebensraum" der Schulen (vgl. BÖNSCH 1979, 97 ff.) antrifft. Aus einem zu kleinen Pausehof resultieren häufigere Rängeleien und Unfälle. Die aufgrund der Enge eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten für die Schüler verhindern vielleicht den Abbau von Aggressionen und lassen diese dann später im Unterricht zutage treten (vgl. KRAFT 1979b, 63-70). Ein sich verschlechterndes Klassenklima mit weniger Lernaktivitäten kann die Folge sein, weil sich Lehrer und Mitschüler mit ihren störenden Kameraden auseinandersetzen müssen. Blickt man dagegen -um ein positives Beispiel zu nennen- durch die Fenster eines Klassenzimmers in einen Obstgarten, dann bietet dieser Ausblick dem Auge nicht nur Erholung, sondern trägt eventuell zu einer entspannteren und harmonischeren Atmosphäre in der Klasse bei, die es den Schülern erleichtert, die Schule als ihre "Lebensstätte" (vgl. ADELMANN 1953) oder "Kinderheimat" (vgl. SCHMACK 1966, 40) anzunehmen.

Wie schon eingangs erwähnt, stellen die o.g. Eigenformen eine Art "äußeres Raster" für das schulische Eigenleben dar. Für NUTH (1986) sind dabei der Unterricht und die außerunterrichtlichen

Aktivitäten die wesentlichen Formen, da personale und organisatorische Eigenformen in den beiden erstgenannten Formen des schulischen Lebens impliziert sind. Die architektonischen Kennzeichen gelten wiederum nur in unseren geographischen Breiten. Das schulische Eigenleben kennzeichnet jedoch nicht nur ein "äußeres Raster", sondern seine Eigenart erhält es erst durch die "wertvollen" Ziele und Inhalte, die in diesen Rahmen eingepaßt werden. Für MUTH ist das schulische Leben dann von Wert, wenn es gelingt, die Schule aus einer "universalen Verzweckung" fernzuhalten, sie nicht in die Stellung eines Mittels für außerschulische, "schulfremde Zwecke" zu bringen. Damit stellt MUTH die Frage nach dem, was wesentlich für das schulische Eigenleben ist, d.h. wodurch dieses seinen Eigenwert erhält. Deshalb muß nachfolgend das Problem des "Wesens der Schule" erörtert werden, um die "inneren Kennzeichen" des schulischen Lebens aufzeigen und MUTHs "universale Verzweckung" erklären zu können, welche schließlich das schulische Leben in eine "Lebensferne" rückt.

7.1.3. E x k u r s : "Innere" Kennzeichen des schulischen Eigenlebens

Wie schon gesagt, bilden die Formalia, d.h. die "äußeren" Eigenformen den Rahmen für das schulische Leben. Sein "Wesen", quasi das Bild im Rahmen, kennzeichnet die Lehrinhalte und diese werden wiederum durch die Ziele bestimmt, welche durch alle Aktivitäten in der Schule verwirklicht werden sollen. Hinter diesen Zielen schließlich verbergen sich verschiedenste Werte, **Haltungen, (Welt)Anschauungen** etc., welche wiederum aus diversen Quellen gespeist werden. So können beispielsweise die verschiedenen "gesellschaftlichen Gebilde" (vgl. 6.1.1. bzw. 6.1.4.) wie Staat, Wirtschaft, Kirche oder auch philosophische Anschauungen wie der Marxismus-Leninismus direkt bzw. indirekt diese Ziele bestimmen.

Die häufig bei uns gebrauchte "Zielformel", die das "Wesen", den Zweck der Schule **allgemein umschreibt, ist die der "Bildung"**. Allerdings wird -wie schon bei 4.1. angesprochen- der Begriffsinhalt unterschiedlich definiert, so daß sich darin unterschiedliche Teilziele verbergen. Die sog. polytechnische Bildung stellt sich anders dar als die "Bildung" im neuhumanistischen Sinn (vgl. 6.2.3.2. bzw. 4.1.). OBLINGER (1979, 53) setzt, um ein weiteres Beispiel für die Differenziertheit der Bildungsauffassungen zu nennen, die "Bildung" mit der "Personalisation" gleich. Das deutsche Wort steht anstelle des Fremdwortes. Dem jungen Menschen soll z.B. in der Schule geholfen werden zur "gebildeten" Person, zur "Persönlichkeit" zu reifen, welche "die in ihren wertvollen Zügen gesteigerte Individualität" ist (SCHNEIDER 1953, 144). Kennzeichen des in diesem Sinne "Gebildeten" sind (vgl. OBLINGER 1979, 54 f.):

- Wissen von der Welt
- Weisheit
- Haltung (das Sich-in-der-Gewalt-Haben)
- Freiheit.

OBLINGER sieht die Hilfe zur "Bildung" neben der "Eingliederungs-" und der

Ausbildungshilfe als ein Hauptziel der Schule. Jakob MUTH wiederum erkennt "Bildung" als unstrittiges übergeordnetes Ziel der Schule (vgl. MUTH 1984, 67 ff.). In diese Bestimmung des Bildungsbegriffs, die sich an BALLAUFF (1970) anschließt, gehören seiner Auffassung nach, die Fähigkeit zur "Sachlichkeit" und zum "mitmenschlichen Handeln". Beides schließt Selbstlosigkeit ein, denn richtige "Sachlichkeit" heißt im Sinne MUTHs, eine Sache um ihrer selbst willen zu tun und "Mitmenschlichkeit" bedeutet, einem Menschen um seiner selbst willen Hilfe zu gewähren (vgl. MUTH 1959, 152). Mit anderen Worten: Die Schule soll einerseits die Fähigkeit anbahnen, das Erlernete nicht nur zu nützen, sondern die Kenntnisse vor allem auf den (Mit)Menschen bedacht anwenden. Andererseits soll sie nicht laufend nach der Arbeitswelt schießen, sondern Unterrichtsinhalte wie z.B. ein Gedicht um seiner sprachlichen Schönheit willen bearbeiten. Eine solchermaßen zweckhafte, d.h. "bildende" Schule (vgl. 4.1.) befindet sich nicht in der Stellung eines Mittels, einer Art "Tankstelle", die den "Sprit für die Lebensfahrt verzapft". Ist die Schule aber zu einem solchen Mittel degradiert, dient sie damit (vorrangig) den Zwecken der Arbeitswelt und nimmt deren Tun vorweg, ohne dem Kind Zeit, Abstand und Muße gelassen zu haben, in die "Menschlichkeit" eingeführt worden zu sein (vgl. MUTH 1959, 152 f.).

Von dem so erkannten Wesentlichen und der primären "äußeren" Eigenform des schulischen Lebens, dem Unterricht aus, können nun die Zentralfragen (vgl. 7.1.), welche der "Lebensnähe"-Auffassung MUTHs zugrundeliegen, beantwortet werden. Es wird zusammengefaßt, was MUTH unter dem "Leben der Schule" versteht. Ebenso kann jetzt beantwortet werden, was er mit der "Zweck-Mittel-Struktur" meint, welche die Schule in eine frapierende "Lebensferne" rückt.

7.1.4. Zusammenfassung

Wie MUTH in seinen verschiedenen Schriften deutlich macht (vgl. 1959, 1960/61, 1968), versteht er das "Leben" der Schule im Sinne des oben beschriebenen gegenwärtigen "schulischen Eigenlebens" (vgl. 7.1.1.). Damit umgreift die Auffassung schwerpunktmäßig diejenigen Aktivitäten und Eigenformen, die in der allgemeinbildenden Schule beabsichtigt sind, vergißt aber auch die unbeabsichtigten, im Umfeld seiner pädagogischen Zielsetzung auftretenden Dinge nicht. Zuerst fordert MUTH, dieses schulische Leben als ein Eigenständiges anzuerkennen und so zu bewältigen, daß pädagogisch Gewolltes unterstützt und Ungewolltes vermieden wird. Mit dem anschließenden Postulat, diesem Leben "nahe", d.h. "treu" zu bleiben, drückt MUTH immanent aus, daß das schulische Eigenleben einen Wert besitzt, denn Wertlosem hält man nicht die Treue. Allerdings ist man dem Leben der Schule nur dann "nahe", wenn v.a. durch den Unterricht (vgl. MUTH 1966, 43), "Bildung"

angestrebt wird. Sie ist der Zweck, das Wertvolle des schulischen Lebens und beinhaltet auf den anderen gerichtetes "mitmenschliches" sowie "sachliches" Handeln und Lernen. Verschreibt sich die Schule aber vorwiegend der "Nützlichkeit" (vgl. Kap. 3), zeigt sie eine so geartete "Zweck-Mittel-Struktur", deren Kennzeichen fast ausschließlich die "Brauchbarkeit" im künftigen Leben des Schülers darstellt, dann rückt die Schule für MUTH in eine "Lebensferne" und wird in die Lage gedrängt, sich beinahe nur außerschulischen Instanzen wie z.B. der Wirtschaft unterzuordnen sowie dem außerschulischen Leben zu verfallen. Damit beraube sie sich ihres Eigenwerts und Selbstbewußtseins. MUTH will aber die Schule nicht generell aus einer Zweck-Mittel-Intention heraushalten, sondern sieht sehr wohl einen Zweck in ihr. Sie soll nämlich -wie gesagt- den Lernenden "bilden", d.h. den "inneren" Zweck verfolgen, die Schüler z.B. zu "mitmenschlichem" und "sachlichem" Handeln zu führen.

Das solchermaßen geforderte "bildende" schulische Eigenleben kennzeichnet jedoch nicht die "hermetische Abriegelung" der "Bildungsschulen" des Neuhumanismus (vgl. 4.3.) wogegen schon allein die Tatsache spricht, daß heute bei uns in der BRD üblicherweise die allgemeinbildenden Schulen von den Lernenden nur halbtägig besucht werden, und die Schüler ebenso in das häusliche Leben wechseln sowie dort integriert sind. MUTH (1968, 71) sieht diese Auffassung als überwunden an und redet im Gegensatz dazu einer "vorberuflichen Erziehung" das Wort, die dem Schüler die Arbeitswelt so eröffnen soll, daß sie ihn kenntnis- und einstellungsmäßig dafür bereit macht und nicht nur darauf abzielt, kurzfristig Spezial- und Teilkenntnisse für künftig zu bewältigende Arbeitsprozesse zu vermitteln. In diesem Sinne sieht er die Schule der "Arbeitswelt" vor- und nicht nachgeordnet (vgl. JACHMANN 1811/1969, 92). Nur aus diesem Selbstverständnis heraus kann sich die Schule von kleinlichem, nicht "bildend" wirkendem Zweck- und Brauchbarkeitsdenken der "Arbeitswelt" freimachen und auch in und durch sich selbst die Erfüllung eines Zwecks finden.

Zusammenfassend wird das Prinzip der "Lebensnähe" dann verwirklicht, wenn für die Schule folgende Postulate erfüllt sind:

1. Das schulische Eigenleben muß als **Eigenartiges**

- anerkannt und bewältigt werden.
2. Das schulische Eigenleben muß, wenn es nicht mehr bestehen sollte, als Wertvolles wiederbelebt werden oder es muß, falls keines besteht, in pädagogischer Absicht entfacht werden.
 3. Dem schulischen Eigenleben muß "treu" geblieben werden, denn es besitzt einen Wert, der hochzuschätzen ist.
 4. Man bleibt aber nur dann dem schulischen Eigenleben "nahe" ("treu"), wenn der Wert in seiner "Zweckfreiheit" liegt. Diese äußert sich darin, daß sich das schulische Leben weniger nach der auf "Nützlichkeit" bedachten Außenwelt richtet, sondern mehr "bildend" auf den Schüler wirkt.

Die ersten drei Postulate betonen im Sinne MUTHs das schulische Eigenleben als Eigenartiges, Wertvolles und Hochzuschätzendes, dem "treu" geblieben werden soll. Die vierte Forderung, der Kern, integriert die drei ersten Postulate und sagt über das WIE der Verwirklichung des "Lebensnähe"-Prinzips aus, indem es das Eigenartige, Wertvolle und das Hochzuschätzende des schulischen Lebens als nicht "verzweckt" (im Sinne von "nützlich"; vgl. 3.1.), sondern als "bildend" kennzeichnet.

Damit weist das "Lebensnähe"-Verständnis MUTHs Affinitäten zu der Auffassung auf, die den Grundsatz dadurch realisiert sieht, daß im Unterricht "allseitig harmonische Bildung" angestrebt wird (vgl. 4.1.). MUTH erweitert allerdings den Geltungsbereich dieser Forderung auf das ganze schulische Leben, das eben dann "lebensnah", d.h. sich selbst "treu" ist, wenn alle "äußeren" und "inneren Eigenformen" (vgl. 7.1.2./7.1.3.) der Schule zusammen (in seinem Sinne) "bildend" auf die Lernenden einwirken.

Was allerdings MUTH unter "Bildung" versteht und wo die weiteren Quellen seiner meines Wissens einmaligen Auffassung des "Lebensnähe"-Prinzips liegen, kann nur ein Blick in die Geschichte der Schule klären.

7.2. Ursprünge

Eine Forderung -das wurde bereits in Kap. 2 betont- resultiert meist aus einem vorausgehenden oder herrschenden Mißstand. Wohl aus demselben Grund mag Jakob MUTH postuliert haben, die Schule möge ihrem eigenen Leben "nahe" bleiben. In der Zeit (1960/61), in der MUTH dies schrieb, herrschte im Volksschulwesen der BRD immer noch ein starker Bezug zu "reformpädagogischen" Intentionen, die vor 1933 die deutsche Pädagogik bestimmten. Andererseits war sicherlich der Trend zur Verwissenschaftlichung und Leistungsorientierung der Schule bereits spürbar, der Mitte der 60er Jahre weite Kreise erfaßte (vgl. WEBER E. 1979, 28). Das bedeutete eine vermehrte Orientierung an der Außenwelt und ein verstärktes Hereinnehmen des "äußeren Lebens" in die Schule, so daß Nutzen und Zweckmäßigkeit der schulischen Aktivitäten für das spätere Leben der Lernenden Betonung fanden. Gegen diese Entwicklung wandten sich später, anfang der 70er Jahre, nicht nur Pädagogen und stellten das "Erzieherische" und/oder die "Bildung" (erneut) in den Vordergrund. Unter diesen Aspekten des "Zeitgeistes" muß auch der Ruf nach der Wiederbelebung des Schullebens sowie die Forderung MUTHs gesehen werden, dem schulischen Eigenleben "nahe" zu bleiben, indem sie sich nicht in die Abhängigkeit außerschulischer Kräfte begibt. Die Quellen von MUTHs "Lebensnähe"-Verständnis liegen jedoch nicht nur im "Zeitgeist" der frühen 70er Jahre, sondern reichen weit in die Vergangenheit zurück. Um diese Ursprünge aufzusuchen, weisen die oben herausgelösten vier Postulate, die im Sinne MUTHs für die Verwirklichung des "Lebensnähe"-Grundsatzes in der Schule relevant sind, den weiteren Untersuchungsweg.

Zunächst fragt sich, wo und wie findet man als Quellen in der Schulgeschichte die Betonung

- a. des Eigenartigen,
- b. des Wertvollen bzw. konkret die
- c. Hochschätzung und das "Treu-bleiben"
des schulischen Eigenlebens.

Anschließend muß der Ursprung der Forderung nach "bildendem", schulischem Leben im Sinne MUTHs aufgesucht werden, welche die Verwirklichung des "Lebensnähe"-Grundsatzes in der Schule meint.

7.2.1. Quellen und Beispiele für die Betonung des schulischen Eigenlebens

Schon die Antike bot Beispiele für die Gestaltung einer pädagogischen Gesamtwirklichkeit, in der Unterricht und erziehende Lebensgemeinschaft, also Wissensvermittlung und "Erziehung", eins waren. Es entwickelten sich bis heute eigenartige Formen (vgl. 7.1.2./7.1.3.) im schulischen Leben, die, wie im Anschluß an einigen Beispielen aufgezeigt, besonders plastisch beweisen, daß die Schule tatsächlich ein eigener "Lebensbereich" ist.

7.2.1.1. Beispiele eigenartiger Formen schulischen Lebens von der Antike bis etwa 1900

Beginnend bei PYTHAGORAS (580-500 v. Chr.), war dessen Schule eine echte Lebensgemeinschaft. Schon der Name "Pythagoräischer Bund" drückt dies aus. Dieser strenge, elitäre Verband wollte seinen Mitgliedern nicht nur mathematische Kenntnisse vermitteln, sondern ihnen einen bestimmten religiösen und ethischen Heilsweg weisen. Eigenartige Gebote, "Goldene Regeln", wurden aufgestellt, die eine Askese ausdrücken und welche bis ins einzelne, z.B. bis auf das Verbot bestimmter Speisen oder auf Kleidungs Vorschriften festgelegt waren (vgl. SCHORN 1873/1910, 19 bzw. DESSOIR 1925, 27).

Ohne eine eigene Schule zu gründen (vgl. SCHORN 1873/1910, 20), verstand es SOKRATES (470-399 v. Chr.), in Athen zwischen sich und seinen jungen Gefolgsleuten, zu denen u.a. Alkibiades, Xenophon oder Platon gehörten, ein vertrautes Vater-Sohn-Verhältnis herzustellen (vgl. BUSSE 1914, 111 f.). Die acht bis zehnköpfige Gruppe verbrachte den ganzen Tag zusammen; sie hielten gemeinsame Mahle, machten Spaziergänge etc.. Die Säulenhalle eines Gymnasiums oder eine der zahlreichen Ringschulen dienten als Lehrstätte. Tagesereignisse (z.B. aus der Literatur) leiteten das Unterrichtsthema ein. Sokrates entwickelte ein eigen geartetes Unterrichtsverfahren, die Mäeutik ("Hebammenkunst"). Stetes Befragen eines "Wissenden" zeigte schließlich diesen und den Zuhörenden dessen Unwissenheit auf (vgl. BUSSE 1914, 109-113).

Das Leben der KLOSTERSCHULEN des Mittelalters -berühmt waren z.B. die Schulen von St. Gallen, Reichenau, Fulda oder Korvey (Weser)-

kennzeichnete einerseits strengste Disziplin, ja **Kasernierung**, andererseits **große Freiheit**. Die von den Eltern zu Mönchen bestimmten Knaben erhielten dort die notwendige Ausbildung. Häufig bekamen die Zöglinge bei Vergehen auf Händen und Füßen die Rute zu spüren. Dagegen verbrachten die Schüler bestimmte **Vakanz- und Freudentage** mit lustigen Spielen, die bis in den Abend hinein bei Fackelschein fortgesetzt wurden. Nahezu unbegrenzte Freiheit herrschte am 28. Dezember, am Fest der unschuldigen Kindlein. An diesem Tag überließen Abt und Konvent den Zöglingen das Regiment der Schule, die mit Ausnahme der Messe sogar den Gottesdienst leiten durften.

Eine ganz anders geartete Lebensform gestaltete Valentin TROTZEN-DORF (eigentlich Valentin FRIEDLAND, 1490-1556) an seiner Internatsschule in Goldberg, die als Lateinschule der Vorbereitung auf die Universität dienen wollte. Das schulische Leben gliederte sich wie **ein kleiner römischer Staat** mit Ökonomen, Euphoren, Quästoren, Zensoren, Konsulen etc.. Die "Oeconomi" wachten über die äußere Ordnung im Hause und sollten ferner die Schüler vor unnützen Gesprächen (Klatsch) sowie Trinken von alkoholischen Getränken bewahren. Die "Euphori" mußten auf Sauberkeit, Höflichkeit und Disziplin bei Tisch achten, die Zöglinge in die Herberge begleiten usw.. Eine Art Oberaufsicht hatten die "Quaestores", während die "Censores" Sittenaufseher bei öffentlichen Auftritten waren. Der Konsul und die zwölf Senatoren wurden monatlich gewählt und bildeten das **Schulgericht**, vor dem sich Übertreter der Schulordnung zu verantworten hatten. Ankläger, Anwälte und Richter sorgten für einen reibungslosen Ablauf. Der Beschuldigte durfte sich in lateinischer Rede, auf die er sich vorzubereiten hatte, verteidigen. Wie man dem Bericht des Magister Taborus entnehmen kann (aus: HEIGENMOSER/BOCK 1909,II, 46 f.), trug eine wohlgesetzte Rede zur Milderung, eine flüchtige zur Verschärfung der verhängten Strafe bei (vgl. auch SCHORN 1873/1910,117-122).

In den Halleschen Stiftungen des August Hermann FRANCKE (1663-1723) entwickelte sich als Eigenform eine **ständige Begleitung**, Abschirmung und Beratung der Zöglinge seitens der Lehrer. Die ständige Aufsicht versuchte man, folgendermaßen zu gestalten: Erstens wurden an den Werktagen 7 Stunden Unterricht (4 Std. vormittags, 3 Std. am Nachmittag) erteilt. Zweitens füllten die Pausen (generell die Zeit zwischen 11 und 12 Uhr) die "recreationes"

aus, die der Entspannung dienen sollten. In der Zeit gab man den Schülern Gelegenheit, sich mit den nicht so wichtig erachteten Gebieten, den "Realien", zu beschäftigen. Indem sie Einblicke in die Astronomie, Botanik, Experimentalphysik, Geographie, Medizin und Geometrie erhielten, glaubte man, die Zöglinge sinnvoll und entspannend zu beschäftigen (vgl. WELP 1977, 243 ff.). In diese Entspannungsübungen fielen auch Betriebserkundungen bei Handwerkern, Künstlern in Fabriken usw. (vgl. FRANCKE 1702 b aus: SCHORN 1873/1910, II, 187). Drittens sollten die Schüler in der übrigen unterrichtsfreien Zeit "motion" treiben. Es wurde dabei an verschiedene Möglichkeiten wie leichte körperliche Arbeiten oder Ballspiele gedacht. Daß die ständige Aufsicht nicht ohne Probleme abging, läßt sich denken, ist jedoch für unseren Zusammenhang nicht weiter auszuführen (vgl. WELP 1977, 288 ff.).

Ebenso kann man vermuten, daß es in der Praxis der RITTERAKADEMIEN nicht so streng zugeht, wie dies der Tagesablauf der 1678 gegründeten "Accademia Reale" in Turin beschreibt. Hierin dokumentiert das Leben dieser Schule jedoch auch seine Eigenart, nämlich die besonderen Unterrichtsinhalte.

"Der Tagesablauf wurde weniger von der Uhr als vom Glockenschlag der Akademieglocke bestimmt. Zeitig am Morgen schlug die Glocke zum ersten Mal. Das Signal galt den Dienern, die sich erhoben, um für ihre Herren alles bereit zu machen. Nach einer halben Stunde forderte der zweite Glockenschlag auch die Herren Akademisten zum Aufstehen auf. Beim dritten Schlag begab sich alles zu den Übungen. Die Gruppe der zuletzt in die Akademie Eingetretenen ging zu den **Reitübungen** des primo maneggio, während die erste Hälfte der Akademisten sich zum Unterricht in der Geographie, Geschichte, Genealogie (**Familienkunde**, d. Verf.) begab sowie zur **Chronologie der Staaten** und Herrscher. Danach war Frühstück. Jetzt wechselten beide Gruppen und es ritt nun der secundo maneggio bzw. lernten die anderen, bis die Glocke zum täglichen Gottesdienst rief. Er fand im Sommer um 11.00 Uhr, im Winter eine halbe Stunde später statt. Alle nahmen hier in großer Bescheidenheit teil. Es schloß sich das Mittagessen im großen Speisesaal an. Während des Mahles wurde man unterhalten und belehrt durch Neuigkeiten vom Kriegsgeschehen, durch den Vortrag historischer oder anderer Themen. Nach dem Essen durfte man eine Stunde ausruhen, dann kamen die maestri im Zeichnen und **Wappenkunde** sowie Mathematik. Für diesen Unterricht gab es besondere Räume, wo auch Arithmetik, Geometrie und Fortifikationswesen (**Bauwesen**, d. Verf.) gelehrt wurden. Hieraus begab man sich in den Unterrichtsraum des Fechtmeisters, der auch das **Voltegerien** beibrachte, während der prevesto das **Attackieren** übte. Die nächste Stunde diente wieder mehr der Entspannung. Im Tanzsaal wartete der Tanzmeister und ein Streichquartett auf jene Akademisten, die **Tanzunterricht** nehmen wollten. Die letzte Stunde war anstrengender. Es waren die **Exerzierübungen** mit der Fahne und der Muskete, das Üben mit der Pike, sowohl einzeln als auch in der Gruppe. Erst danach hatten die Akademisten frei, konnten zusätzlich Unterricht nehmen oder nicht, bis zum Abendessen um sieben Uhr. Den Abschluß bildete das Nachtgebet in der Kapelle der Akademie oder

sogar eine Messe. Der Glockenschlag um neun Uhr abends befahl absolute Nachtruhe bis zum nächsten Morgen." (CONRADS 1982, 255; Hervorh. durch d. Verf.).

Hier wie auch bei den anderen genannten Beispielen hatten sich die skizzierten Eigenformen aus jeweils verschiedenen Wertvorstellungen entwickelt. PYTHAGORAS wollte das dorische Erziehungsideal verwirklichen und die streng vorgeschriebenen Lebensformen sollten die Seelen der Mitglieder des Bundes in ihre ursprüngliche, reine Form zurückführen (vgl. DESSOIR 1925, 27 bzw. SCHORN 1873/1910, 19). Im Gegensatz zu den zeitgenössischen Sophisten wollte SOKRATES nicht schnell nützliche Kenntnisse vermitteln, sondern beabsichtigte, seine "Schüler" u.a mit Hilfe der Mäeutik zu einer besonnenen und sittlichen Lebensführung zu erziehen (vgl. BUSSE 1914, 109-113). Andererseits erhielten die von den Eltern zu Mönchen bestimmten Knaben an den KLOSTERSCHULEN mit Strenge und Nachsicht in all dem, was sie für ihren künftigen Beruf wissen und verstehen mußten, ihre Ausbildung (vgl. SCHORN 1873/1910, 60 f.). TROTZENDORF wiederum beabsichtigte durch seine, dem römischen Staat gleiche Organisation zur christlichen Zucht im Sinne LUTHERS hinzuführen (vgl. HEIGENMOSER/BOCK 1909,II, 44), während FRANCKE aus der Ansicht, daß die vorgefundene Welt eine böse sei und keinen Wert besitze, die permanente, auf die "wahre Gottseligkeit" abzielende erziehende Beaufsichtigung der Zöglinge ableitete (vgl. WELP 1977, 246 bzw. 340). Schließlich war es die Absicht der RITTERAKADEMIEN, jungen Adeligen durch die Vermittlung uns heute eigenartig anmutender Lehrinhalte auf ihre Zukunft vorzubereiten (vgl. CONRADS 1982, 105-153 bzw. SCHORN 1873/1910, 66 f.).

Gemeinsam ist all den skizzierten Beispielen, daß sich die Zöglinge dieser Schulen ganztägig in der Obhut der Anstalten befanden. Das liegt darin begründet, weil wir bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ein ausgeprägtes schulisches Leben meistens an Internats-, oft auch an Ausleseschulen beschrieben finden (vgl. GROOTHOFF/STALLMANN 1971, 1030), wohingegen Schilderungen vom Leben an Halbtageschulen seltener erscheinen. Zudem -und das ist eine weitere Gemeinsamkeit- trennen die Beschreibungen nicht zwischen schulischem Leben (bzw. Schulleben) und dem Unterricht, sondern sehen beides als Ganzes an. Den sog. Reformern, die um 1900 im In- und Ausland (z.B. in den USA oder in der UdSSR) wirk-

ten, kommt das Verdienst zu, das "Schulleben" (im weiten Sinn; vgl. 7.1.1.) als pädagogisches Problem dezidiert ins Bewußtsein gerückt zu haben. Bereits früher hatten allerdings einige Pädagogen Bedeutung und Wert des schulischen Eigenlebens erkannt und entsprechende Versuche gewagt.

7.2.1.2. Quellen bei Vordenkern dieser "Lebensnähe"-Auffassung

Erst mit der "Aufklärung" (zum Begriff vgl. STIPPEL/RAITH 1971, 7) und der Entwicklung des Bürgertums, mit den Anfängen der weltlichen Öffnung der Schule und der Auflösung ständisch bestimmter, relativ abgeschlossener "Bildungsräume" änderte sich der Sinn und die Möglichkeiten des schulischen Lebens. Seit dem 19. Jahrhundert setzte in Europa eine zunehmende "Verwissenschaftlichung" ein und das Bewußtsein von der Bedeutung des schulischen Eigenlebens ging immer mehr verloren. Eine nicht nur organisatorische Trennung erfolgte -immer mehr gewannen die Halbtageschulen an Bedeutung-, sondern auch inhaltlich trennten sich Schule und "Leben" (vgl. GROOTHOFF/STALLMANN 1971, 1030). Die auf einer unzulänglichen HERBART-Interpretation beruhenden Theorie der späten Herbartianer von der "Erziehung durch Unterricht" versuchte, der Schule ihren Charakter als "Lebensstätte" (ADELMANN 1953) zu nehmen und aus ihr eine Lernanstalt zu machen. Die Gegenströmung, die REFORMBEWEGUNG um 1900, in deren Begleitung sich Jugend-, Kunsterziehungs-, Landerziehungsheimbewegung und z.B. die sog. Arbeitsschule befanden, erkannte aufgrund der Fehlentwicklungen des Herbartianismus erst richtig die Bedeutung des schulischen Eigenlebens. Man begann erst ab da, die Problematik theoretisch und praktisch anzugehen. Deshalb wird auch verständlich, weshalb eine Reihe von Autoren die "Geschichte des Schullebens" (im weiten Sinne) erst mit der Reformpädagogik (bzw. ihren Vorläufern) anfangen lassen (vgl. z.B. ODENBACH 1959, 433 f.; WITTENBRUCH 1974, 176 ff.; BECKMANN 1985, 203). Verstärkt mit SCHEIBERT beginnend, analysierte man das "Schulleben" (im weiten Sinne) getrennt vom Unterricht, was vor PESTALOZZI und FRÖBEL nur als Gesamtes betrachtet worden war (vgl. HORNEY u.a. 1970, 921). Beide Vorläufer der reformpädagogischen Sicht wiesen deutlich auf den Wert der "Gemeinschaft" und des schulischen Zusammenlebens hin, konnten sich jedoch aufgrund der (politischen) "Restaura-

tion" und wegen des starken Einflusses der Herbartianer nicht durchsetzen (vgl. HORNEY u.a 1970, 921).

Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) hatte einen vielversprechenden Anfang gemacht, denn mit ihm begann schulisches Leben nicht nur in der pädagogischen Praxis eine Rolle zu spielen, sondern erhielt mit dem Begriff "Wohnstubenerziehung" einen anderen Stellenwert (vgl. BECKMANN 1985, 203). PESTALOZZI machte das gemeinsame Leben der Schüler zur Grundlage des Unterrichts. Ähnlich der Mutter, die, wie z.B. in "Lienhard und Gertrud", das "bildende" Gespräch oder die Belehrung an Situationen oder Bedürfnissen der Kinder anschließt (vgl. PESTALOZZI 1781/1873, 198 ff.), so sollte auch der Lehrer von der "die Kinder umgebenden Natur", von ihren täglichen "Bedürfnissen", von ihren "Tätigkeiten" ausgehen und die hieraus abgeleiteten Fragen unterrichtlich auswerten. Lehrer und Schüler sollten jene sittliche und emotionale Gemeinschaft formen, in der Lernen und Leben verbunden, Erfahrung und Belehrung aneinandergelagert, Reflexion, Erkunden und Tun vermittelt und ausgerichtet werden (vgl. DIETRICH T. 1979, 21).

Mit PESTALOZZI trat der "Gegenstand" bewußt in eine oft nur theoretisch akzentuierte Erziehungsrealität ein, den Friedrich FRÖBEL (1782-1852), soweit sichtbar, erstmals mit dem Begriff "Schulleben" belegte (vgl. KÜFFER 1984, 705). Im § 86 seiner "Menschenerziehung" (1826/1913, 156-159) behandelt FRÖBEL den Zusammenhang zwischen Familien- und Schulerziehung. Er folgert:

"In der Familie wächst das Kind herauf, in der Familie wächst das Kind zum Knaben und Schüler empor; an die Familie muß sich darum die Schule anknüpfen. Einigung der Schule und des Lebens, ist die erste und unzertrennliche Forderung der vollendeten, uns zur Vollendung führen sollenden Menschenentwicklung und Menschenbildung dieses Zeitraumes" (FRÖBEL 1826/1913, 156).

Aufgrund der mannigfaltigen Wechselbeziehungen, die zwischen Familie, Schule und Leben bestehen, muß -nach Auffassung FRÖBELS- eine gegenseitige Abstimmung erfolgen, die für die Schule so aussieht, daß -ähnlich wie bei PESTALOZZI- die Unterrichtsgegenstände der "Lebenseinheit" entnommen werden sollen. Dem Kind soll nicht von außen Fremdartiges "angeheftet" werden, sondern geeintes Schul- und Familienleben sowie "lebendiges Unterrichts- und Erziehungsleben" soll das Innere der Kinder entfalten. Für die Forderung nach einer Einheit von "Erziehung" und Unterricht trat im frühen 19. Jahrhundert z.B. auch Johann Gottlieb

FICHTE (1762-1814) ein. In seinen "Reden an die deutsche Nation" (vgl. 2. Rede; 1808/1824, 56 f.) löst er die Aufgabe der "neuen Erziehung" dadurch, daß die Schule ein "abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen" bildet, "das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe." Dazu gehörten Mitarbeit beim Ackerbau und Betätigung in den Handwerken. Auch GOETHEs "pädagogische Provinz" (1829/1955) und die sog. PHILANTROPHEN (vgl. 3.3.) standen in dieser Tradition (vgl. DIETRICH T. 1979, 22 f.).

Die Pädagogik Johann Friedrich HERBARTs (1776-1841) ließ -wie schon angedeutet- diese Gedanken nicht weiterreifen, brachte im Gegenteil eine Überbetonung des Unterrichts.

("Nach HERBARTs Psychologie ist die Seele primär mit **Vorstellungen** angefüllt. Gefühle und Wollen sind sekundäre Zustände, die durch eine bestimmte -wie er lehrte- berechenbare Konstellation der Vorstellungen zustande kommen. Mit Hilfe der 'formalen Stufen des Unterrichts' war es nach dieser Theorie dem Lehrer möglich, die Vorstellungen so zu steuern, daß sie einen sittlichen **Gedankenkreis** bildeten, der wiederum einen sittlichen Willen auslöste und zur **Handlung** antrieb. Aufgrund dieser **Vorstellungpsychologie** ist es ganz konsequent, daß der Unterricht den wichtigeren und bedeutenderen Faktor für die Erziehung des Menschen darstellt und daß einer Erziehung durch die Gemeinschaft oder durch den 'Umgang' -wie HERBART sagen würde- nur eine sekundäre Rolle zukommt" (DIETRICH T. 1979, 23; Hervorh. durch den Verf.).

Eine Reihe von Pädagogen sah daraus eine "Lernschule" entstehen, in der die Belehrung und nicht das Handeln vorherrschte, in der freie Äußerungen und Fragen unerwünscht waren, die nur Wissen vermitteln wollte etc. (vgl. ODENBACH 1959, 435). Das schulische Leben wurde angeblich zu einem bedeutungslosen Anhängsel abgewertet (vgl. z.B. WEBER E. 1979, 12). Daß die Schulstuben plötzlich ganz ohne "Schulleben" waren, wie dies immer wieder behauptet wird (vgl. z.B. ODENBACH 1970, 16 ff.), wage ich auch dann zu bezweifeln, wenn der Begriff sich nur auf die erzieherisch relevanten Aktivitäten in der Schule bezieht (vgl. 7.1.1.). Auch erscheint es ungerechtfertigt, alle Herbartianer für die Fehlentwicklungen gleichermaßen verantwortlich zu machen. Die Schüler HERBARTs Carl Volkmar STÖY (1815-1885) und in seiner Nachfolge v.a. Wilhelm REIN (1847-1929), waren z.B. sehr darum bemüht, im öffentlichen Schulwesen ein vielgestaltiges, erzieherisch wirksames "Schulleben" zu entfalten (vgl. WEBER E. 1979, 12). STÖYs Schulprogramme von 1844-64 (vgl. WITTENBRUCH 1974,

177) berichten für die Erziehungsanstalt in Jena über Turnfahrten, Exkursionen, Feste, Spiele, Theater etc., während REIN (1906, II, 638) für die Schule neben dem "Gedankengebiet" ein "praktisches Tummelfeld" forderte. Dennoch darf nicht verkannt werden, daß trotz der Widerstände weniger extrem denkender Lehrer, die Theorie HERBARTs doch starke Spuren im schulischen Leben hinterließ. Die Pflege des Eigenlebens der Schule war durch die Epigonen der Herbartianer in den Lehrerseminaren "unmodern" geworden. Die Kritik ließ nicht lange auf sich warten. C.G. SCHEIBERT (1803-1878) beschäftigte sich in seinem Werk "Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule" (1848) eingehend mit Begriff und Inhalt des "Schullebens". Er differenzierte und baute den Begriff nach Art konzentrischer Kreise auf:

1. Das "Schulleben", das aus dem Unterricht zu entwickeln ist wie z.B. Klassenämter (S. 255), Partnerhilfe (S. 257), gegenseitiges Ausleihen von Büchern (S. 258), Gesang und Musik;
2. "freie, nicht abgezwungene Tätigkeiten" z.B. freiwilliges Vortragen von Liedern, Gedichten, Führen von Unterrichtsprotokollen, freie Vorträge, Bilden von Studier-, Lese-, Kunstvereinen d.h. Neigungsgruppen (vgl. S. 295-317);
3. "Schulleben" als ein "selbstständiges in der Gesamtheit" (vgl. 317-342), d.h. Formen, die ein Einleben in das öffentliche Leben (Kirche, Rechtsinstitute, Wehrverfassung) ermöglichen, z.B. weltliche Feiern, religiöse Andachten, das Turnfeld.

SCHEIBERT münzte seine Ansicht ("Der Gemeinnsinn kann und soll nicht gepredigt, sondern kann nur angelebt werden." (S. 62)) auf die Schule um und nahm damit Entscheidendes für die Pädagogik des 20. Jahrhunderts voraus (vgl. DIETRICH T. 1979, 25). Zusammen mit Paul NATORPs (1854-1924) analysierten "Gemeinschaftsgedanken" ("Der Mensch wird zum Menschen allein durch die menschliche Gemeinschaft.") brachte dies grundlegende Einsichten zur Verwirklichung eines künftigen schulischen Lebens (vgl. ODENBACH 1959, 437).

Diese Gedanken und konkreten Versuche, (unbewußt) das Prinzip der "Lebensnähe" im Sinne eines "wertvollen" schulischen Eigenlebens zu verwirklichen, hatten aber erst in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts eine breitere Wirkung. Sie fanden eine umfassendere Verwirklichung und nahmen Eigenformen an, die im folgenden jedoch sehr verkürzt wiedergegeben werden dürfen, weil sie in den diversen historischen Darstellungen des schulischen

Lebens (bzw. des "Schullebens") ausführlich erörtert werden. Vor allem Erich WEBERs (1979, 13-41) "problemgeschichtlicher Rückblick" zeigt den weiteren Wandel der Auffassungen und die Entwicklung der Problematik.

7.2.1.3. Auf schulisches Eigenleben wertlegende Konzeptionen aus der Reformpädagogik

Um eine gewisse Übersicht über die vielschichtigen reformpädagogischen Strömungen zu bekommen, schließe ich mich hier der Gliederung WEBERs an, der zwischen **emotionalitäts-** und **aktivitätsbetonter Richtung** unterscheidet (vgl. WEBER E. 1979, 13 ff.). Zur ersten rechnet er die "Kunsterziehungsbewegung", die "Pädagogik vom Kinde aus" und die sog. Erlebnispädagogik, zur zweiten die "Landerziehungsheim-" und "Arbeitsschulbewegung" sowie das Konzept Peter PETERSENs. Einig waren sich die verschiedenen Strömungen trotz unterschiedlicher Zielsetzungen in ihrer Kritik der vom Herbartianismus geprägten "alten Schule" und darin, daß das gesamte schulische Leben mithalf, diese ihre Zielsetzungen zu verwirklichen. Aufgrund der diversen Intentionen bildeten sich eine Reihe eigenartiger Formen des schulischen Lebens, die MUTH bei seiner Forderung dem Leben der Schule "nahe" zu bleiben, sicherlich mehr im Auge hatte, als die schulischen Eigenformen, die vor der Jahrhundertwende anzutreffen waren.

Die **Kunsterziehungsbewegung** stellte die "Erziehung der Ausdrucksfähigkeit, das heißt der gestaltenden Kräfte" in den Mittelpunkt des Erziehungswesens (vgl. LICHTWARK 1901 aus: FLITNER/KUDRITZKI 1961, I, 115). Daraus ergab sich die Erziehung zur Kunst und durch die Kunst, denn sie wurde nicht als bloßer Zierat des Lebens, sondern als ursprünglich und vital unentbehrlich angesehen. Das Kind ist von Geburt an ein Künstler, hieß die These der Bewegung (vgl. FLITNER/KUDRITZKI 1961, II, 30). Neben dem Fachbereich Kunsterziehung (z.B. GÖTZE, HARTLAUB) fanden die Vorstellungen konkrete Auswirkungen im Sprachunterricht (z.B. HILDEBRAND, WOLGAST, JENSEN), im Turnen (STREICHER etc.), im Tanz (BODE) oder im Laienspiel (LUSERKE). Aus diesen Bestrebungen resultierten **Erlebnis- und Lebensformen**, die in die Schule Eingang fanden, "z.B. durch ästhetisch anspruchsvolle **Ausschmückungen** der Räume, durch **Ausstellungen** von künstlerischen Produkten der Schü-

ler und durch Museumsbesuche, durch Spiel, Gymnastik und Tanz, durch Schulbüchereien sowie durch Schulhöre, -orchester, -bühnen und deren Vorführungen insbesondere im Rahmen von Schulfesten und -feiern." (WEBER E. 1979, 14).

Zur "Pädagogik vom Kinde aus" rechnet E. WEBER (1979, 14 f.) unter anderem die Konzeptionen Berthold OTTOs und Maria MONTESSORIs, die als schulische Eigenform den "Gesamtunterricht" bzw. eine kindgemäße, pädagogisch anregende "Umgebung" schufen. An anderen Stellen dieser Arbeit sind beide Entwürfe etwas ausführlicher beschrieben (vgl. 5.4.2.). Zum "Gesamtunterricht" muß allerdings nochmals auf die vielgestaltige Verwirklichung und Zielsetzung hingewiesen werden (vgl. z.B. VILSMEIER 1960). B. OTTO (aus: FLITNER/KUDRITZKI 1961, I, 191) schrieb dazu: "Gesamtunterricht ist eine Lehrform, die sich bemüht, alles Trennende zu meiden...." Das bedeutete, grob gesagt, ein Loslösen vom Stundenplan und eine die Jahrgangsklassen übergreifende Versammlung. Hier wurden, wie im "Freien Gesamtunterricht" (vgl. 5.5.1.), fachunspezifisch rein vom Schüler ausgehende oder in der "gebundenen" Form von den Lernenden mitbestimmte Themen erörtert (vgl. KRETSCHMANN 1925 aus: VILSMEIER 1960, 63 f.). Maria MONTESSORI (1870-1952) arrangierte in (Grund)Schulräumen "Materialien", mit denen sich die Lernenden nach freier Wahl und in freier Weise beschäftigen konnten (vgl. 5.4.2.). Die "Materialien" waren keine Spielsachen, sondern Arbeitsmittel, welche komplexe Lerninhalte und -handlungen (z.B. Rechnen, Schreiben, Lesen) in kleine Schritte zerlegt hatten. Dadurch konnten die Kinder selbständig arbeiten und ihre Aufmerksamkeit wurde "polarisiert" (vgl. OSWALD 1976, 83). Die zunächst die Didaktik betreffenden Neuerungen beider Konzeptionen orientierten sich naturalistisch (einseitig) am Kind, beeinflussten schließlich aber nicht nur den Unterricht, sondern auch die anderen Eigenformen des schulischen Lebens wie die außerunterrichtlichen, personalen, organisatorischen und architektonischen, so daß dadurch ein eigen geartetes, "wertvolles", schulisches Leben entstehen konnte. So verlangte der "Gesamtunterricht" Berthold OTTOs z.B. eine eigenartige "Führung" oder eine Einbettung in den gesamten Unterrichtsablauf, denn OTTO realisierte nicht ausschließlich Gesamtunterricht. Das schülergesteuerte Arbeiten mit den "Materialien" in den Schulen MONTESSORIs setzte wiederum bei-

spielsweise die Lehrer in die Rolle des Helfers, Beraters und weniger in die des "Antreibers". Man faßte die Schüler auch nicht in Jahrgangsklassen zusammen, bildete vielmehr mehrere Altersjahrgänge umfassende Gruppen und gestaltete die Einrichtung der Räume mit Mobiliar und Lernmitteln in entsprechender Größe und mit der nötigen Qualität.

Die **Erlebnispädagogik** (z.B. SCHARRELMANN, GANSBERG) beabsichtigte in enger Verbindung mit der Kunsterziehungsbewegung und der "Pädagogik vom Kinde aus", eine stark emotionalitätsbetonte "Erziehung" in der sog. Erlebnisschule und durch den "Erlebnisunterricht" zu verwirklichen (vgl. WEBER E. 1979, 15). In dem Sinn sollten die Unterrichtslektionen als Kunstwerke gestaltet werden, Stimmung und Begeisterung erwecken, Intuition und Phantasie ansprechen, lustbetontes Lernen ermöglichen und die Schule mit Frohsinn und Heiterkeit erfüllen. Ebenso versuchte der Unterricht, an unmittelbaren Erlebnissen der Kinder anzuknüpfen, die diese ungebrochen (ohne Rücksicht auf orthographische und grammatikalische Regeln) mündlich und schriftlich zum Ausdruck bringen sollten. Damit realisierte man **eigen geartete Formen, wie den "Gelegenheitsunterricht"** (vgl. 5.4.1.) und den **"freien Erlebnis-aufsatz"**. Schließlich brachte diese Richtung der Reformbewegung die "Kunst" der Lehrerdarbietung und -erzählung als Eigenform zur Blüte, die in das gesamte schulische Leben hineinreichte. Ausmalendes Detaillieren, einführendes Motivieren und "Modernisieren", insbesondere im Religions-, Geschichts- und Heimatkundeunterricht waren die sprachstilistischen Mittel, um beim Kind nachempfindende Erlebnisse auszulösen (vgl. SCHWERDT 1933/1952, 85 f. bzw. OERTER/WEBER 1975, 84).

Der **Landerziehungsheimbewegung** (z.B. LIETZ, WYNEKEN, GEHEEB) gelang es als abseits gelegene Ganztages- und Internatsschulen noch wesentlich vielgestaltiger schulisches Leben zuwege zu bringen. Das Freizeitleben konnte aufgrund der ganztägigen Anwesenheit der Zöglinge in der Schule intensiver mitbedacht werden, so daß **Eigenformen** des schulischen Lebens wie tägliche, praktische, körperliche Beschäftigungen, **Kunstübungen, Morgen- und Abendandachten, sportliche Übungen** etc. gepflegt werden konnten. Ferner war es besser möglich, zwischen wissenschaftlicher und körperlicher Arbeit sowie Erholung abzuwechseln, ein Schulparlament einzurichten und Zeit für "Debatten" freizumachen (vgl. LIETZ

aus: FLITNER/KUDRITZKI 1961, I, 78 ff.).

Für die Vorstellung MUTHs dürften die Schulen der Landerziehungsheimbewegung -die selbstverständlich unterschiedliche Ausprägungen hatten- weniger vorbildlich gewesen sein. Es handelte sich hierbei nämlich um Institute, die wegen ihrer Organisation als Ganztageschulen und v.a. wegen ihrer Abgeschlossenheit ein schulisches Leben pflegen konnten, das den abgeschotteten Anstalten des Neuhumanismus sehr ähnlich waren. MUTH distanziert sich jedoch von dieser Art des schulischen Lebens.

Entscheidender dürfte dagegen die Arbeitsschulbewegung Einfluß genommen haben, deren verschiedene Strömungen (z.B. KERSCHENSTEINER oder GAUDIG) hier nur summarisch im Hinblick auf die "Lebensnähe"-Auffassung MUTHs untersucht werden kann. Hier wurde versucht, die Schule bzw. die Klasse zu einer "Arbeitsgemeinschaft" umzuwandeln (vgl. KERSCHENSTEINER 1908 aus: FLITNER/KUDRITZKI 1961, I, 211 bzw. GAUDIG 1920 aus: SCHEIBNER 1927, 177). Meinte KERSCHENSTEINER eher die praktisch-manuelle Arbeit, GAUDIG mehr die "geistige" Tätigkeit, immer stand das Selbsttun, die "Selbsttätigkeit" im Mittelpunkt (vgl. SCHWERDT 1933/1952 111 ff. bzw. 135). Die daraus sich entwickelnde, das schulische Leben umwandelnde Eigenform war beispielsweise der arbeitsteilige Klassenunterricht bei GAUDIG. Ein Thema wurde in Unterthemen und -arbeiten zergliedert und unter den Schülern der Klasse verteilt. Am Schluß vereinigte man die ausgeführten Teilarbeiten der einzelnen Schüler zu einem Arbeitsganzen (vgl. SCHEIBNER 1927, 159 f. bzw. 199). Der Lehrer trat zunächst völlig zurück, während er in der Zusammenfassung den vielen verschiedenen Teilergebnissen sachlich und pädagogisch gerecht werden mußte. Das bedeutete einen Wandel des personalen Bezugs, einen veränderten Lehrstil, um diesen Ansprüchen Rechnung zu tragen. Der Lehrer war als Koordinator, nicht als Führer (im Sinne von Diktator) gefragt. KERSCHENSTEINER brachte die denkende Gestaltung der stofflichen Umwelt als Eigenform in die Schule ein. Handwerkliches Tun nicht nur im Werkunterricht gestaltete das schulische Leben motivierender und "bildender".

Als Gemeinsamkeit der skizzierten Beispiele ist festzuhalten, daß diese Schulkonzeptionen nicht nur wie die o.g. Beispiele vor 1900

Eigenformen entwickelten und diesen "treu" blieben (vgl. Postulat 2,3 i.S. MUTHs bei 7.1.4.), sondern sie versuchten, durch die explizite Betrachtung des schulischen Lebens ihre (unterschiedlichen) Werte herauszustellen.

Die Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips im Sinne MUTHs verlangt aber für die Schule nicht irgendwelche Werte, sondern fordert "bildenden" Gehalt. Aus welchen Quellen diese (zentrale) Forderung MUTHs gespeist wurde, will das Nächste feststellen.

7.2.2. Quellen der Forderung nach "bildenden" schulischem Leben

Jakob MUTHs Forderung, dem schulischen Leben dadurch "treu" zu bleiben, indem man die "Bildung" als Ziel verfolgt (vgl. Postulat 4; 7.1.4.), geht, nach eigenen Angaben (1986), auf seinen Lehrer Theodor BALLAUFF (geb. 1911) zurück. Aus diesem Grund muß BALLAUFFs Bildungsauffassung wenigstens in den wichtigsten Zügen rezipiert werden. (Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf seine "Systematische Pädagogik" 1970.)

Für BALLAUFF soll die "Erziehung" zur "Bildung" führen (S. 60). Dabei meint er mit "Bildung" nicht die "klassische", bei der es -nach seiner Auffassung- dem Menschen egoistisch um sich selbst als individuelles Seiendes ging. Auch sollte die Welt als Ganzes der seienden Dinge dem Individuum nicht zu einem anschaulichen, gestalteten "Etwas" verhelfen (S. 11). Ebenso geht BALLAUFFs "Bildungstheorie" nicht von einem "Geist" aus und möchte nicht die einzelnen im Reich der Kultur bei der Selbstfindung des Geistes rezeptiv und produktiv mitwirken lassen (S. 12). "Bildung" ist weder "Formung", noch "Besitz", noch "Begegnung" (S. 69 ff.). Der BALLAUFF'sche Gedanke der "Bildung" weist über die Selbstsuche des Menschen hinaus auf den anderen Menschen sowie auf den Eigenwert der Sachen hin (S. 13, 48).

"Der Mensch hat nicht ein 'Selbst' zu suchen wie das Seiende, sondern er ist 'er selbst', wenn er sich dem 'Denken' und der 'Wahrheit' zugehören läßt. Diese Zugehörigkeit verschafft ihm nicht Bestimmungen oder Ausstattungen, die nun sein verfügbares Eigentum wären. Sie enthebt ihn in die Selbstlosigkeit und läßt ihn zum Anwalt des Seins von Sachen, Wesen und Mitmenschen werden. Dieses 'Sein' hat er nicht sich anzueignen -als 'Stoff' zur eigenen 'Bildung'-, sondern Dingen, Wesen und Mitmenschen zukommen zu lassen." (S. 13)

Das führt schließlich dazu, daß BALLAUFF anstatt von "Bildung" von "Besonnenheit" spricht. "Besonnenheit besagt, dem Willen und

dem Selbst, dem Haben und Beanspruchten enthoben zu sein und in dieser Enthobenheit erst in Wahrheit ganz bei der Sache und dem Mitmenschen zu sein, in bedachter und behutsamer Weise." (S. 70). Damit kristallisiert sich heraus, was BALLAUFFs Bildungsauffassung prägt: "(Mit)Menschlichkeit" und "Sachlichkeit". Ersteres schließt ein, dem Mitmenschen uneigennützig und seinem Wesen gerecht zu werden (S. 55). "Sachlichkeit" meint, eine Sache in dem Wesentlichen, dem sie zugehört zu belassen, sie selbst sein zu lassen, ihr Eigenwesen zu entfalten (S. 92 f.). Das heißt, eine Sache muß von Anfang an vom Ganzen her bedacht sein. Einen Nagel z.B. in die Wand zu schlagen, um ihn wieder herauszuziehen und wegzuerwerfen, wäre nicht sachgemäß. Dagegen trifft dieses Prädikat für einen übersetzten Text zu, der das einst Gesagte in einer anderen Sprache zu uns erneut sprechen läßt. "Bildung" ist so etwas wie die Wesensschau und die Entfaltung des Selbst von Menschen und Sachen, sie ist der Versuch, beiden in ihrem "Sein" und "Wesen" gerecht zu werden. Sie steht damit dem Leistungsdenken antinomisch gegenüber (S. 170 ff.), denn sie ist eben nicht nach geleisteten Beiträgen für die Kultur zu messen, nach Nutzen und Nachteil abzuwägen.

Von dieser Auffassung ausgehend, stellt BALLAUFF für die "Erziehung" acht Postulate auf und leitet daraus eine Reihe von "pädagogischen Maßnahmen" ab. Für unseren Zusammenhang ist wichtig, daß er z.B. die Gewährung eines Milieus fordert, "das ein Miteinander, unter weitgehender Aufhebung eines andauernden Gegeneinander, ermöglicht und allen erziehenden Maßnahmen einen eröffnenden Rahmen bietet" (S. 138). Ebenso spricht sich BALLAUFF (S. 138) für ein "Zeit-lassen" aus oder erkennt die Fragwürdigkeit pädagogischer Zielsetzungen (S. 79). Er lehnt ausdrücklich diesen "Zweck-Mittel-Kreis" ab und wendet sich gegen kleinlich kurzgeschlossenes Nützlichkeitsdenken. Sein erstes "pädagogisches Postulat" drückt das folgendermaßen aus:

"Bedenke immer alles so, daß du ein jedes niemals bloß als Mittel nimmst, sondern jedes stets es werden und bleiben läßt, dich selbst aber niemals als letzten Zweck, sondern als denkende Vermittlung einsetzt!"

Vergleichen wir damit MUTHs Gedanken, so finden sich tatsächlich BALLAUFFs "Bildungsauffassung" und Zielvorstellungen darin wieder (vgl. MUTH 1959, 152 f. oder 7.1.3.). Besonders deutlich läßt

sich das an dem eben zitierten ersten "pädagogischen Postulat" BALLAUFFs zeigen, das MUTH auf die Schule umgemünzt hat. Es kommt MUTHs Auffassung von "Lebensnähe" gleich (vgl. 7.1 bzw. 7.1.4.), die sich gegen die "Zweck-Mittel-Struktur" der Schule wendet. Konkret für die Schule umformuliert würde die Forderung lauten:

"Gestalte die Schule immer so, daß sie niemals bloß ein Mittel wird, sondern stets sie selbst wird und bleibt ...".

Diese eben ergründete Quelle ist die letzte, welche die Ursprünge der von MUTH vertretenen "Lebensnähe"-Auffassung klarmachen und zeigen sollte, in welcher Tradition die vier darin immanenten Postulate (vgl. 7.1.4.) stehen. Damit kann sich -wie in den vorigen Kapiteln auch- der konkreten Verwirklichung zugewandt werden.

7.3. Modellhafte Realisierung des "Lebensnähe"-Grundsatzes i.S. der Forderung nach "bildendem", schulischem Eigen- leben bei P. PETERSEN

Als ein historisches Beispiel, das exemplarisch und "relativ rein" die oben diskutierte "Lebensnähe"-Auffassung realisierte, kann die Universitätsschule in Jena gelten. Peter PETERSEN (1884-1952) entwickelte dort ab 1925 als ordentlicher Professor und Leiter des 1844 von Carl Volkmar STÖY gegründeten Pädagogischen Lehrerseminars eine neue Schulform, die auf dem IV. Kongreß des "Weltbundes für Erneuerung der Erziehung" 1927 erstmalig "Jena-Plan" genannt wurde. Die Versuchsschule bestand, bis sie 1950 die DDR-Machthaber schlossen (vgl. MÜHLMEYER 1976, 94 ff.). PETERSEN wollte die "Gemeinschaft" zum Richtmaß der Schule machen. Diese Betonung des "Wir" und die mit Nachdruck geforderte Änderung des "Schullebens" ließen bereits von der Theorie her die Existenz eines ausgeprägten schulischen Eigenlebens vermuten (vgl. Kl. Jena 10 bzw. FdU 50).

Ein weiterer Grund, weshalb die Jena-Plan-Schule als exemplarisches Beispiel für die Realisierung der hier vorliegenden Auffassung von "Lebensnähe" erwartet wurde ist, daß PETERSEN

seine neuen Gedanken nicht in Internaten oder abgelegenen Landerziehungsheimen -unter "günstigen" Bedingungen also- erproben wollte, sondern mitten im "öffentlichen Leben" der Stadt Jena, so daß die Schüler zuhause wohnten und am dortigen Leben ebenso teilnahmen wie am schulischen (Kl. Jena 66). Zudem ist auch deshalb die Jena-Plan-Schule günstig, weil über die dortigen Aktivitäten eine Fülle von Beobachtungen und Berichten vorliegen, die PETERSEN für die von ihm forcierte "Pädagogische Tatsachenforschung" anfertigen ließ. Dieser Forschungszweig der Pädagogik versuchte, Theorien aus der Beobachtung der Aktivitäten in der Schule abzuleiten (vgl. RENARD 1954, 27). Allerdings können über die "Hinterbühnen"- Aktivitäten (vgl. 7.1.2.) oft nur Vermutungen angestellt werden, weil hierüber kein konkretes Quellenmaterial vorliegt und diese häufig nur "zwischen den Zeilen" zu erschließen sind.

Wie es PETERSEN nun gelang, die Universitätsschule in Jena (im Sinne MUTHs) "lebensnah" zu gestalten, soll nachfolgend dargestellt werden.

7.3.1. "Äußere" Eigenformen der Jena-Plan-Schule

Peter PETERSEN hat in den 25 Jahren, in denen er die Universitätsschule in Jena leitete eine Reihe von Neuerungen probiert und eingeführt, ohne dabei überlieferte Lehrformen zu vernachlässigen oder gar völlig abzulehnen. Er ordnete sie vielmehr sinnvoll in seinen Reformplan ein (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 83). Die wichtigsten "äußeren" Eigenformen werden in Anschluß knapp beschrieben, um daraus das Bestehen eines Eigenlebens an der Jena-Plan-Schule abzuleiten. Die oben (vgl. 7.1.2.) konstruierten Charakteristika einer allgemeinbildenden Schule bieten hierfür ein brauchbares Gerüst für den riesigen Komplex, den die Versuchsschule PETERSENS darstellt.

7.3.1.1. Unterricht

Auch in der Jenaer Universitätsschule war -wie es MUTH für ein schulisches Eigenleben fordert- der Unterricht das konstituierende Moment. PETERSEN ordnete ihn allerdings unter dem Gesamten der "Schulgemeinde" ein und betrachtete ihn deshalb stets als "das

Zweite" (vgl. Kl. Jena 8). Unterricht sollte jene Summe absichtsvoller und sinnhafter Veranstaltungen darstellen, die mit Ehrfurcht vor dem Leben und unter der Idee der "Erziehung" zu Fertigkeiten, Kenntnissen und "Bewußtsein" führen (vgl. Kl. Jena 43). Dabei bedeutete Bewußtsein, dem heranwachsenden Menschen zu helfen, seine Umwelt, aber ebenso auch sich selbst, zu erkennen, zu benennen, zu verstehen, zu behandeln und zu deuten (vgl. PETERSEN 1931 n. MÜHLMAYER 1976, 112).

Folgendes skizziert die Gestaltung der verschiedenen, eigenartigen Unterrichtsformen der Jena-Plan-Schule.

In den sog. Kursen (z.B. Einführungen, Wahl- und Übungskurse) arbeitete man in relativ straffer Form. Die Schüler saßen im Kreis oder an ihren Gruppentischen und folgten aktiv dem vom Lehrer stark gelenkten, lehrgangsmäßig geführten Unterricht. Diese Form zielte darauf ab, den Lernenden das "Mindestwissen" wie Lesen, Schreiben oder Fremdsprachen zu vermitteln, das jedermann im Leben braucht (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 83).

Den "Gesamtunterricht" (vgl. 7.2.1.3.) eröffnete oft ein Kanon oder sonst ein Lied. In der Unter- bzw. Mittelstufe erfolgte dann eine Leseübungs- bzw. Vorlesephase. Anhand von "Fällen", Feiern oder Erlebnissen, die starkes Gesamtinteresse auslösten, entzündete sich v.a. in der "Untergruppe" der Unterricht, der als "gewachsener" in die geplante Form überging. Im Kreis sitzend, brachten Interessierte und Versierte ihre Beiträge zu den sich ergebenden Themen oder man steckte ein neues Rahmenthema für die "Gruppenarbeit" ab und stellte, nachdem genügend Unterthemen gefunden waren, dafür einen Arbeitsplan auf. Jeder Schüler sollte sein Arbeitsgebiet selbst wählen. Unschlüssigen half der "Gruppenleiter" ein Thema zu finden; zauderte ein Lernender zu lange, so wurden auch Arbeitsbereiche verordnet (vgl. Jena III, 83 f.). Ebenso lud man zum (so verstandenen) "Gesamtunterricht" Besucher (Väter, Mütter, Studenten) ein, die zum Trimesterthema passend, Vorträge hielten. Dieser im "Wochenarbeitsplan" (vgl. Jena I, 150 ff.) dafür vorgesehenen Zeitraum diente außerdem dazu, die in der "Gruppenarbeit" von den Zöglingen erstellten Berichte den Mitschülern vorzutragen und die notwendigen Lehrerergänzungen anzubringen (vgl. Jena I, 144). Die Ablösung des so gestalteten "Gesamtunterrichts" erfolgte in der "Untergruppe" je nach Notwendigkeit, d.h. nicht zeitgebunden, während die "Mittel- und

Oberstufe" in der Regel die vorgegebene Zeit von rund 100 Min. ganz auszufüllen vermochte (vgl. Jena I, 144).

Die "Gruppenarbeit" war einerseits durch den "Gesamtunterricht" inhaltlich und organisatorisch bestimmt, zum anderen waren die "Ordnungen" für die Schüler an der Wandtafel ersichtlich. Diese Arbeitsaufträge mußten die Zöglinge nicht zwingend erfüllen, jedoch, wenn der Schüler anderes tun wollte, mußte der Lehrer ("Gruppenleiter") darauf achten, daß die vom Schüler gewählte Arbeit "pädagogisch wertvoll" war und nicht nur ein Ausweichen darstellte (vgl. Jena I, 145). Dabei betonte PETERSEN, daß der inhaltliche Rahmen ganz wesentlich von außen gesetzt wurde (vgl. Jena III, 77). Nachdem jeder Schüler seinen Arbeitsbereich gefunden hatte, machte er sich, allein oder mit anderen Interessierten, an die vom Lehrer aufbereiteten Hilfsmittel. Die Arbeitsergebnisse wurden in Form von Niederschriften, Bildersammlungen, Zeichnungen, Modellen usw. festgehalten. Als Quellen dienten hierfür in erster Linie die Natur, das Leben und zweitens Bilder, Bücher, Zeitschriften, die vom Lehrer wegen des besseren Verständnisses mit Stichpunkten und Hinweisen versehen worden waren (vgl. Jena III, 81 ff.). Nach dieser oft wochenlangen Arbeit, während der sich der Schüler frei -allerdings ohne die Mitschüler zu stören- im Raum bewegen durfte, erfolgte immer wieder die Aussprache mit dem Lehrer. Dieser gab Anregungen, korrigierte solange, bis die Ausarbeitung ins Reine, in das sog. Arbeitsheft übertragen, ausgeschmückt, mit Zeichnungen erläutert werden durfte. Die fertige Arbeit sollte im "Berichtkreis" für alle Schüler der "Stammgruppe" dargeboten werden. Dafür übte der Zögling zuhause und mit dem "Gruppenleiter", der während der gesamten Arbeit für die Zöglinge stets als Helfer und Berater fungierte (vgl. Jena III, 69 f. bzw. 88 f.). Auch sollte der Lehrer von Anfang an immer darauf achten, was vom Inhalt des Vortrages hervorgehoben, geübt und schließlich als "Mindestlernstoff" ganz oder in Teilen eingeprägt werden sollte. Um die Effektivität der Arbeit zu steigern, mußte der "Gruppenleiter" die Einzelberichte wiederholen, vergleichen, vereinen, aber auch durch zusätzliche Informationen vertiefen (vgl. Jena III, 90 f.). Gute Berichte durften die Schüler anläßlich von Elternabenden, vor anderen Gruppen oder bei der "Pädagogischen Rückschau", einem zweimal im Jahr stattfindenden Arbeitsrück-

blick, wiederholen. In der "Untergruppe" bezog sich die "Gruppenarbeit" auf das gemeinsame Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens. Außerdem wurde hier gemalt, gezeichnet und gebastelt (vgl. auch DIETRICH 1952/1986, 79 ff.)

Insgesamt erweist sich das "gruppenunterrichtliche Verfahren" als die charakteristische "äußere" Eigenform im Leben der Jena-Plan-Schule, obwohl es nur knapp 17% ("Untergruppe") bzw. 23 % ("Obergruppe") der Gesamtarbeitszeit beanspruchte (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 70). Die konsequente Durchführung dieser Unterrichtsform trug sicherlich zur Schaffung der von PETERSEN angestrebten "Gemeinschaft" bei und bewirkte vermutlich, daß die Unversitätsschule in Jena als eigenständiger Lebensraum bei den Betroffenen Anerkennung fand. Nach heutigen Erkenntnissen müßten sich die Schüler dort weniger fremdbestimmt und folglich zufriedener gefühlt haben (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 82). V.a in der "Gruppenarbeit" fehlte die Motivation zu solch unintendierten Handlungen wie "Briefchen schreiben" oder "Auf-die-Toilette-Rennen", denn hierbei durften sich die Zöglinge ja ohnehin ziemlich frei bewegen. Ob sich die Lehrer ("Gruppenleiter") bei diesen Unterrichtsformen wohler fühlten als bei den althergebrachten, bleibt offen. Sie waren sicher "frontal" nicht so sehr gefordert, um so mehr mußten sie ihre Kraft bei individuellen Hilfestellungen aufbringen. Dabei gilt es zudem zu berücksichtigen, daß -nach PETERSEN (vgl. FdU 101 f. bzw. Jena III, 128)- auch das Spiel und die Feier zum Unterricht gehörten. Er meinte damit aber nicht nur Lernspiele oder ein kurzes Morgengebet, sondern durchaus beispielsweise Stegreifspiele oder Geburtstagsfeiern, die während der Unterrichtszeit gestaltet wurden.

Wie das Nächste zeigt, bestand also in der Jena-Plan-Schule ganz bewußt keine strikte Trennung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten, wie sie oben (7.1.2.) vorgenommen wurde und aus Gründen der Übersicht auch im folgenden beibehalten wird (vgl. MÜHLMAYER 1976, 114-118).

7.3.1.2. Außerunterrichtliche Aktivitäten

Zu den so verstandenen (vgl. 7.1.2.2.) außerunterrichtlichen Aktivitäten, die an der Jena-Plan-Schule praktiziert wurden,

gehörten, wie bereits erwähnt, die Feier, das Spiel und die "Pädagogische Rückschau". Auch die Gestaltung der großen Pause verdeutlicht die Sichtweise PETERSENS, der das schulische Leben als Ganzes sah.

Die große Pause fand üblicherweise zwischen 9.40 und 10.15 Uhr vormittags statt (vgl. Kl. Jena 52). 10 bis 15 Minuten turnte man, dann gab es gemeinsam in der Gruppe Frühstück, bevor sich die Schüler in der restlichen Zeit frei tummeln oder spielen konnten. Beispielsweise beschäftigten sie sich dann an den Beeten des Schulgartens oder spielten Faustball (vgl. Jena I, 148 f. bzw. Kl. Jena 24 f.).

Mit **Feier** meinte PETERSEN die schuleigenen Festivitäten, wie Geburtstags- oder Abschiedsfeiern, den Wochenanfang, Fasching oder Weihnachtsfeier etc.. Neben dem "Gespräch", dem "Spiel" und der "Arbeit" ist die Feier eine der vier "Urformen des Lernens und Sich-Bildens" (vgl. Kl. Jena 53 ff.), die dem Lehrer erlauben, ganz seinem pädagogischen Geschick, seiner Intuition und Organisationsgabe entsprechend frei von jeder starren Fächerung zu agieren (vgl. FdU 107). Feiern waren deshalb keine Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, keine Anhängsel, weil sie aus dem schulischen Leben herauswuchsen und dieses nachhaltig durchdrangen und beeinflussten (vgl. die Protokolle in Jena I, 65-73 bzw. Jena III, 128).

Die Gestaltung des Spiels in der Jena-Plan-Schule hatte v.a. in der "Untergruppe" freien Charakter ("freie Spiel- und Bastelstunde"), während es in der "Mittel"- und "Oberstufe" häufig Lernintentionen beinhaltete. Die Lernspiele zur Wiederholung des Gelernten oder auch Turnspiele ("Regelspiele") wurden nach didaktisch und pädagogisch klaren Zielvorstellungen realisiert. Nicht zuletzt nennt PETERSEN (vgl. FdU 101 ff.) aber die "Schau-Spiele", die entweder eine improvisierte Dramatisierung, ein Stegreifspiel, eine Puppenaufführung oder eine regelrechte Theatervorstellung sein konnte (vgl. MÜHLMAYER 1976, 115).

Eine Besonderheit im schulischen Leben der Jenaer Universitäts-schule stellte die "Pädagogische Rückschau", kurz "Schauri" genannt, dar, die sicherlich ebenso wie Spiele und Feiern der "Lebensstätte" Jena-Plan-Schule ihren Eigencharakter und -wert gab. Außerhalb des Unterrichts, in der Regel Ende Oktober und Ende März, zeigte die "Schauri", was dort gearbeitet worden war.

Zudem hatte sie den Sinn, Kinder und Erwachsene mit dem Leben in den verschiedenen Schülergruppen bekannt zu machen. In einer gemeinsamen Veranstaltung berichteten ausgewählte Zöglinge über ihre Arbeitsgebiete, wobei diese Berichte mit Musik, ernster Dichtung und Theaterstücken umrahmt wurden (vgl. Kl. Jena 39 bzw. Jena III, 131).

Abschließend soll noch auf weitere Aktivitäten an der PETERSEN-Schule hingewiesen werden, die den Unterricht ebenso begleiteten bzw. ergänzten. So begab man sich auf Wanderungen oder Reisen. Beispielsweise erkundete die "Mittelgruppe" im Schuljahr 1925/26 die nahegelegenen Kernberge; die "Obergruppe" fuhr im Schuljahr 1931/32 nach Weimar. Ebenso wurden Ausstellungen wie z.B. im Germanischen Museum ("Obergruppe" 1932/33) und Filme besucht, so daß auch von da her die Bildung einer "Schulgemeinde" unterstützt wurde (vgl. Jena III, Anhang: Arbeitsübersichten). Diese bewußt gestalteten, außerunterrichtlichen Aktivitäten, die im Sinne PETERSENS ja gar keine solchen waren, prägten mit großer Wahrscheinlichkeit das Leben an der Jena-Plan-Schule sehr stark. Bei den Vermutungen und Schlüssen über die Gestalt der "Hinterbühne" muß sicherlich der veränderte Zeitgeist mitbedacht werden. Die Möglichkeit, daß Zöglinge irgendwo auf dem Schulgelände heimlich rauchten und Alkohol tranken erscheint durchaus denkbar. Drogen und Pornohefte dürften allerdings mangels Gelegenheit nicht als "Toilettenvergnügen" vorgekommen sein. Bei Vergehen der Schüler glaube ich, bestand auch damals schon jene "doppelte Moral" wie sie heute ebenso wie jene zweifelhaften "Ehrenkodizes" bei Schülern zu verzeichnen sind. Allerdings ist anzunehmen, daß vergleichsweise weniger deviantes Schülerverhalten in der PETERSEN-Schule zu verzeichnen war, weil sich die Zöglinge z.B. in der "Gruppenarbeit" weniger fremdbestimmt fühlten und durch die vielen "schönen", neben dem Unterricht gebotenen Dinge, welche die Schularbeit "versüßten" größere Zufriedenheit herrschte. Wie oben (7.1.2.2.) bereits angesprochen, hängt die Gestaltung aller Aktivitäten in einer Schule v.a. von den beteiligten Personen ab. Gerade die eigenartigen Formen im schulischen Leben der Jena-Plan-Schule deuten auf eigen geartete "personale Bezüge", die wiederum im Sinne des von MUTH verstandenen "Lebensnähe"-Grundsatzes ein "bildendes" Eigenleben versprachen.

7.3.1.3. "Personale" Eigenformen

Selbstverständlich bestanden auch in der Jenaer Universitätsschule jene "personale" Bezüge, welche für allgemeinbildende Schulen typisch sind. Aufgrund der Zielvorstellungen (vgl. 7.3.2.) entwickelten sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Bezüge der Zöglinge untereinander und die Stellung der Eltern zur Schule in besonderer Weise. Der Gemeinschaftsgedanke wirkte sich stark in den interpersonalen Bezügen aus.

Der Lehrer bzw. der "Gruppenleiter" nahm eine exponierte Stellung ein (vgl. FdU 21 f. bzw. 70 f.). Zum einen verstand er sich als "Anwalt des Kindes" (vgl. FdU 84), als Helfer (vgl. FdU 156), zum anderen sollte er die "Quelle des Wissens" und der "Hüter der Ordnung" (vgl. FdU 123) sein. Auch hier finden wir das "rein dialogische", nicht gleichwertige Verhältnis, wie es BUBER (1962, 67 ff.) beschrieben hat. Diese Dialektik sah PETERSEN im Begriff "Führung" zur Synthese verschmolzen, der heute -zumal in den 30er Jahren gebraucht- (vor)schnell mit nationalsozialistischem Gedankengut in Verbindung gebracht wird. Allerdings beschreibt er die "pädagogischen Aufgaben" des Lehrers (in der "Gruppenarbeit") völlig unpolitisch mit: beraten, berichtigen, abraten, verbieten, anregen, anstacheln, über Klippen hinweghelfen (vgl. Jena III, 87). Am Beispiel des Feierns wird deutlich, was "Führung" meinte (vgl. Jena III, 132). Die Gestaltung der Weihnachts-, Morgen-, Sonnwend- und Schulgeburtstagsfeiern (9. Dez.) lag allein in Händen der Lehrer. Sommerfeste, Faschings- und Adventfeiern sowie die "Pädagogische Rückschau" wurden mit den Kindern diskutiert und gestaltet, während die Schülergeburtstags- und Abschiedsfeiern die Schüler selbständig leiteten. Vor allem verlangten die "Kurse" mehr oder minder straffere Arbeitsformen, während die "Gruppenarbeit", schon allein vom Lernarrangement her, ein "indirekter Führungsstil" prägte. Die "Kurse" stehen damit der Arbeitsweise der "alten" Schule am nächsten (vgl. Jena III, 92-98 oder 115-121), jedoch auch die "Gruppenarbeit" verlangte öfter "direktes" Eingreifen seitens des Lehrers. In den verschiedenen Berichten, welche die Praxis an der Jena-Plan-Schule beschreiben, finden sich ebenso immer wieder Hinweise auf gezielte Ordnungsübungen (Tische umräumen, leise gehen), die mit den Zöglingen durchgeführt wurden, um z.B. einen reibungslosen

Übergang vom Kursunterricht zur "Gruppenarbeit" zu erreichen (vgl. z.B. Jena I, 62 bzw. 45-50 oder Jena III, 87). Auf der anderen Seite mußte sich der "Führer" grundsätzlich an das "Gesetz des Gruppe" halten, welches lautete:

"Im Raume darf nur geschehen, was alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit in diesem Raume gewährleistet" (Kl. Jena 30).

Es fand also ein dauerndes Oszillieren zwischen einer "sachlichen Berührung" und einer "universellen, menschlichen Begegnung" des Schülers mit dem "Gruppenleiter" statt, das teilweise durch die verschiedenen Unterrichtsformen, v.a. aber durch die Person des Lehrers gestaltet wurde (vgl. FdU 155 f.). Dabei kam es vermutlich auch zu den oben (vgl. 7.1.2.3.) beschriebenen unabsichtlichen Handlungen der Gruppenleiter, die sich in Mimik, Gestik oder auch verbal äußerte und den erzieherischen bzw. sachlichen Intentionen manchmal widersprachen. So etwas wie ein "heimlicher Lehrplan" wird auch damals gegolten haben, zumal wenn man bedenkt, welchen starken propagandistischen Kräften die Lehrer in den späten 30er Jahren die Lehrer ausgesetzt waren (vgl. hierzu z.B. DIETRICH T. 1952/1986, 155-168).

Das o.g. "Gesetz der Gruppe" weist auch darauf hin, daß das Verhältnis der Schüler untereinander als rücksichtsvoll und offen vermutet werden kann (vgl. FdU 71-76 bzw. SCHWERDT 1933/1952, 235 f.). Berichte aus den Jahren 1925-27 über die erzieherische Einflußnahme einzelner oder mehrerer Schüler auf einzelne oder mehrere Mitschüler dokumentieren das eigenartige Schüler-Schüler-Verhältnis (vgl. Jena I, 79-83). Jeder Zögling hatte sich den Forderungen seiner Tischgruppe unterzuordnen, die Tischgruppe wiederum der "Stammgruppe". Vor allem in der "Gruppenarbeit", aber auch sonst, bestand die Verpflichtung zur gegenseitigen Hilfestellung. Wenn Schüler verschiedener Tischgruppen ein gleiches oder ähnliches Thema bearbeiteten, dann halfen sie sich gegenseitig. Daß hierbei nicht auch unintendierten "Hilfestellungen" wie Rangeleien etc. Vorschub geleistet wurde, kann nur aus der heutigen Schulsituation heraus vermutet werden. Am deutlichsten scheinen mir jedoch die "Patenschaften" die personale Beziehung der Schüler untereinander auszudrücken (vgl. Jena I, 74 f. bzw. Kl. Jena 40 f.). Körperlich stärkere Zöglinge kümmerten

sich -sicherlich unter der lenkenden Mithilfe der "Gruppenleiter"- um schwächere, ältere Schüler um jüngere. Beide saßen beispielsweise bei Feiern zusammen oder der eine führte den anderen in die Gruppe ein, so daß dadurch gruppenübergreifend persönliche Bindungen und Beziehungen entstanden. Daraus könnte die Vermutung abgeleitet werden, daß weniger starke Rivalitäten wie sie bei 7.1.2.3. beschrieben werden, in der Jena-Plan-Schule auftraten. Ebenso spekulativ ist der Versuch, die Besonderheiten der Beziehungen der an der Universitätsschule tätigen Lehrpersonen aufzuzeigen. Wahrscheinlich haben sich auch dort verschiedene Cliques gebildet und beispielsweise läßt sich der Konflikt zwischen alten und jungen, zwischen "gestandenen" und neu dazugekommenen Lehrern auch auf die Jenaer Schule projizieren. PETERSEN scheint aber die einigende, vorantreibende, "führende" Kraft gewesen zu sein, die aufgrund seiner Zielsetzung, eine "Gemeinschaft" zu bilden, Kooperation, Teamgeist und Toleranz bei den Lehrpersonen förderte (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 9-22). Ein nicht "team-fähiger" Lehrer hatte jedoch an dieser Schule wohl keine Chance. Allein aber das oben beschriebene flexibel gestaltete Lehrer-Schüler-Verhältnis einerseits und andererseits die intensiven Kontakte der Schüler untereinander, ließen -unter der "Führung" PETERSENS- sicherlich eine **eigen geartete pädagogische Atmosphäre an der Jena-Plan-Schule** entstehen, wodurch das "Lebensnähe"-Prinzip im Sinne MUTHs realisiert wurde. Das schulische Leben schottete sich dadurch auch vom Leben außerhalb ab und zeigte ebenso wie durch die im folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen seine Eigenartigkeit.

7.3.1.4. Organisatorische Eigenformen

Die Voraussetzung für das von PETERSEN geforderte "wirkliche Schulleben" (vgl. FdU 98) bildeten einige Neuerungen im äußeren organisatorischen Rahmen der Schule. Die Bemühungen galten der Schaffung stützender pädagogischer "Vor-Ordnungen" wie der Umorganisation der Jahrgangsklassen, der Rhythmisierung der Arbeitswoche sowie die Neufassung der Leistungsbeurteilung. Dies brachte die sog. Stammgruppen, den "Wochenarbeitsplan" und die Ablehnung der bisherigen Benotungspraxis.

Die vier "Stammgruppen" hoben die Jahrgangsklassen auf und faßten

jeweils zwei bis drei Schüleraltersgruppen zusammen. Demnach vereinigten die "Stammgruppen" Schüler einer Reifungsstufe. So entstanden nach sorgfältig durchgeführten Untersuchungen sowie auf Grund der Erkenntnisse über die Altersreihe, Unter- (1.-3. Schj.), Mittel- (4.-6. Schj.), Ober- (6.-8. Schj.) und Jugendlichengruppe (9./10. Schj.). Innerhalb der "Stammgruppe" gab es verschiedene "Verbände", also Kleingruppen wie den "Haufen", die "freie Arbeitsgruppe", die "stets freie Untergruppe", die "befohlene, angeordnete Gruppe" etc. (vgl. Jena I, 41 ff.). Die Schüler durften diese "Verbände" teilweise selbständig wechseln (vgl. Kl. Jena 28) oder mußten sich in den Einführungs- und Einschulungskursen (z.B. Lesen, Schreiben, Einschulung von Arbeitstechniken) sowie in den Niveauekursen (wie Rechnen, Sprachlehre, Englisch) einfinden. Die letztgenannten Kurse differenzierten nach Leistung und waren deshalb auch stammgruppenübergreifend besetzt (vgl. Jena III, 115 ff.). Den Deutschkurs, der z.B. den Rechtschreib- und Sprachlehrestoff des 5. Schuljahres behandelte, besuchten vorwiegend Schüler des 5. Jahrganges. Es nahmen aber auch begabte und im Arbeitstempo schnellere Schüler des 4. Jahrganges sowie weniger begabte bzw. langsam arbeitendere Lernende des 6., 7. oder gar 8. Schuljahres daran teil (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 69).

Grundsätzlich fanden die Einführungs- und Leistungskurse -außer montags- an jedem Wochentag von 7 bis 8 Uhr im Sommer bzw. von 8 bis 9 Uhr im Winter statt (vgl. Kl. Jena 50 bzw. Beilage zu Jena III). Danach folgten die "Gruppenarbeiten", die auch über 100 Minuten ausgedehnt wurden (vgl. Jena III, 115 bzw. Kl. Jena 50). Dazwischen lag die 35 bis 40 minütige große Pause. Nach dieser Erholungsphase fanden aber auch am Vormittag Einschulungs- und Wahlkurse statt. Aus dem "Wochenarbeitsplan" (vgl. Jena I, 150) ersieht man ebenso, daß die Arbeit der Woche jeweils mit einer Gemeinschaftsveranstaltung begann und schloß, zu der sich Schüler und Betreuer im "Kreis" zusammensetzten (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 69). Dieser Plan wurde den Schülern nicht fertig oktroyiert, sondern er entwickelte sich langsam aus der Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden. Er richtete sich nach einem für richtig erachteten kindgemäßen Rhythmus und gegen den althergebrachten "Fetzenstundenplan" (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 67 bzw. 73). Muße und Entlastung für die Lernenden brachten sicher auch

die besinnlichen Wochenanfänge und -schlüsse sowie die abwechselnd geschlossenen und aufgelockerten Unterrichtsformen ("Kurse" bzw. "Gruppenarbeit").

Auch die Änderung der bisher an den Schulen üblichen Praxis der Bewertung der Leistungen war eine äußere Voraussetzung für die Gestaltung des Lebens an der Jena-Plan-Schule. Anstelle der Zensuren trat weitgehend die Selbst- und Kameradenbeurteilung. PETERSEN wollte nur in bestimmten Fällen das Kind einer Fremdbeurteilung aussetzen. In allem Mechanisch-Gedächtnismäßigem (z.B. im Kopfrechnen), für dessen Übung häufig die Uhr oder Spiele verwandt wurde, sah PETERSEN dafür eine Notwendigkeit. Ansonsten konnte das Kind seine Leistungen an denen der Mitschüler messen bzw. wie beispielsweise im Rechnen an gedruckten Maßstäben vergleichen (vgl. Kl. Jena 61 ff.). Probearbeiten wurden nicht zensiert und dienten Lehrern und Schülern als Kontrolle, ob die oft durch Lernspiele geübten "Mindestlernstoffe" auch genügend eingeschliffen worden waren. Anstatt eines Zeugnisses erstellten die in der "Stammgruppe" tätigen Lehrer aufgrund ihrer Beobachtungen eine schriftliche Charakterisierung. Es gab an der Jenaer Schule keine feste Vorschrift, welche bestimmte, wann der Schüler von einer "Stammgruppe" in die nächst höhere aufsteigen durfte. Hauptkriterium war die "allgemeine Reife", die dem Lernenden für die nächste Stufe von den Gruppenleitern bescheinigt werden mußte. Man entschied also danach, ob der betreffende Zögling in der Lage war, mit den Mitgliedern der nächst höheren "Stammgruppe" zusammenzuarbeiten. Allerdings konnte hierbei der Schüler den Wunsch äußern, aufzusteigen. Daraufhin gestand man ihm eine Probezeit in der neuen "Stammgruppe" zu (vgl. Kl. Jena 26 f.). Die Entscheidung über den Aufstieg war nicht an einen bestimmten Termin gebunden, sondern konnte jederzeit im Laufe des Jahres vorgenommen werden. In der Regel fand aber der Übertritt von einer "Stammgruppe" zur anderen am gesetzlich festgelegten Schuljahresabschluß statt (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 85). Sicherlich dürften bei dieser Vorgehensweise unbeabsichtigt Fehler passiert sein. Da keine klaren Richtlinien eine Versetzung regelten, kamen wahrscheinlich Ungerechtigkeiten vor. So könnten die den Schüler charakterisierenden Berichte dessen Leistungen unter Umständen mehr "kaschiert" haben, als dies eine Ziffernote getan hätte. Insgesamt aber hatten PETERSEN und seine Mitarbeiter ein eigen-

ständiges Leistungsmeß- und -beurteilungssystem entwickelt, das -wenn auch mit unabsichtlichen Nebenwirkungen- im geschlossenen Bereich der Jena-Plan-Schule seine Gültigkeit besaß und vermutlich das schulische Leben angstfreier gestaltete. In der herkömmlichen Zensierung sah nämlich PETERSEN die Gefahr einer Vergiftung des Schulklimas, die beim Schüler eine Verminderung des Arbeitswillens und des Interesses an der eigenen Arbeit bewirken würde (vgl. Kl. Jena 62).

So wie die genannten organisatorischen Eigenformen den Rahmen des "neuen Schullebens" der Universitätsschule Jena absteckten, so trug ebenso das rein Bauliche seinen (im Sinne MUTHS) "lebensnahen" Teil dazu bei.

7.3.1.5. Architektonische Eigenformen

Betrachtet man die im Anhang des Jenaplan III beiliegenden Bildtafeln, so erinnert das Gebäude der Jenaer Universitätsschule (Tafel I, 1) eher an eine herrschaftliche Villa, als an eine Schule. Das einstöckige, mächtige, im Stil der Gründerzeit erbaute Haus lag in einem parkähnlichen, von großen Bäumen und Büschen umgebenen, großzügigen Garten.

Den Bildern ist ebenso zu entnehmen, daß versucht wurde, PETERSENS Forderung (vgl. Kl. Jena 21) nach einem eigenen Raum für jede Gruppe zu erfüllen (vgl. Tafel II, 1,2,3). Ein weiterer Eindruck ist der "Wohnstubencharakter", den die Bilder von den Schulzimmern vermitteln (vgl. Tafel II, 4). Dies bestätigen die verschiedentlich gegebenen Hinweise und die Berichte darüber, daß die Räume von den Schülern mit Bilderschmuck, Aquarien, Vasen etc. verschönert wurden (vgl. FdU 58 f. bzw. Jena I, 54 ff.) Es gehört heute zu den anerkannten Tatsachen der Lernpsychologie, daß Kinder in einem Raum effektiver arbeiten und lernen, der emotional anspricht (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 87). Unbeabsichtigt könnte jedoch auch ein Zuviel an Zimmerschmuck die Lernenden von ihrer eigentlichen Arbeit abgelenkt haben. Das Ziel war auch hier, aus einer "zusammenlebenden Gesellschaft" eine "zusammenlebende Gemeinschaft" zu formen (vgl. Kl. Jena 31). Um diese Absicht zu verifizieren, schaffte man an der Jena-Plan-Schule die bisher üblichen starren "Rettich-Bänke" (so bezeichnet nach dem Hersteller dieser Schulmöbel) zugunsten von beweglichen Tischen

und Stühlen ab (vgl. Kl. Jena 22 bzw. Anhang Jena III, Tafeln I, IV). Das ermöglichte ohne großen Aufwand, den äußeren Rahmen passend zu den verschiedenen Gestaltungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten zu verändern und so Unterrichtsformen wie "Kreis", "Gruppenarbeit" oder "Hufeisen" zu realisieren.

Alle diese "äußeren" Maßnahmen stellen Eigenarten der Jenaer PETERSEN-Schule dar, die gestaltet wurden, um die Kinder an den Raum der Schule zu binden, in dem durch gemeinsames Tun und Üben soziale und sittliche "Erziehung" stattfinden konnte (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 88). Damit sind aber nur die Voraussetzungen zur Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips (im Sinne MUTHs) an der Jenaer Schule aufgezeigt. Entsprechende "innere Merkmale" machten aber erst eine umfassende (und damit für dieses "Lebensnähe"-Verständnis exemplarische) Verwirklichung des Grundsatzes möglich.

7.3.2. "Innere" Merkmale der Jena-Plan-Schule

Peter PETERSEN und seine Mitarbeiter hatten es verstanden, die Universitätsschule zu einer "Lebensstätte" (vgl. ADELMANN 1953) zu gestalten, die sich in verschiedenen, sie kennzeichnenden, "äußeren" Eigenformen zeigte. Dahinter stand jedoch ein ganz bestimmtes, oben immer schon angeklungenes Ziel, das die Gedanken vom "Wesen" der Schule, die "inneren" Merkmale beinhaltetete.

7.3.2.1. Zielvorstellungen

Die Absicht PETERSENS war, eine "Schulgemeinde" zu schaffen, welche die Idee einer "Menschenschule" im Sinne PESTALOZZI's verwirklichen wollte.

"Die echte Sch u l g e m e i n d e will also in dem vom Staate abgesteckten Rahmen für planvolle Einwirkung beruflich ausgebildeter Erzieher auf die noch nicht reife Generation ein Zusammenleben und eine Arbeitswelt darstellen, in denen sich die Erziehungsfunktion so rein wie nur irgend möglich auswirkt und alle Verhältnisse bestimmt, vor allen Dingen auch den Unterricht. Am reinsten wird das dort möglich sein, wo Eltern und Erzieher auch weltanschaulich eins sind" (Kl. Jena 9).

Das so verstandene schulische Leben nimmt also immer seinen Anfang innerhalb des vom Staat gesteckten Rahmens, begnügt sich aber nicht mit der Lösung rein staatlich-gesellschaftlicher Auf-

gaben wie Schulbau und -unterhaltung, Aufstellung von Rahmencurricula etc., sondern bemüht sich, eine Stätte aufzubauen, in der Lehrer, Eltern und Schüler gemeinsam die pädagogischen Aufgaben lösen (vgl. Kl. Jena 8 bzw. DIETRICH T. 1952/1986, 90). Die "Gemeinschaft" normiert alles Geschehen im schulischen Leben. In dieser "Gemeinschaft" kommt es zu "Erziehung" und "Bildung". Aus PETERSENS Sicht wird der Mensch erst durch die "Erziehung" zum Menschen (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 46).

Die "Bildung" will er in den Dienst der "Erziehung" stellen, denn erstgenannte zielt auf die Ausformung des Ich, schafft "geistigen Besitz", während "Erziehung" die Du-Kräfte ausbildet, die das Ich reflektieren und auf das Mitmenschliche lenken. Auf das schulische Leben übertragen bedeutet das: Um den jungen Menschen zu bilden, darf man nicht allein auf eine Ausformung aus sich heraus hoffen, sondern es muß eine "rechte Nahrung" für die sich entfaltenden Kräfte und Funktionen des jungen Menschen dargereicht werden. Das soll z.B. im Unterricht durch entsprechende Lehrinhalte geschehen. Das Ziel der "Erziehung", die Humanisierung des Menschen erreicht man nicht, wie die HERBARTIANER meinten, durch Belehrung, sondern durch "Tathandlungen" (PESTALOZZI), durch humane Akte, wie sie entsprechende "äußere" Eigenformen (z.B. die Gruppenarbeit) provozieren (vgl. DIETRICH T. 1952/1986, 42-58). PETERSENS Auffassung umfaßt, um es zusammenfassend zu sagen, die Zielvorstellungen der "humanen Schule", wie sie gegenwärtig formuliert werden (vgl. z.B. BECKMANN 1976, v. HENTIG 1976, AURIN 1977).

Dieser Sinnggebung gemäß fällt es schwer, dem Vorwurf Glauben zu schenken, PETERSEN habe eine "Nazi"-Ideologie vertreten. Sicherlich bediente er sich einer Terminologie wie "Führung" oder "Gemeinschaft", die auch die Nationalsozialisten häufig gebrauchten. Die Konzeption der humanen "Gemeinschaftsschule" widerspricht jedoch der nationalsozialistischen Pädagogik wie sie z.B. Ernst KRIECK (1867-1947) vertrat. Theo DIETRICH weist dies in seiner Neubearbeitung der Pädagogik PETERSENS (1986, 155-168) v.a. anhand dessen Schriften nach. Dennoch vermute ich, werden auch an der Jenaer Universitätsschule nationalsozialistisch geprägte Normen gegolten haben. Man machte wohl Zugeständnisse und arrangierte sich. Darauf deuten die Hindenburg- und Hitlerbilder,

die Hakenkreuzfahne an den Klassenzimmerwänden verschiedener Jena-Plan-Schulen sowie das damals übliche Betreiben anthropologischer Studien (Kopfvormessungen) im Biologieunterricht (vgl. Jena III, Anhang Tafel I, 5 u. 7 bzw. Tafel II, 6 u. 8). Wäre ein solches Arrangement nicht zustande gekommen, hätte(n) vermutlich die Jena-Plan-Schule(n) in den späten 30er Jahren auf Betreiben der Nazi-Machthaber ihre Pforten schließen müssen.

Den Zielvorstellungen PETERSENS widerspricht eigentlich bereits von vorne herein, daß die Inhalte, die an der Jena-Plan-Schule gelehrt wurden, nicht hauptsächlich nach ihrem (auch politischen) "Nutzen" für das angenommene spätere Leben des Schülers ausgewählt wurden. Humanes verlangt auch nach "unverzweckten", sich selbst genügenden Inhalten wie Gedichten, religiösen oder ästhetischen Betrachtungen. Ein Blick auf die Lehrstoffe der Jena-Plan-Schule soll zeigen, ob die Inhalte des Unterrichts (als der wichtigsten "äußeren Eigenform" der Schule) tatsächlich im Sinne MUTHs keine Ausrichtung nach "Nur-Nützlichem" aufwiesen und man dadurch dem eigenen "Leben" "nahe" blieb.

7.3.2.2. Unverzweckte Lehrinhalte

In den ersten drei Schuljahren, in der "Untergruppe", beabsichtigte man durch eine weitgehend von den Schülerinteressen geprägten Stoffauswahl, die Kinder an Haltungen und Umgangsformen in den gemeinsamen Arbeitsräumen, an Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme zu gewöhnen. Andere "Mittel zur Ordnung" technischer Art wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder Basteln und logischer Art (z.B. Gewöhnung an sinngemäß aufgebaute Gedankenreihen oder an logisch geführte Beobachtung) sollten in diesem Zeitraum bei den Kindern eingeschliffen werden (vgl. Jena I, 134 f.). Für die "Mittelgruppen", also vom 4. Schuljahr an, weitete sich der Stoff "in planvoll geordneten Ringen". War es, allgemein gesprochen, in den ersten drei Schuljahren die Aufgabe, die Umwelt so wie sie sich aufdrängt, bewußt zu machen, so galt es in der "Mittelgruppe", den Raum, "in dem der deutsche Mensch wohnt" und den seiner Nachbarschaft nach allen Seiten hin zu durchdringen. Vom 6./7. Schuljahr an war der "Obergruppe" aufgegeben, sich mit der Eroberung der Erde und des Weltraumes durch den europäischen Menschen sowie mit der die Erde bewohnenden Menschheit auseinan-

derzusetzen (vgl. Jena I, 135).

Lehrinhalte der sog. Kurse waren beispielsweise in der "Untergruppe" eine fehlerfreie Rechtschreibung, die Kenntnis der wichtigsten Wortarten, Satzteile und Zeichensetzung (vgl. Jena III, 115). Im Rechenkurs waren es ebensolche Grundlagen wie z.B. Bruch- oder Zinsrechnungen die erarbeitet, geübt oder wiederholt wurden (vgl. Jena III, 117). In den "Mittel"- und "Obergruppen" fand anstelle deutscher Sprachlehre Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch) statt. Zu diesen sog. Niveaukursen -die Schüler waren in ihrem Leistungsbild heterogen- traten auf der Stundentafel der Jena-Plan-Schule noch andere verpflichtende, jedoch auch wahlfreie "Kurse" hinzu, welche die unterschiedlichsten Lerninhalte bewältigen sollten (vgl. Jena III, 118 ff.). Zum einen waren dies Einführungs- bzw. Einschulungskurse z.B. für die Techniken der "Gruppenarbeit" oder für werklches Gestalten, zum anderen "Kurse" (für die "Obergruppe"), die vom Lehrer angeboten wurden, um bestimmte Wissensgebiete (z.B. Geschichte, Singen) zu berücksichtigen. Auch konnten aufgrund von Schülerwünschen beispielsweise Foto- oder Handarbeitskurse eingerichtet werden (vgl. Jena III, 69 bzw. 118 ff.). Ebenso wie die Inhalte der "Kurse" wurden auch die Unterrichtsstoffe der "Gruppenarbeit" von außen d.h. durch die für die Jenaer Schule geltenden "Richtlinien" gesetzt. Man gab den Schülern Rahmenthemen wie z.B. "Die Eroberung der Erde durch den europäischen Menschen" vor. Aus der Fülle der sich daraus ergebenden Unterthemen durften sich nun die Schüler selbständig ihr Arbeitsgebiet auswählen (z.B. "Sven Hedin erforscht Tibet"; vgl. Jena III, 92 f.). Die Inhalte des "Gesamtunterrichts" resultierten aus unterschiedlichen Quellen. Wie oben schon angedeutet, bestimmten auf der "Unterstufe" die Umwelt und das kindliche Interesse den Unterrichtsstoff. Er war also "gewachsen" und wurde auch oft in einer Art "Gelegenheitsunterricht" dargeboten. Auf der "Mittel"-, "Ober"- und "Jugendlichenstufe" hingegen folgte der Lerninhalt immer stärker Gesichtspunkten, die aus berechtigten Erfordernissen der damaligen Kultur entsprangen. Der Interpret war der Schulleiter, der "Gruppenführer", aber ebenso gut die Gruppe selbst (vgl. Jena I, 124).

Im groben Überblick lassen die Lehrinhalte keine einseitige "Zweck-Mittel-Struktur", im Sinne eines übermäßigen Nützlich-

keitsdenkens erkennen. Das betrifft auch die politische Ebene (vgl. Jena III, 92-122 bzw. Anhang zu Jena III).

Bestätigt wird dieser Eindruck dadurch, daß PETERSEN folgende vier "oberste Grundsätze zur Ordnung und Sichtung der Stoffe" befolgte:

1. das biopsychische bzw. entwicklungspsychologische Merkmal,
2. das "Bildungsmerkmal",
3. das "Kulturmerkmal",
4. das "Gemeinschaftsmerkmal".

Das erste Kriterium meint, daß der Unterrichtsinhalt gemäß der körperlich-geistigen Entwicklung und dem damit beim Kind verbundenen Fassungsvermögen ausgewählt wird. Das zweite Merkmal fordert, der Lehrstoff "muß den Bedürfnissen der Bildung eines Menschenkinde, den individuellen Belangen entsprechen". Drittens muß der Lehrinhalt zu den Bedürfnissen der Gegenwart und zum Geschichtlichen Bezug haben. Schließlich verlangte PETERSEN vom Lehrstoff, er müsse im schulischen Leben, innerhalb der Schulgemeinschaft "geistig gehaltvoll" sein, das Ganze der Schule beleben und erheben (vgl. Jena III, 77 f.). Damit wird klar, daß sich die Merkmale gegenseitig relativieren. Der dritte Grundsatz forderte zwar das Hereinnehmen der Außenwelt, das Bezugnehmen des Lehrstoffes auf die Umwelt auch unter dem Nützlichkeitsaspekt, jedoch verhinderte die zweite und die vierte Forderung eine Auswahl der Unterrichtsstoffe nach reinen Zweckerwägungen.

Der Lehrstoff sollte demnach nicht nur "nützlich", sondern auch "bildend" sein und sich zudem positiv auf die Schulgemeinschaft auswirken. PETERSEN brachte alle Forderungen "unter einen Hut", indem er in der "Gruppenarbeit" so umfassende Themen wie z.B. "Das Saaletal" oder "Die Mittelmeerländer und ihre Kultur" mit den Schülern bearbeitete. So wurden den Zöglingen nicht nur in den "Kursen" zweckmäßige Kenntnisse (aus Geographie, Naturkunde, Sprachlehre oder Werkkunde) vermittelt, sondern die Schüler setzten sich in der "Gruppenarbeit" auch mit "Bildungsthemen" z.B. geschichtlicher, religiöser und musischer Art auseinander (vgl. Jena III, Anhang, Arbeitsübersicht M bzw. O/1925, 26).

7.3.3. Zusammenschau

Greifen wir nun auf das Wesentliche zurück und fragen, ob in der so beschriebenen Jena-Plan-Schule das "Lebensnähe"-Prinzip im Sinne MUTHS realisiert werden konnte, so kann die Frage bejaht werden.

Erstens schufen PETERSEN und seine Mitarbeiter für ein schulisches Leben einen äußeren Rahmen mit eigen gearteten Formen wie "Gruppenarbeit", "Gesamtunterricht", Schulfestern, "Kursen", "Wo-

chenarbeitsplan", Neugestaltung der Einrichtung usw..

Zweitens bürdete man der Schule weder von ihrer Zielsetzung, noch von ihrer Gestaltung keine übermäßigen Zwecke (auch nicht politischer Art) auf, die außerhalb ihrer selbst lagen. Weder die Zielvorstellung eine humane "Gemeinschaft" zu schaffen, noch die Lehrinhalte und Gestaltung der "äußeren" Eigenformen lassen eine Ausrichtung dahingehend erkennen, möglichst viel Nützliches, Zweckmäßiges für das spätere Leben vermitteln zu wollen.

Drittens strebte die Jenaer Universitätsschule dadurch "Bildung" im Sinne MUTHs an, daß sie ein wertvolles Eigenleben entwickelte, das als humane "Gemeinschaft" anzusehen ist. "Mitmenschliches Handeln" wurde beispielsweise in den "Patenschaften", den unerläßlichen gegenseitigen Hilfestellungen während der "Gruppenarbeiten", in den diversen Feiern und Spielen geübt und durch eine bedachte "Führung" der Lehrpersonen sowie durch architektonische und organisatorische Maßnahmen wie bewegliche Schulbänke bzw. den "Wochenarbeitsplan" unterstützt.

Viertens blieb die so entstandene "Lebensstätte" Jena-Plan-Schule sich selbst "treu", d.h. ihrem Leben "nahe", weil sie sich durch die Verwirklichung der "äußeren" und "inneren" Eigenformen nicht als Mittel mißbrauchen ließ, das nur den Ansprüchen des "äußeren Lebens" (vgl. 1.1.6.) genüge und welches einer kurzfristigen Vorwegnahme der Zukunft gleichkam.

Aus den genannten vier Gründen kann behauptet werden, die Jena-Plan-Schule Peter PETERSENS habe das Prinzip der "Lebensnähe" (im Sinne MUTHs) "relativ rein" verwirklicht. Inwieweit der so verstandene Grundsatz für die heutige Schule der BRD noch gilt, ist Gegenstand der nächsten Betrachtungen.

7.4. Realisierungsmöglichkeiten h e u t e

Ende der 70er Jahre, im Anschluß an die Revision der ersten curricularen Lehrpläne, erfolgte in der BRD die **Wiederentdeckung** der Wichtigkeit des **schulischen Lebens**. Seinen sichtbaren Ausdruck fand diese Entwicklung in einer vermehrten Erörterung des "Schullebens" in der Fachliteratur (vgl. z.B. BRESLAUER/ENGELHARDT 1979, WEBER E. 1979, STADLER 1979, SCHMADERER 1979, SCHNITZER 1979, KEG 1979). Der Tenor dieser Untersuchungen

war, die Schule möge wieder Musisches pflegen, Freude am Lernen bereiten usw.. Die im Sinne MUTHs "bildende" Schule war also gemeint, die neben der "Sachlichkeit" auch die "Mitmenschlichkeit" anzustreben trachtet. Das vielfältige "wertvolle" schulische Leben kann, darüber war man sich einig, zum Erreichen dieser Ziele beitragen.

Wie sich dieses Eigenleben der Schule real gestaltet, ließe sich durch ein Sammeln diverser schulischer Aktivitäten darstellen. Ein solches Vorgehen brächte jedoch nur ein zusammenhangloses Aneinanderreihen "wertvoller" schulpädagogischer Initiativen. Deshalb erscheint es günstiger zu zeigen, wie an einer heutigen Schule "Lebensnähe" (im Sinne MUTHs) im Zusammenhang verwirklicht wird. Der Verfasser ist seit Jahren an der Volksschule Memmingerberg tätig und versucht deshalb, Verschiedenes, zum dortigen schulischen Leben Gehöriges, aufzuzeigen, ohne dabei indiskret zu sein.

Die folgende Kurzbeschreibung wirft aber nur ein Schlaglicht auf die Situation der heutigen Schule. Ein Anspruch auf Vollständigkeit oder gar Generalisierung der beschriebenen Tatsachen wird nicht erhoben, obwohl Schulpraktiker sicherlich eine Reihe von "Zuständen" aus eigener Erfahrung wiedererkennen werden. Es wird versucht, vom subjektiven Standort des Verfassers aus, ein "Netz" über die "Wirklichkeit" an der VS Memmingerberg im Jahr 1986 zu werfen. Es soll in erster Linie der Ist-Zustand, nicht die Gründe dafür beschrieben werden. Allerdings wird bisweilen auch auf den Soll-Zustand verwiesen. Erschwerend kommt dabei hinzu, daß es dem Verfasser aus dienstrechtlichen u.a. Gründen fast nicht möglich war, im Unterricht von Kollegen zu hospitieren, die bereits die II. LAP abgelegt hatten. So bleiben viele Fakten, insbesondere die den Unterricht betreffen, ungenau abgehandelt. Bei der Beschreibung dienen die bei 7.1.2. konstruierten Charakteristika einer allgemeinbildenden Schule als ein Gerüst, um die beabsichtigten Ansätze zur Verwirklichung des "Lebensnähe"-Prinzips (im Sinne MUTHs) aufzeigen zu können. In dieses sind auch die bei 7.1.3. beschriebenen "inneren Merkmale" integriert.

7.4.1. "Lebensnaher" Unterricht

Zu Beginn eines Schultages wird wohl in allen Klassen der VS Memmingerberg gebetet oder gesungen. Auch gestalten vereinzelt zum Tagesbeginn Lehrer oder Schüler kurze Meditationsphasen, in welchen Bilder oder philosophische Weisheiten ein geistiges Sammeln bewirken sollen. Eine solche Einstimmung auf den Unterricht lassen auch die Gespräche erkennen, die allenthalben zwischen Lehrern und Schülern vor Unterrichtsbeginn zu beobachten sind. Mehr der Auflockerung dienen sollen die zwischen den Unterrichtsstunden bewußt von Lehrpersonen gesetzten kurzen Entspannungsphasen. Durch Spiele, gymnastische oder isometrische Übungen wird -nach meiner Beobachtung viel zu selten- versucht, Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit der Schüler zu regenerieren bzw. zu verbessern.

Es gibt auch Anzeichen dafür, daß verschiedene Kolleginnen und Kollegen den ihnen gewährten pädagogischen und didaktischen Spielraum in dem Sinne nutzen, daß sie sich demnach nicht nur als "Wissensvermittler" oder "Tankstelle für Wissen" (MUTH) betrachten. Erzählungen von Reisen, außertourliche Diskussionen, das Aufgreifen aktueller Ereignisse, Unterrichtsgänge etc. sind Indizien, die bisweilen im Lehrerzimmer kundgetan, auf die "bildende" Absicht der Kollegen hinweisen.

Die verbindlichen "bildenden" Lehrinhalte lassen sich zudem in den Lehrplänen aller Jahrgangsstufen aufzeigen. Als Beispiele sind etwa die Fächer Religion, Kunsterziehung, Musik und Sport zu nennen, die in ihren Lehrinhalten nicht nur auf "Verzweckung" bedacht sind, sondern auf die Dimension "Mitmenschlichkeit" zielen, die nach Auffassung MUTHs zur "Bildung" gehört und für ein vertvolles schulisches Eigenleben charakteristisch ist. An den außerunterrichtlichen Aktivitäten, die an der VS Memmingerberg realisiert werden, läßt sich dieses Streben noch weiter zeigen.

7.4.2. "Lebensnahe" außerunterrichtliche Aktivitäten

Neben oder außerhalb des Unterrichts treten in der Memmingerberger Schule manchmal recht unscheinbar diverse schuleigene Aktivitäten zutage. So existieren:

+ eine Schülerbücherei

(auch Klassenbüchereien);

+ ein Schulchor;

+ ein Tenniskurs.

Diese Unternehmungen werden von Lehrern bzw. von einer Pädagogischen Assistentin im Rahmen ihres Pflichtstundenmaßes betreut. Darüber hinaus gestalten verschiedene Kolleginnen und Kollegen mit großem Engagement:

+ Weihnachtsfeiern;

+ Arbeiten im Schulgarten;

+ Hilfsaktionen für die 3. Welt;

+ Schulabschlußfeiern.

Selbstverständlich könnte hier noch mehr geschehen, um das schulische Leben "bildend" zu bereichern. Denkbar und praktikabel wären z.B.:

+ Sportfeste;

+ Schulsportspiele;

+ Modenschauen;

+ Ausstellungen.

Auch der Ausbau der Kontakte zu den Eltern wäre wünschenswert.

Damit bewegen wir uns aber bereits auf der "personalen" Ebene der Schule.

7.4.3. "Personale" Eigenarten

In den letzten Jahren zeichneten sich im zwischenmenschlichen Verhalten "unserer" Schule Entwicklungen ab, die sich folgendermaßen darstellen lassen: Es sind zwei Richtungen zu bemerken. Ein Teil der Lehrerschaft arbeitet mehr oder weniger eng mit anderen Kollegen zusammen. Es erfolgte nach und nach eine Teambildung. Andere Lehrer wiederum sind "Einzelkämpfer", die versuchen, mit möglichst wenig Kontakten zu ihren Kollegen auszukommen. Dennoch konnten auch die "Einzelkämpfer" zu einigen "konzertierten Aktionen" (wie z.B. zu gemeinsamen Rechtschreibstrategien oder zu vereinheitlichten Leistungsmaßstäben) bewegt werden, so daß dieser Ansatz von "horizontaler" (= klassenübergreifender) und "vertikaler" (= jahrgangsübergreifender) Kooperation ausbaufähig ist. Damit ist die Schule mehr und mehr in der Lage, unpädagogischen, nicht "bildenden" Einflüssen von außen zu widerstehen und die Eigenständigkeit ihres schulischen Lebens zu stärken.

Diese Entwicklung verrät auch die von seiten mancher Lehrer bestehende Bereitschaft, sich für ein schulisches Leben zu engagieren. Zudem zeigen eine Reihe von Kollegen besondere Fähigkeiten, die "bildend" auf die Schüler einwirken könnten. Leider haben Künstler, Musik- und Spielfreunde (aus verschiedenen Gründen noch) zu wenig Gelegenheit ihre Fähigkeiten in die Schule (z.B. in Form von Neigungskursen) einzubringen. Ähnliches trifft für die Schüler zu. Die im Rahmen der "Schülermitverantwortung" und "-mitverwaltung" gebotenen Möglichkeiten werden zu wenig genutzt. Auch hier liegen meines Erachtens noch Potentiale brach, durch welche die Schüler das schulische Leben wertvoll (mit)gestalten könnten. Die Organisation von Schul- oder Sportfesten und all den o.g. außerunterrichtlichen Aktivitäten wären in diesem Rahmen zu verwirklichen.

7.4.4. "Lebensnahe" organisatorische Eigenformen

Die Volksschule Memmingerberg ist eine Grund- und Hauptschule mit rund 400 Schülern und etwa 40 Lehrpersonen (Pädagogische Assistentinnen, Fachlehrer, Lehrer). Sicherlich wirkt es sich positiv auf das schulische Eigenleben aus, daß hier jüngere und ältere, weibliche und männliche Schüler zusammen sind. Rücksichtnahme z.B. im Schulbus, auf dem Pausehof, in den Gängen usw. fordert sich da schon von selbst und verlangt, wenn auch oft durch ausgetragene Konflikte bewirkt, "mitmenschliches Verhalten".

Der Stundenplan -die Organisationsanweisung der Schule- enthält (pflichtgemäß) das Angebot "bildender" (also nicht nur auf "nützliche" Kenntnisse zielende) Fächer, wie Geschichte, Sozialkunde, Erziehungskunde. Wichtig für die Wirkung des schulischen Eigenlebens ist in diesem Zusammenhang die Aufteilung der Fachbereiche zwischen den Lehrern. So besteht bis zur 6. Klasse größtenteils das "Klassenlehrer-System", während ab der 7. Klasse nicht jeder Lehrer alle Fächer in seiner Klasse erteilt. Hier hat sich ein "Fächergruppenlehrer-System" bewährt, das dem mit den Jahrgangsstufen zunehmend schwierigeren Lehrstoff dadurch gerecht werden will, daß sich die Lehrer auf bestimmte Fächer spezialisieren und diese in verschiedenen Klassen erteilen.

Schwierigkeiten bereitet allerdings der Einsatz der sog. Springer, das sind Lehrer ohne Klassenführung. Diese dürfen selbstver-

ständig, wenn sie keine Vertretung kranker oder sonstig verhin-
deter Kollegen übernehmen müssen, nicht unbeschäftigt bleiben.
Es ist aber nicht sehr sinnvoll, wenn für die kurzen Pausen
zwischen ihren Einsätzen diese "Springer" in Englisch eine
Differenzierungsgruppe übernehmen müssen. Eine solche Maßnahme
stört eher die Harmonie der Gesamtgruppe, als daß sie fördernden
Charakter besitzt. Die Leidtragenden solcher "organisatorischer
Kunststücke" sind also zum einen die Schüler, zum anderen die
Schulleitung, die dem Buchstaben der Vorschriften gemäß handeln
muß.

7.4.5. "Lebensnahe" bauliche Eigenformen

Die Gebäude der Schule liegen mitten in der 2000 Seelengemeinde
Memmingerberg und besitzen nicht nur von der Schülerzahl, sondern
auch von der baulichen Struktur eine überschaubare Größe. Als
Vorteil im Sinne der "Lebensnähe" sehe ich, daß die Klassen 1 und
2 in der alten Schule (etwa 400 m von den beiden Hauptgebäuden
entfernt) untergebracht sind. So haben diese beiden Klassen
Gelegenheit, sich im kleinen Rahmen langsam an das schulische Le-
ben und zu gewöhnen. Der Überschaubarkeit zuträglich ist auch die
Nähe des Sportgeländes, das etwa 100 m vom Haupttrakt entfernt
liegt und einen Sportplatz sowie neben der alten Turnhalle bald
auch eine Mehrzweckhalle umfaßt.

Der in diesem Jahr angelegte Schulgarten (vgl. 6.4.3.) liegt
ebenso am Schulgebäude und ist von den meisten Klassenzimmern
nicht einzusehen. Dadurch kann auch während der Vormittagsstunden
dort gearbeitet werden, ohne Schüler anderer Klassen in ihrer Ar-
beit zu stören. Dafür erlauben die Fenster des neueren Gebäudes
den Blick in einen Obstgarten, während die anderen Klassenzimmer-
fenster in den Schulhof gehen. Nicht zuletzt tragen diese
Gegebenheiten dazu bei, die Schule eher als "Heimat" anzusehen
als dies eine Schule inmitten städtischer Häuserschluchten
bewirken kann.

Die bis auf den Werkraum gut ausgestatteten Unterrichts- und
Fachräume (Physik-, Handarbeitssaal, Küche) erlauben mit Hilfe
der vorhandenen Unterrichtsmedien eine "sachgemäße" Unterrichts-
gestaltung. Auch Tische und Gestühl zeigen sich der Pflege
schulischen, d.h. "bildenden" Lebens nicht abträglich, denn ein

Umstellen zu Kreisgesprächen oder zur Gruppenarbeit ist ohne größeren Aufwand zu bewerkstelligen.

Sicherlich würde ein, den Schülerinteressen gemäß gestalteter Pausenhof (vgl. z.B. RAUCH 1981) dem "Lebensort" der Schule Memmingerberg mehr "Lebensqualität" verleihen. Mehr Rasenflächen, getrennte Spielzonen und Sitzgelegenheiten könnten ohne große Schwierigkeiten angelegt werden. Dasselbe gilt für die wenig vorhandenen Ausstellungsflächen und die ungenügenden Aufenthaltszonen für die zahlreichen Fahrschüler. Hier würde meines Erachtens bereits eine bauliche Umgestaltung, welche die Schüler selbst mittragen könnten, Gegebenheiten schaffen, die den Eigencharakter des schulischen Lebens verstärken und im Sinne des mitmenschlichen Handelns auf Schüler und Lehrer einwirken würden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß aus der sicherlich subjektiven Beschreibung immer wieder der Versuch aller Beteiligten ersichtlich wird, der hier untersuchten Schule ein eigenes "Gesicht" zu geben und diesem "treu" zu bleiben. Dies zeigen einzelne, eigen geartete, unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten (wie z.B. Morgenbesinnung, außerplanmäßige Lehrererzählungen, Tennisgruppe, Schulchor) oder auch gewisse organisatorische und bauliche Eigenformen, die an der Schule offensichtlich werden. Vor allem aber läßt sich eine "Atmosphäre" der Schule erspüren, die durch die unterschiedlichen Lehrpersonen und die von diesen aufgebauten "pädagogischen Bezüge" bewirkt, jenen "wertvollen", "unverzweckten" und "bildenden" Charakter trägt, den MUTH für eine Schule fordert, die in seinem Sinne das Prinzip der "Lebensnähe" realisiert. Allerdings erscheint es -auch ohne die Befangenheit des Autors- sehr schwer, die so verstandene "Lebensnähe" an einer Schule feststellen zu können. Damit sind wir aber bereits bei einem kritischen Punkt der Auffassung, der wie in den vorigen Kapiteln auch, nicht der einzige bleibt.

7.5. Kritik

Die von MUTH gebrauchte Auffassung von "Lebensnähe" weicht sicherlich vom üblichen Gebrauch des Begriffs ab (vgl. auch 0.2).

In der Fachliteratur findet sich, soweit mir bekannt, kein anderer Autor, der das "Prinzip der Lebensnähe" für die Forderung gebraucht, dem "bildenden" schulischen Eigenleben "treu" zu bleiben.

Die Verwandtschaft zu der im 4. Kapitel erörterten "Lebensnähe"-Auffassung ist offensichtlich. MUTH sieht den Grundsatz im Sinne der Forderung nach "Bildung", wobei sein Verständnis von "Bildung" -im Anschluß an BALLAUFF (vgl. 7.2.2.)- die beiden Komponenten "(Mit)Menschlichkeit" und "Sachlichkeit" prägt. Zudem erweitert MUTH das Prinzip auf die gesamte Schule, deren "Mittelpunkt" aber auch bei ihm der Unterricht ist (vgl. 1966, 43). Aus dieser eigenen Sichtweise resultiert der weite Begriffsumfang. Eine Präzisierung erfährt die Auffassung erst durch eine sorgfältige Analyse (vgl. 7.1.), bei der die Gesamtforderung MUTHs in vier, darin immanente Teilpostulate aufgegliedert wurde (vgl. 7.1.4.). Zuvor aber muß(te) interpretiert werden, was mit dem "Leben" der Schule und mit "universaler Ver zweckung" gemeint ist, um die Forderung schlüssig erscheinen zu lassen. Demnach ist der von MUTH gebrauchte "Lebensnähe"-Begriff nicht evident zu verstehen und seine Interpretation bereitet Schwierigkeiten. Die Länge des Punktes 7.1. spricht im Vergleich zu den Bedeutungsklärungen der anderen Kapitel für sich.

Der Gehalt des so verstandenen Prinzips erscheint allerdings auch in der heutigen Zeit sinnvoll. MUTH wendet sich mit seiner immanenten Forderung nach "Bildung" gegen eine zu frühzeitige Spezialisierung der Schüler und gegen einseitiges Ausrichten der Schule auf das für "nützlich" Erachtete ("unversale Ver zweckung"). Er erkennt das schnelle Veralten vieler "brauchbarer" Lehrinhalte und setzt auf länger gültige Werte. "Sachlichkeit" und "Mitmenschlichkeit" sollen die von MUTH gewünschte Schule beherrschen; damit bliebe sie sich selbst "treu". Sie soll also ihr Eigenleben führen, was nicht heißt, daß sich die Schule als Selbstzweck, als "autozentrische Institution" (vgl. OBLINGER 1979, 143) sehen soll. MUTH verlangt im Gegenteil eine Öffnung der Schule für das "äußere Leben" (vgl. 1.1.6.), ohne daß sie ihren "bildenden" Charakter verliert. Dabei ist MUTH klar, daß sich "Bildung" nur bedingt nach Plan ereignet. Sie bedarf -wie bereits öfter betont- bekanntlich des "fruchtbaren Moments" (COPEI 1958). Oft bewirken nämlich gerade die "Bildungsinhalte", die dem

Schüler recht "verschult" nahegebracht werden, wie z.B. Gedichte, das Gegenteil. Sie stoßen die Schüler mehr von der Poesie ab (vgl. OBLINGER 1979, 73).

Zusammengenommen erscheint der Begriff "Lebensnähe" wie MUTH ihn gebraucht, trotz seines sinnvollen Gehalts, für eine schulpädagogische Diskussion wenig brauchbar. Der Begriff erfordert vorab zu viele zusätzliche Definitionen (z.B. "Schulleben") und Festlegungen (z.B. Charakteristika des "schulischen Lebens"). Eine Verwendung des so gemeinten Begriffs trägt wenig zur Präzisierung schulpädagogischer Probleme bei und besitzt bei undefiniertem Gebrauch wenig Aussagekraft.

8. Das Prinzip der "Lebensnähe" als "ganzheitliche" Forderung an die Schule

Bei der Durchsicht der diversen Bedeutungen des "Lebensnähe"-Prinzips, findet man neben den oben herausgearbeiteten Ansichten oft auch Auffassungen, welche mehrere der gezeigten Gehalte umfassen. "Lebensnähe" wird demnach nicht als eine Forderung gestellt, sondern beinhaltet ein Bündel von Postulaten, wobei diese (teils bewußt, teils unbewußt) vermischt, vereinigt oder nach verschiedenen Aspekten differenziert werden. Die folgenden Ausführungen versuchen zunächst, eine bewußte Trennung und Aufschlüsselung nach den in den vorigen Kapiteln beschriebenen "Lebensnähe"-Aspekten, um die verschiedenen Bedeutungsinhalte, die in diversen "ganzheitlichen" Auffassungen immanent sind, herauszufiltern.

8.1. Bedeutungen

Franz HUBER (1950, 42 ff.) setzte den Grundsatz der "Lebensnähe" mit dem "Aktualitätsprinzip" gleich und faßte darin die o.g. (vgl. 5.1.) "räumlichen" und "zeitlichen" Teilkomponenten zusammen. Zum einen betrifft "Lebensnähe" das "individuelle Sein des Schülers", seine individuellen Kräfte und Anlagen, seine Arbeitskraft, seine Erfahrungen und Beobachtungen, seine Erlebnisse und Bedürfnisse. HUBER spricht von "psychischer Nähe" und meint das im entwicklungspsychologischen Sinn ("zeitlich") "Nahe". Ebenso betrifft "Lebensnähe" die Zeit im Sinne des "Miterlebens der Gegenwart". Schließlich meint sie den "Lebenskreis der Klasse" und zwar die verschiedenen Kreise, die sich "räumlich nahe", gleichsam konzentrisch umschließen: Familie, Standort, Heimat, Stamm, Volk, Staat.

Die Auffassung Karl STÖCKERs deutet die vom Pragmatismus und die vom neuhumanistischen "Bildungsdenken" geprägte Sichtweise als die adäquate Auffassung von "Lebensnähe". STÖCKER (1960, 82) schreibt:

"Deshalb nehmen wir gerade heute (1960, d. Verf.) in unserer Bildungsarbeit das Nützliche sehr ernst, aber wir haben über das, was 'nützlich', brauchbar,

was lebensdienlich und lebensnotwendig ist doch eine **weitere Auffassung** als der reine Utilitarismus und Pragmatismus. Grundsätzlich erstreben wir die **'Brauchbarkeit'** unserer Stoffe, aber darunter verstehen wir eben nicht nur, wie noch zu zeigen sein wird, das wirtschaftlich Brauchbare und direkt Verwertbare. Dazu gehört noch mehr. Unsere Ausbildung zielt auf den allseitig gebildeten Menschen, der seinen Platz im Leben und Beruf voll ausfüllen kann, der zwar fachlich zuverlässig und tüchtig ist, darüber hinaus aber auch den drohenden Gefahren der Vermassung und Entseelung mit **inneren** Kräften des Geistes und der Seele begegnen kann."

STÖCKER versucht demnach eine **Synthese**, indem er darauf abzielt, eine "Bildung 'im Horizont des Gebrauchs' anzustreben". In seinen weiteren Ausführungen wird deutlich, daß STÖCKER in den Grundsatz der "Lebensnähe" auch den **"Aktualitätsaspekt"** integriert, den er im Sinne der o.g. (vgl. 5.1.) "räumlichen" sowie der doppeldeutigen "zeitlichen Nähe" versteht. Er fordert eine "entwicklungsgemäße" Ausbildung ebenso wie er sich gegen die "Lebensferne" mancher schulischer Einrichtungen und Formen wendet, die nur die Belange der Schule kennen und betonen, aber den Bezug des Kindes zu seinem ihm "räumlich" und "zeitlich nahen Leben" vergessen (vgl. STÖCKER 1960, 82 ff.). Damit vereinigt STÖCKER im Prinzip der "Lebensnähe" die Forderungen nach **"Bildung"**, **"Nützlichkeit"** und **"Aktualität"**.

Eine fünffache Forderung erhebt Hans-Michael **E L Z E R** (1954), wenn er von "Lebensnähe" spricht. Er sieht darin ebenso im vollen Umfang die **"Aktualität"** wie die Forderung nach dem lebenspraktisch **"Nützlichen"** enthalten. Ergänzend stellt ELZER fest, daß "Lebensnähe" ein anderer Ausdruck für die didaktisch-methodische Forderung von RATKE bzw. COMENIUS sei, vom **"Nahen zum Fernen"** im Unterricht vorzugehen. Besonders betont ELZER (vgl. 1954, 456 f.) jedoch die **unterschiedliche Gestaltung** des "Lebensnähe"-Prinzips in den diversen Schularten.

Schließlich versteht es Walter **H O R N E Y** (1960, 417 f.), sämtliche, in den vorausgegangenen Kapiteln explizierten Auffassungen zu einer Art **"Superprinzip"** zu integrieren. Wenn HORNEY schreibt: "Die Schule ist, unbeschadet ihrer Gliedschaft, eine Lebensstätte eigener Art...", dann redet er der Forderung MUTHs (vgl. 7.1.) das Wort, die Schule möge ihrem **Eigenleben "treu"** bleiben. Ohne sich von der Außenwelt abzuschotten, sollte sie, im Sinne HORNEYS, ebenso **"weltoffen"** sein und ihrer Aufgabe einer Ausbildung im Hinblick auf spätere berufliche Ziele gerecht werden. Wenn auch nur andeutungsweise, erscheint somit das Postulat

nach "Nützlichkeit", d.h. nach Praxis- und Berufsorientierung. Ebenso deutet die Forderung nach Berücksichtigung der "alters- und epochalspezifischen Fragestellungen" der Schüler auf die im Sinne der entwicklungspsychologisch verstandenen "Lebensnähe" hin. Hingegen werden ausdrücklich die "zeitliche Nähe" ("Gegenwartsnähe") sowie neben der "räumlichen Nähe" auch die Forderung nach "Anpassung" an die gewandelte "Gesellschaft" zum "Lebensnähe"-Prinzip gehörig, beschrieben. Außerdem muß die Schule -nach HORNEY- versuchen, ihre Zöglinge zu "künftigen Produzenten, zu Konsumenten und zu Gestaltern ihrer Freizeit" zu erziehen, um dem Postulat nach "Lebensnähe" gerecht zu werden. Aus diesen Zielen und Inhalten folgen entsprechende Methoden, die HORNEY bishin zu gewünschten Arbeits- und Verhaltensweisen konkretisiert. "Lebensnah" sind etwa moderne Unterrichtsmedien ("technische Mittler"), das Fördern der (echten) Schülerfragen sowie die Realisierung arbeitsteiliger Verfahren, "Vorhaben" etc.. Vom Lehrer fordert das Prinzip Verhaltensweisen, die "Weltoffenheit" zeigen.

Inwieweit ein so ganzheitlich aufgefaßter Grundsatz, der sich hier zu einem die ganze Schule gestaltenden Prinzip ausweitet, sinnvoll und aussagekräftig ist, wird noch kritisch zu durchleuchten sein. Die Frage nach dem geschichtlichen Hintergrund dieser Mehrfachforderungen führt zu der Vermutung, daß es sich hierbei um Versuche handelt, die bis dato bekannten Einzelauffassungen aufzuarbeiten und zu integrieren.

8.2. Ursprünge

Betrachtet man zeitlich und inhaltlich vorausgehende Gedanken z.B. ROUSSEAU'S oder PESTALOZZI'S als pädagogische Einzelercheinungen, so könnte man die "Sammelbewegung" der Reformpädagogik als die "geistige Mutter" der "ganzheitlichen" "Lebensnähe"-Auffassung bezeichnen. Diese internationale, zu Beginn unseres Jahrhunderts sich entfaltende pädagogische Bewegung brachte, wie bereits bei 7.2.1.3. erwähnt, einen Umschwung im bisherigen Erziehungsdenken. Dieser Neuanfang war u.a. auch die Voraussetzung für die Realisierung eines umfassend gemeinten "Lebensnähe"-Prinzips. Es würde jedoch im vorliegenden Zusammenhang zu weit führen, die reformpädagogischen Quellen im einzelnen aufzusuchen.

Stichpunktartig genannt werden können etwa die Wandlungstendenzen der 20er Jahre in den westeuropäischen und amerikanischen "Gesellschaftssystemen", die z.B. durch die zunehmende Mechanisierung und Industrialisierung, die einsetzende "Kulturkritik", die sog. Jugendbewegung oder durch neue psychologische Erkenntnisse ausgelöst wurden. Friedrich NIETZSCHE (1844-1900) wandte sich etwa gegen die geltende Zielvorstellung, die nicht den freien Gebildeten, sondern den Gelehrten, den wissenschaftlichen, abseits des Lebens stehenden Menschen anstrebte. Dem setzte er das "Leben" und das "Leben lernen" entgegen (vgl. DIETRICH T. 1970, 189 f.). Karl FISCHER (1881-1941) wiederum, der Gründer der "Jugendbewegung", äußerte Gedanken, die auf die Schule "abfärbten" und eine liberalere Unterrichtsgestaltung sowie eine Neuordnung der Lehrinhalte brachte. Schließlich betrachtete z.B. Wilhelm WUNDTs (1832-1920) Psychologie das Kind unter neuem Blickwinkel und sah es nicht weiterhin als mehr oder weniger "seelenloses" Individuum, sondern forderte, gerade diese Seele (das "Wollen") im Kind freizusetzen, um dessen Anlagen gerecht zu werden. Aufgrund dieser Tendenzen, die durch ein weites Spektrum philosophischer, weltanschaulicher, sozialer und politischer Ideen beeinflusst wurden, entstand -wie bei 7.2.1.3. schon kurz erläutert- bekanntlich eine Vielzahl pädagogischer Ansätze wie die Kunsterziehungs-, Landerziehungs- oder die Arbeitsschulbewegung. Auch verschiedene "Lebensnähe"-Auffassungen wie die Forderung nach "Aktualität" bzw. nach "schulischem Eigenleben" (vgl. 5.1. bzw. 7.1.) haben als Einzelforderungen ihre Ursprünge in dieser internationalen Gesamtbewegung "Vom Kinde aus". Ein Vertreter der sog. Arbeitsschule, Georg KERSCHENSTEINER, dürfte konkrete Grundlagen zur Analyse des umfassenden "Lebensnähe"-Begriffs gelegt haben.

8.2.1. Quellen bei KERSCHENSTEINER

Georg KERSCHENSTEINER (1854-1932) veröffentlichte 1930 einen Aufsatz über "Das Problem der Lebensnähe unserer Schulen".

(Thematisch gehört diese Abhandlung in den Problemkreis der "Theorie der Bildungsorganisation", dem letzten, von Marie KERSCHENSTEINER 1933 editierten Werk des Pädagogen. Der Aufsatz ist dort als letzter Abschnitt des 3. Kapitels in nahezu gleichem Wortlaut eingebunden (vgl. WEHLE 1968, 213 f.). Auch kann man diesen Auszug als Vorabdruck aus dem geplanten Buch werten.

WEHLE (vgl. 1968, 213) sieht in dieser Veröffentlichung allerdings primär einen Beitrag zu einem damals aktuellen Problem.)

Das Motto der vorliegenden Arbeit (vgl. S. 8), die häufig (auch hier nicht im Zusammenhang) zitierte Klage SENECAs d.J. (106 ep.): "Non vitae, sed scholae discimus" übertrug KERSCHENSTEINER auf das damalige Schulwesen in Deutschland und setzte sich mit diversen Kritikern auseinander, die allesamt "neues Leben" für die "neue Schule" wünschten. KERSCHENSTEINER erkannte verschiedene Auffassungen von "Lebensnähe" und differenzierte nach einer "idealistischen" und einer "realistischen" Richtung. Damit sah er bereits die unterschiedlichen Ansichten, einmal den Zögling in die "geistige Welt" einzuführen, ihn also im Sinne FICHTEs oder HUMBOLDT's zu "bilden" oder ihn soziologisch-naturwissenschaftlich, utilitaristisch orientiert "auszubilden". Beide Auffassungen richteten ihren Blick -und damit differenzierte KERSCHENSTEINER weiter- entweder auf das gegenwärtige oder auf das zukünftige Leben des Zöglings. Er expliziert (1930, 452):

"Stellt sich die Forderung der Lebensnähe auf das gegenwärtige aktuelle Leben des Zöglings ein, so richtet sie ihr Augenmerk entweder bloß auf die Entwicklungszeit oder auf den Entwicklungsraum, denkt also an eine zeitliche oder räumliche Lebensnähe oder, was heute (um 1930, d. Verf.) die Regel ist, an beide zugleich. Wir kennen die Forderung der zeitlichen Lebensnähe bereits als das Prinzip, das schon Schleiermacher aufgestellt hat, und das ich als das Prinzip der Aktualität des Bildungsverfahrens in meiner Theorie der Bildung des näheren erörtert habe. Es ist das Bildungsverfahren, das sich einstellt auf die jeweilige geistige Gestalt des Zöglings, das jede zeitliche Entwicklungsstufe des Zöglings als eine notwendige anerkennt, sie weder verkürzt noch künstlich verlängert und in aller Führung und Belehrung dem jeweiligen Lebensalter sein volles Recht gibt. Auch die Forderung der räumlichen Lebensnähe ist keine neue Forderung. Sie verlangt, den Zögling vom Leben und Wirken in der Heimat aus in das Leben der Natur- und Geisteswelt eindringen zu lassen, ein Weg, den schon Pestalozzi der Elementarschule gewiesen hat." (Hervorh. durch den Verf.).

Richtet sich der Blick dagegen auf das zukünftige Leben des Zöglings, so ist -wie KERSCHENSTEINER weiter ausführt- eine Verbesserung nur aus der rechten Erkenntnis des gegenwärtigen Zustandes und seiner Mängel zu erreichen. Für die Schule würde das bedeuten, die "Wirklichkeit der Gegenwart" (vgl. S. 453) so weit wie möglich in sie hineinzutragen. KERSCHENSTEINER anerkannte Letzteres allerdings nur bis zu einem gewissen Grade und wollte die "lebensnahe" Schule als "Schonraum" verstanden wissen, aus dem die schädlichen Seiten der "Wirklichkeit" herausgehalten werden sollten. Damit enthielt "Lebensnähe" bei KERSCHENSTEINER

neben der mehrdeutigen Forderung nach "Aktualität". (vgl. 5.1.) auch das Verlangen nach einem "schulischen Eigenleben". Das zeigt folgendes Zitat (S. 454):

"Die Schule ist, sobald sie um der Lebensnähe willen als Gemeinschaft organisiert wird, eine Gemeinschaft eigener Art, eine Gemeinschaft, die ihr Leben lediglich mit Rücksicht auf seine Bildungswirkung ordnet. Sie steht damit in einem gewissen Gegensatz zu allen sonstigen Gemeinschaften wie Familie, Staat, Kirche, Berufsgemeinschaft, Siedlungsgemeinschaft usw., mit ihren mehr zufälligen Bildungswirkungen und mit ihren vielfach aus so ganz anderen Werten als dem Bildungswerte herauswachsenden Gemeinschaftsleben" (Hervorh. durch d. Verf.).

Zusammengenommen vermag die Schule im Sinne KERSCHENSTEINERS dann "Lebensnähe" zu gewinnen, wenn eine SYNTHESE zwischen der "idealistischen" ("Bildung" anstrebenden) und der "realistischen", "nützlichen" Richtung vollzogen wird. Die Schule muß sowohl in die Welt des Sollens (in die "Geisteswissenschaften") als auch in die Welt des Müssens (das sind die "Naturwissenschaften") einführen (vgl. S. 461). Das schloß die Forderung nach "entwicklungsgemäßer", "zeitlicher" und "räumlicher Aktualität" ebenso ein wie das Verlangen nach einem wertvollen "schulischen Eigenleben". KERSCHENSTEINER verband somit bis auf die Forderung nach "gesellschaftlicher Anpassung" (vgl. 6.1.) alle oben explizierten Auffassungen von "Lebensnähe", wenn auch seinen Ausführungen zu entnehmen ist, daß er mehr auf der Seite der "Bildungsanhänger" stand (vgl. S. 464).

Zudem darf nicht übersehen werden, daß sich KERSCHENSTEINER auf Vorarbeiten stützen konnte, die das "Lebensnähe"-Prinzip bereits indirekt angesprochen hatten. In den verschiedenen Strömungen der reformpädagogischen Bewegung finden wir eine Reihe von Forderungen realisiert, die in Richtung eines umfassend zu verstehenden "Lebensnähe"-Prinzips zu sehen sind. So beabsichtigten die Gründer der "Landerziehungsheime" LIETZ, WYNEKEN, GEHEEB etc. (trotz ihrer Verschiedenheiten) der Jugend ihre Ideale weniger "lehrend", als vielmehr durch gemeinsames Leben und Arbeiten zu vermitteln (vgl. DIETRICH T. 1967, 167 f.). Dadurch wurde das Prinzip der "Lebensnähe" im "ganzheitlichen" Sinne verwirklicht. Diese Versuche waren KERSCHENSTEINER sicher nicht unbekannt. Allerdings ließen sich die Erkenntnisse nicht ohne weiteres allgemein, d.h. für alle Schulen übernehmen, denn sie waren häufig in speziellen schulischen Situationen gewonnen worden. Die

Zöglinge der Landerziehungsheime lebten z.B. 24 Stunden in der Schule. Ein Internatsbetrieb gestaltet sich aber bekanntlich anders als der einer Halbtagsschule. Auch war KERSCHENSTEINER von der amerikanischen Pädagogik beeinflusst. Nachweislich beeindruckten den berühmten deutschen Pädagogen die Schriften John DEWEYS und durch diese erhielt er neue Anregungen (vgl. WEHLE 1968, 153 f. bzw. 173). DEWEYS Schriften und Erfahrungen waren aber insofern für KERSCHENSTEINER relevanter als z.B. diejenigen der deutschen Landerziehungsheime, weil DEWEY die Halbtagsschule im Auge hatten. Deshalb ist die Entwicklung in der amerikanischen Pädagogik auch für den vorliegenden Zusammenhang wichtig, obwohl der Begriff "Lebensnähe" dort meines Wissens nur sinngemäß gebraucht wurde.

8.2.2. Quellen bei DEWEY/KILPATRICK

Neben KERSCHENSTEINER legte demnach auch die amerikanische Pädagogik der 20er Jahre, verbunden mit Namen wie John DEWEY (1859-1952) oder William Heard KILPATRICK (1871-1965), Grundlagen für die im "ganzheitlichen" Sinn gestellte Forderung nach "Lebensnähe".

Das Fundament DEWEYS (vgl. 1963, 34 f.) war die "philosophy of education", die eine enge Beziehung zwischen dem Prozeß der "Erfahrung" und dem der "Erziehung" erkannte. "Erfahrungen" machen heißt einerseits Dinge ausprobieren, andererseits auch, von anderen Erfahrenes zu übernehmen. (Die folgenden ohne Namen in Klammern stehenden Seitenangaben beziehen sich auf DEWEY/KILPATRICK 1935!). Entscheidend sei, so KILPATRICK (vgl. S. 70 ff.), die "schöpferische Initiative", d.h. das Mittätigsein des Ichs und die soziale Umgebung. "Erfahrung" und "Erziehung" wurden damit jedoch nicht gleichgesetzt, denn nicht jede "Erfahrung" hat erzieherischen Wert. Gleichgesetzt wurden allerdings die "Erfahrung" mit dem "Leben" (vgl. z.B. S. 66 o. S. 70).

Die Frage war, wo und wie wertvolle "Erfahrung", d.h. "Leben" zu gewinnen sei. Die Schule wurde auf den Plan gerufen. DEWEY und KILPATRICK fanden, daß durch den Wandel der geschichtlichen Gegebenheiten diese "Erfahrungen" nicht mehr in derselben Weise wie früher gemacht werden könnten. Im vergangenen "Haushalts- und Nachbarschaftssystem" geschah noch sinnvolle "nicht formale",

d.h. "funktionale Erziehung", die durch das bloße Leben in und mit der Familie, in der Gemeinschaft erfolgte (vgl. S. 40). Im neuen "Maschinensystem", einer durch die (1.) "Industrielle Revolution" geprägten Umwelt, verzeichneten DEWEY/KILPATRICK eine Abnahme dieses Bezuges, da die Eltern immer mehr aus dem Beobachtungsfeld der Kinder entschwinden würden. KILPATRICK (vgl. S. 54) forderte deshalb eine Art "Revitalisierung" der Schule und schrieb (S. 70):

"Wegen des Rückganges der Erziehung in den Familien und der Gesellschaft und in Übereinstimmung mit einer besseren Einsicht in den Lernprozeß muß die Schule ein Ort werden, wo Leben, wirkliches Erfahren, vor sich geht." (S. 70).

Aus diesem Grund strebte er eine Schule an, die erstens eine Schule des "Lebens", d.h. für ihn des tatsächlichen "Erfahrens" sein sollte, in welcher zweitens die Schüler (selbst)tätig sein können, in der es drittens Personen gibt, welche die Kinder als echte Lehrer betrachten und mit ihnen "sympathisieren" können (vgl. S. 70). Das schloß die alte Auffassung aus, die Kindheit sei eine verschwendete Zeitspanne (vgl. S. 76). Die Erkenntnis, das Kind lebe in seiner eigenen "räumlich-zeitlichen" Welt, begann sich damit durchzusetzen (vgl. S. 143 f.). Ebenso sollte die Schule dem experimentell nachweisbaren Denken die gebührende Rolle zuweisen, indem sie "eine Art angewandte Naturwissenschaft" praktizieren sollte (vgl. REBLE 1979, 68). Auch vom Kind erwartete man einen aktiven, selbstdenkenden Part, wobei es durch die Schule "emanzipiert" werden sollte. Man wies dieser damit auch die Aufgabe zu, mit den Schülern Demokratie einzuüben. Wollte man das "Leben" in die Schule holen, so bedeutete dies, daß sie eine vereinfachte Umwelt bereitstellen und grundlegende Züge auswählen mußte, um dem Schüler Einsicht in die verwickelten Gegenstände des Gesamtlebens zu geben (vgl. S. 65 f.). Wertlose oder wertwidrige Vorkommnisse der existierenden Umwelt waren dabei möglichst auszuschalten, um kompensatorisch (im Sinne von Ausgleichen sozialer Beschränkungen) wirken zu können. In einer solchen Schule hoffte man "Erziehung" und "Leben" zur Deckung zu bringen. Dazu -so KILPATRICK- müßten allerdings verschiedene Forderungen erfüllt werden. Diese verraten inhaltlich wiederum ein im umfassenden Sinn verstandenes "Lebensnähe"-Prinzip, so daß man davon ausgehen kann, daß DEWEY und KILPATRICK in der Schule "Er-

ziehung" und "Lebensnähe" kongruent gestalten wollten. In der Diktion KILPATRICKS liest sich das folgendermaßen:

"Der Mangel an Präzision, den man bei dessen Verfahren (beim Verfahren des neuen Schultypus; d. Verf.) findet, ist das Ergebnis der Bemühungen, mehr Leben, mehr tatsächliches Erfahren, mehr Übungsmöglichkeiten für Selbstbeherrschung einzuführen. Nach den Lernregeln, die wir weiter oben besprochen haben, kann eine Selbstbeherrschung der Art, wie sie in einer Demokratie gebraucht wird, nur durch die Übung von Selbstbeherrschung unter solchen Bedingungen gelernt werden, die denen der Außenwelt ähnlich sind. So versucht die Schule, in ihrer Führung immer demokratischer zu werden, um in den Schülern immer mehr Selbstbeherrschung und andere sozial-bürgerliche Tugenden zu entwickeln, aber sie nicht nur zu entwickeln, sondern ihnen Gelegenheit zu schaffen, sie zu üben. Aus diesem Grunde begünstigen jetzt die meisten Schulen die Mitarbeit der Schüler an Schulangelegenheiten. Sie wollen tätige, zweckvolle Arbeit bei den Schülern. Mit anderen Worten, wenn wir unter die Oberfläche der neuen Erziehung blicken, finden wir kein Vollstopfen, sondern ein ernstes Bemühen und das Beste, was es für Charakterbildung gibt, nämlich: arbeiten lassen. Es ist nicht Weichlichkeit, sondern bewußtes Nachdenken, welches den besten erreichbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen in bezug auf die Lernvorgänge folgt. Was wir unter diesen Umständen wünschen, sind Beziehungen zwischen Situationen und Forderungen, zwischen dem äußeren Leben und dem Schulleben, und eine Einsicht in das, was die Schule sein und tun muß, um den sozialen Forderungen gerecht zu werden, die ihr entgegentreten." (S. 66 f.).

Im Sinne des "ganzheitlich" aufgefaßten "Lebensnähe"-Prinzips, fordert KILPATRICK damit ein "schulisches Eigenleben", das dem demokratischen Leben der Außenwelt sehr ähnlich ist und welches gestattet, Demokratie einzuüben. Gleichzeitig wurde aber die Forderung ausgesprochen, die Schule sollte sich "der Gesellschaft anpassen". Auch die Beobachtungen, die Führung der Schule versuche, "immer demokratischer zu werden" und auch andere "sozial-bürgerliche Tugenden" zu entwickeln, deuten auf die beiden "Lebensnähe"-Auffassungen. Der Blick auf die Arbeit sowie das Verurteilen des "Vollstopfens" (wahrscheinlich mit zuviel Lehrstoffen) weist in die Richtung der beiden Auffassungen von "Lebensnähe", die "Nützlichkeit" bzw. "Bildung" fordern. Allerdings meinte man nicht die "klassische Bildung" mit ihrem bevorzugten Hochschätzen der Lehrinhalte Latein, Griechisch und Geschichte, sondern man redete einem einseitig naturwissenschaftlich fundierten Lernen das Wort (vgl. S. 69). Sie sollte jedoch nicht nur zur künftigen Lebensbewältigung des Schülers unmittelbar nützlich sein, sondern dadurch "formal bildend" wirken, daß sie dem Lernenden das Know-how, die Technik des selbständigen Problemlösens vermittelte (vgl. "methodische Bildung" bei 4.1.). Zu diesem Zweck wurden "aktuelle" Probleme gesucht. Das

bedeutete, daß die Zöglinge ihrer psychischen Entwicklung gemäß und "räumlich-zeitlich nahe" Themen bearbeiten sollten (vgl. S. 78 f.). Damit stellte man auch die Forderung nach "Aktualität" in ihrem zweifachen Gehalt (vgl. 5.1.). Insgesamt wollte man eine "Verbesserung" dahingehend anstreben, in der Schule nach den Richtmaßen einer demokratischen Gesellschaftsordnung "embryonic community life" zu realisieren (vgl. RÜCKRIEM 1976, 54 f.). Somit wurde die Allgemeinforderung gestellt, die jedes Unterrichts- und Schulprinzip, also auch der Grundsatz der "Lebensnähe", ausdrückt (vgl. Kap. 2).

Zusammengenommen zeigen die Zielsetzungen DEWEYs bzw. KILPATRICKs -mehr noch als die KERSCHENSTEINERs- "Lebensnähe" im "ganzheitlichen" Sinn. Wie diese umfangreichen Ziele in die Realität umgesetzt wurden, soll der anschließende Teil konkretisieren.

8.3. Modellhafte Realisierung des "ganzheitlich" aufgefaßten "Lebensnähe"-Prinzips im "Projektunterricht"

Die für das umfassend gemeinte "Lebensnähe"-Prinzip grundlegenden Gedanken John DEWEYs und William H. KILPATRICKs führten in der Praxis zur sog. Projektmethode. Durch diese neue Art der Unterrichtsgestaltung, die z.B. an der seit 1896 zur Universität von Chicago gehörigen Schule praktiziert wurde, sahen beide Pädagogen ihre Vorstellungen verwirklicht (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 99-161 bzw. BOROWSKI u.a. 1976, 89).

Bevor allerdings ein praktisches "Projekt"-Beispiel sein darin immanentes, "ganzheitlich" gemeintes "Lebensnähe"-Verständnis zeigen kann, ist es nötig, einen kurzen Blick auf die Entwicklung des "Projekt"-Begriffs zu werfen. Damit wird nicht nur der Begriff expliziert, sondern es zeigt sich auch wie durch die Erweiterung seines Inhalts "Lebensnähe" in immer umfassenderem Sinn enthalten ist.

8.3.1. Entwicklung des "Projekt"-Begriffs

Vor 1918 sah man in der amerikanischen Pädagogik das "Projekt" von der methodischen, unterrichtstechnischen Seite. Nelson L.

BOSSING (geb. 1893) exzerpierte gemeinsame Aspekte aus der damaligen amerikanischen Fachliteratur und gelangte in einer Zusammenschau zu folgender Nominaldefinition:

"Das Projekt ist eine bedeutsame praktische Tätigkeit, die Aufgabencharakter hat, von den Schülern in natürlicher Weise geplant und ausgeführt wird, die Verwendung physischer Mittel (physical material) in sich begreift und die Erfahrung bereichert." (BOSSING 1961, 128).

Es ging demnach darum, den Schüler "berufs-" und "praxisorientiert" auf das Leben vorzubereiten. "Praktische Tätigkeiten", die mit "physischen Mitteln" also mit Handwerkszeug zu bewältigen sind, deuten darauf hin und zeigen gleichzeitig, daß darin jene "Lebensnähe"-Auffassung impliziert ist, die "Nützlichkeit" fordert. So sollten handwerkliche Fertigkeiten erworben, der Umgang mit Werkzeug geübt, Aufgaben selbständig geplant und das "Werk" selbst beurteilt werden. Die Elemente "Planung" sowie die Bereicherung der "Erfahrung" deuten den "bildenden" Charakter der "Projekte" an. "Aufgabencharakter" meinte wahrscheinlich die intrinsische Motivation, die von dem zu bewältigenden Problem ausging, wohingegen der Hinweis auf die "natürliche Weise" der Planung wohl auch mit Blick auf eine (im Sinne der "Lebensnähe") "räumlich nahe" und eigenartige Lernstätte gegeben wurde (vgl. BOSSING 1961, 116 f.). Als Beispiele nennt BOSSING (1961, 131 f.) das Anlegen eines Baseballfeldes oder das Einüben eines Schauspiels. "Projekt" wurde damit von BOSSING nicht als Unterrichtsprinzip, d.h. als didaktisch-methodischer Grundsatz verstanden, welches in allen Unterrichtsfächern gilt (vgl. 1.3.3.1. bzw. 1.3.3.2.), sondern wurde mehr als Unterrichtsmethode (vgl. 8.4.2.) aufgefaßt. Deshalb setzte er sich auch scharf mit der Auffassung von KILPATRICK und DEWEY auseinander, die beide "Projekt" mehr in Richtung Unterrichtsgrundsatz definierten und dadurch den Inhalt des Begriffs wesentlich erweiterten. BOSSING fühlte sich dem "alten" Projektbegriff verpflichtet. Im Verständnis von DEWEY/KILPATRICK steckte deshalb eine größere Anzahl von "Lebensnähe"-Auffassungen als in der von BOSSING.

KILPATRICK beschäftigte sich um 1920 mit methodischen Problemen und suchte nach einem brauchbaren Begriff, um die zueinander in Beziehung stehenden Seiten des pädagogischen Prozesses zu verbinden. Dabei sollte der "Faktor des Tuns", die "Gesetze des Lernens" sowie die "soziale Situation" und die "individuelle

Haltung" Berücksichtigung finden. Diese Gedanken fand KILPATRICK in dem Begriff des "planvollen Handelns aus ganzem Herzen" vereint, welches in einer sozialen Umgebung stattfinden sollte. Der innere Antrieb, die Motivation, die im Erziehungsdanken DEWEYS eine große Rolle spielte, beeinflusste KILPATRICK, der die Aufmerksamkeit auf absichtvolles Handeln konzentrieren wollte (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 161 f., 164 bzw. KAISER/KAISER 1977, 117). Man beabsichtigte -wie schon gesagt- "das Leben" in die Schule zu holen und die unübersichtliche Vielfalt der Fächer zu überwinden. Demnach war die "Projektmethode" nicht so konzipiert, daß sie verhältnismäßig feststehende, isolierte Wissensmengen vermitteln sollte, sondern man wollte beliebigen "Lebensgebieten" Inhalte entnehmen, welche die Schüler dazu veranlassen sollten, geistig und auch praktisch zu arbeiten.

Während BOSSING die "Projektmethode" dazu geeignet fand vorberufliche Qualifikationen zu erwerben, sahen DEWEY und KILPATRICK darin ein Mittel demokratische "Erziehung" zu realisieren. Die "Projektmethode" wurde also durch DEWEY/KILPATRICK vom praktischen Tun (BOSSING) auf die Anwendung im geistigen Bereich erweitert. Alle drei Pädagogen waren sich aber darin einig, daß tätiges, möglichst selbständiges Handeln von Schülern diese Ziele miterreichen helfen. Auch strebten sie, ganz im Sinne reformpädagogischer Ansichten, eine Abkehr vom fremd- und zwangsbestimmten Lehrbuchunterricht an. KILPATRICK nennt als "Projekt"-Beispiele das Anfertigen eines Kleides, das Schreiben eines Briefes oder das Zuhören einer Geschichte (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 163). Mit CHARTERS (vgl. BOSSING 1961, 122) erscheinen mir diese Arbeitsthemen nur schwer den o.g. Ansprüchen genügen zu können. Dagegen zeigte COLLINGS exemplarisch, was DEWEY und KILPATRICK mit "Projektmethode" meinten, die sich im Sinne des "ganzheitlich" aufgefaßten "Lebensnähe"-Grundsatzes interpretieren läßt.

8.3.2. COLLINGS' "Typhusprojekt"

Auf Grund eigener Erfahrungen gelangte Ellsworth COLLINGS (geb. 1887) zu der Forderung, daß die Lehrinhalte aus dem aktuellen Leben der Landjungen und -mädchen entspringen sollten. COLLINGS entwickelte vier Grundideen, auf denen die Verwirklichung seiner Absichten basierte (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 191 ff.):

1. Die Schüler müssen **planen, was sie tun.**
2. **Wirkliches Lernen ist niemals isoliert.**
3. **Sofortiger Gebrauch des Gelernten wirkt motivierend.**
4. **Im Lehrplan stehen geleitete Erfahrungen, welche nachfolgende Erfahrungen heben und bereichern sollen.**

In einer Versuchsschule in Goodman (Bundesstaat Missouri) realisierte COLLINGS zwischen 1917 und 1921 den gesamten Unterricht mit der "Projektmethode". Er wollte im Vergleich zu drei ähnlich strukturierten Kontrollschulen beweisen, daß dieser neue Weg der Unterrichtsgestaltung der traditionellen Methode überlegen ist. KILPATRICK, der die erhobenen Ergebnisse der Schülervergleichstests analysierte, gelangte zu einem positiven Resultat (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935, 197). Die Schüler der Versuchsschule wurden in drei Altersgruppen eingeteilt. Ihre Arbeit umfaßte: Spielen, Lehrausflüge, Geschichtenerzählen und Handtätigkeit. Das "Typhusprojekt" gibt Auskunft über dieses "lebensnahe" Unterrichtsverfahren.

8.3.2.1. Kurzbeschreibung des "Projekts"

Themenfindung

An einem Montagmorgen berichtete der Leiter einer Schülergruppe, daß Mary und Johnnie Smith fehlten. Ein Nachbarskind der Familie sagte, die Geschwister wären an Typhus erkrankt. An dieser Stelle erinnerten sich andere Schüler an den Tod von William, eines älteren Bruders von Mary und John, der vor kurzer Zeit dieser Krankheit erlegen war. Man erkannte, daß sonst in der Gemeinde keine Typhusfälle bekannt waren und fragte deshalb: **Was sind die Ursachen für den Typhus bei Familie Smith?**

Gemäß dem naturwissenschaftlich fundierten Strukturmodell erfolgte die **Hypothesenbildung**. Verschiedene mögliche Ursachen, wie verseuchtes Brunnenwasser oder verdorbene Milch, wurden genannt. Zur **Lösung des Problems** sollte ein Besuch im Haus der Smiths führen. Schwierigkeiten bereitete allerdings, wie das zu bewerkstelligen sei. Einige Schüler dachten, ein solcher Besuch würde Herrn Smith beleidigen; andere fürchteten, selbst Typhus zu bekommen. Der Nachbarsbub der Smiths, Tommie, wurde schließlich beauftragt, die Erkundung vorzubereiten. Die erwarteten Schwierigkeiten erwiesen sich als nicht existent, so daß die Schü-

lergruppe daranging, Beobachtungsaufträge zusammenzustellen. Folgendes sollte untersucht werden:

1. Hat das Haus viele Fliegen und sind die Fenster und Türen durch "Schirme" (vermutlich durch sog. Fliegengitter) geschützt?
2. Ist das Trinkwasser des Hauses rein und wo befindet es sich?
3. Wie wird die Milch behandelt und wo wird sie aufbewahrt?
4. Ist das Grundstück frei von Düngerhaufen, Unkräutern, Müll, offenen Abfallkübeln und offenen Nebengebäuden?

Nach diesen Vorarbeiten in der Schule, besuchten die Schüler die kleine Farm der Smiths und erkundeten sie. Bevor Herrn Smith eine schlüssige Antwort gegeben werden konnte, galt es die gewonnenen Ergebnisse auszuwerten und entsprechende Fachliteratur zu befragen. Dies brachte die Hypothese, Fliegen könnten die Ursache der Krankheit sein. Verifiziert wurde diese Annahme dadurch, daß das Haus von Fliegenschwärmen angefüllt war, sich keine Fliegengitter an Türen und Fenstern befanden, im Hof ein großer offener Düngerhaufen stand, offene Abfallkübel herumstanden etc.. Die Durchsicht der Fachliteratur erhärtete die Hypothese. Nach langer Erörterung entschieden sich die Schüler dafür, in den Abschlußbericht Maßnahmen zur Fliegenbekämpfung einzubeziehen. Dazu erschien es notwendig, noch weiter in Fachbüchern und -zeitschriften zu forschen. Ebenso entschied man sich dafür, die modern eingerichtete Farm des Herrn Bosserman und andere Häuser zu besuchen und zu erkunden, wie dort die Fliegenplage bekämpft würde.

Erstellen eines Berichts

Aus den gefundenen Ergebnissen wählten die Schüler nun die Mittel aus, von denen sie annahmen, daß sie Herr Smith ohne Umstände anwenden könnte. Beispielsweise schlugen die Schüler vor, an den beiden Außentüren und an den Fenstern Fliegengitter anzubringen, Abfälle zu verbrennen oder den Müll in verschlossenen Behältern aufzubewahren. Zuvor wurde allerdings die Fliegen als die Überträger des Typhus herausgestellt und dargelegt, daß die herrschenden hygienischen Verhältnisse auf Smiths' Farm die Verbreitung der Typhuskeime stark fördern würden. Neben den der Verbesserung dienenden Ratschlägen lieferten die Schüler eine ihrer (in einem Anschluß-"Projekt" gebastelten) großen Fliegenfallen sowie einen Müllkübel mit Deckel.

Resultat

Nachdem sich Herr Smith dazu entschlossen hatte, die vorgeschla-

genen Maßnahmen durchzuführen, wurde sein Haus in der Folgezeit nicht mehr vom Typhus heimgesucht. (Vgl. COLLINGS aus: DEWEY/KILPATRICK 1935, 182-189).

8.3.2.2. "Lebensnähe" als Kennzeichen des "Typhusprojekts"

Der erste Blick auf die obige Kurzdarstellung läßt vermuten, was sich im Anschluß bestätigen wird: Das genannte COLLINGS-"Projekt" ist nicht nur mit dem modernen "Projektorientierten Unterrichts" vergleichbar, sondern es erfüllt auch weitgehend die verschiedenen Forderungen des "ganzheitlich" gemeinten Prinzips der "Lebensnähe".

COLLINGS beabsichtigte -wie gesagt- zu beweisen, daß die "Projektmethode" der damaligen als traditionell angesehenen Gestaltung des Unterrichts überlegen wäre und nachweisbar bessere Testresultate zeitigen würde. Unabhängig davon, ob das zutraf oder nicht, versuchte COLLINGS, den Unterricht effektiver zu gestalten, ihn zu verbessern. Damit forderte COLLINGS, was alle Unterrichtsgrundsätze immanent ausdrücken, eine Verbesserung (vgl. Kap. 2).

Das Thema, nach den Ursachen des Typhus bei der Familie Smith zu forschen, zielte auf ein brauchbares, nutzbringendes Resultat, das ein erneutes Ausbrechen der Seuche verhindern sollte. Die mit "Lebensnähe" umschriebene Forderung nach "Nützlichkeit" ist demnach bereits im Thema enthalten. In erster Linie orientierte sich die Thematik an der "Praxis" (vgl. 3.4.), wohingegen eine "Berufsorientierung" erst in zweiter Linie festzustellen ist. Das "Typhusprojekt" stellte sich als allgemeines praktisches Lebensproblem, das zur Lösung anstand. Die Lösungsstrategien orientierten sich an den Naturwissenschaften und waren für Forschungsberufe durchaus berufsrelevant. In der Hauptsache ging es aber darum, ein Problem zu bewältigen, das sich jedem, unabhängig von seiner beruflichen Tätigkeit, stellen kann.

Insofern fand auch durch das "Projekt" "Bildung" statt, die als "methodische Bildung" (vgl. 4.1.) verstanden werden muß. Durch dieses "Projekt" gewannen die Schüler nämlich Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe, kurz: "Methoden", mit Hilfe derer sich die jungen Menschen die Fülle der Inhalte zu eigen machen konnten, wenn dies spätere Lebenssituationen erforderten (vgl.

KLAFKI 1969, 72 ff. bzw. 4.1.).

Daß das COLLINGS-"Projekt" die mit "Lebensnähe" ausgedrückte Forderung nach "Aktualität" erfüllte, erscheint evident. Die Schülergruppe, die den Ursachen des Typhus bei der Familie Smith nachging, agierte nämlich in "räumlicher Nähe" und zudem "gegenwartsbezogen". Auch zeigt der Bericht über das "Projekt" anhand der Erörterungen die "Entwicklungsgemäßheit" des Unterrichtsthemas auf. Die Schüler schienen durchaus von ihrem Kenntnis- und Entwicklungsstand aus fähig, das Problem sach- und fachgerecht zu lösen.

Inwieweit und welcher Art eine Steuerung seitens des oder der Lehrer stattfand, ist leider aus dem Bericht nicht ersichtlich. Man kann nur vermuten, daß die Lehrer partnerschaftlich-demokratisch agierten und damit an die demokratische "Gesellschaft angepaßt" handelten. (Vgl. "Lebensnähe"-Auffassung in Kap. 6).

Auch die letzte Einzelforderung, welche mit "Lebensnähe" gemeint sein kann, "schulisches Eigenleben" aufzubauen und diesem "treu" zu bleiben, wird nur am Rande deutlich. Allerdings weisen der Vorspann zum Bericht und auch KILPATRICKS Vorwort klarer in diese Richtung. Die vier "Typen der Arbeit", die COLLINGS nannte (Spielen, Lehrausflüge, Geschichtenerzählen und Handtätigkeit), gehören zu den charakteristischen "äußeren" Formen eines "Eigenlebens", das an einer Schule herrscht. Durch Realisierung dieser Formen blieb man in der Versuchsschule von Goodman sich selbst, d.h. seinen "Bildungs"-Zielen "treu" (vgl. 7.1.).

Im großen und ganzen erfüllte das "Typhusprojekt" damit in Theorie und Praxis sämtliche Forderungen, die ein ganzheitlich gemeintes Verständnis von "Lebensnähe" beinhaltet. Vor allem wurden "Nützlichkeit", "methodische Bildung" und "Aktualität" realisiert, während die Forderungen, dem "schulischen Eigenleben treu zu bleiben" und sich an die "Gesellschaft anzupassen" mehr aus dem Kontext des COLLINGS-Berichts zu erschließen sind.

Werfen wir einen Blick auf den "Projektorientierten Unterricht" unserer Tage, so finden wir neue Möglichkeiten und neue Probleme.

8.4. Realisierungsmöglichkeiten heute

Bei der Suche nach schulischen Realisierungsmöglichkeiten, die sämtliche, oben diskutierten Auffassungen des Prinzips der "Lebensnähe" in sich vereinigen, stößt man im Anschluß an die historischen Quellen bei DEWEY und KILPATRICK auf den "Projektorientierten Unterricht" (PorU). In dieser Form des Unterrichts scheinen die mit den diversen "Lebensnähe"-Auffassungen ausgesprochenen Forderungen noch umfangreicher als im oben skizzierten "Typhusprojekt" enthalten zu sein (vgl. 8.3.2.). Allerdings setzt das voraus, daß ein Konsens darüber besteht, was "Projektorientierter Unterricht" meint bzw., welche Merkmale diesen charakterisieren. Dabei tauchen aber, stärker noch als in der amerikanischen Pädagogik der 20er Jahre (vgl. 8.3.1.2.), Schwierigkeiten auf, die ein etwas weiteres Ausholen notwendig machen, um die eben geäußerte Annahme zu bestätigen und anhand eines Unterrichtsbeispiels zu explizieren.

8.4.1. Definitionsprobleme

Bei einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Umfeld des Begriffs "Projekt", stößt man auf Bezeichnungen wie "Projektmethode", "Projektplan" oder "Projektunterricht". Diese Begriffe wurden durch die Termini "Projektorientiertes Lernen", "Unterrichtsprojekte" und "Projektorientierter Unterricht" ergänzt (vgl. BOSSING 1961, DEWEY/KILPATRICK 1935, BOUTEMARD 1976, RÖSELER 1976, SCHULZ 1973).

Hinter diesem Vokabular läßt sich vermuten, daß es sich auf schulischen Unterricht bezieht. Neben weiteren Gemeinsamkeiten lassen sich jedoch zahlreiche Unterschiede feststellen.

Differenzen im Gebrauch des Begriffs "Projekt" erkennt man sowohl inhaltlich, als auch von der Zielsetzung her. Die inhaltliche Bestimmung des "Projektunterrichts" reicht von der "selbständigen Lösung werkunterrichtlicher Aufgaben" über "herzhaftes, planvolles Tun" bis zu der Aussage, "daß das ganze menschliche Leben und Zusammenleben in Projekte auflösbar sei, die als Gegenstände für Unterrichtseinheiten dienen können" (vgl. DIETRICH T. 1977, 135). Neben dem Bezug zur "Lebensnähe" lassen sich bereits die unter-

schiedlichen Zielsetzungen entnehmen, die jedoch noch evidenter werden, als man dies beispielsweise aus der bereits erwähnte Auseinandersetzung zwischen BOSSING und KILPATRICK in der amerikanischen Fachliteratur ersehen kann (vgl. BOSSING 1961, 118 f. bzw. 8.3.1.). Einerseits sollten durch die "Projektmethode" berufliche Qualifikationen erworben werden, andererseits wird sie als eine Art Erziehungsgrundsatz gesehen. Etymologische Studien fragen nach dem Zusammenhang z.B. des Begriffs "Projektorientierter Unterricht" mit dem "Projektunterricht". Ist der Zweitgenannte die Steigerung von ersterem? Sind beide Begriffe synonym zu verwenden (vgl. BIE de/LOUWERSE 1977, 219)? Auch könnte man annehmen, daß "Projektmethode" als Überbegriff für "Projektunterricht" und "-arbeit" fungiert (vgl. WAGNER u.a. 1978, 29). Ist die "Projektmethode" überhaupt eine "Methode" oder wird das Wort bereits falsch gebraucht (vgl. REINTGES 1978, 58 ff.)? BOUTEMARD (1978, 99) spricht von einem "inflationistischen Gebrauch" des Begriffs. Angesichts dieser Konfusion wird verständlich, wenn SCHWEIM (1976, 8) auf eine einheitliche Auffassung verzichtet. Man muß fragen: Worin liegt der **gemeinsame Kern** der diversen Beschreibungen eines modernen "Projektunterrichts", und (in Bezug auf die vorliegende Untersuchung) wie hängt dieser mit der Realisierung des "Lebensnähe"-Prinzips zusammen.

8.4.2. Merkmale des modernen "Projektorientierten Unterrichts" und der Zusammenhang mit dem Prinzip der "Lebensnähe"

Bei einer Materialsichtung trug FANSLAU (zit. n. OTTO G. 1977, 152 f.) für den Zeitraum von 1918 bis 1973 einen Merkmalskatalog zusammen, der noch weiter ergänzt wurde (vgl. CHOTT 1982, 8 ff.). Daraus leiten sich **acht Merkmale** für "Projekte" ab, die für die vorliegende Untersuchung wichtig sind und mit den diversen "Lebensnähe"-Auffassungen in Zusammenhang stehen.

Merkmal 1, die "Berufsbezogenheit" besagt, daß die Schülerinteressen die Auswahl der Unterrichtsthemen (mit)bestimmen. Dadurch wird derjenigen Auffassung von "Lebensnähe" Rechnung getragen, welche aussagt, die "aktuelle" geistig-seelische Entwicklung (vgl. 5.1.) des Schülers zu berücksichtigen. Sie korreliert bekanntlich signifikant mit der Interessenlage des Zöglings (vgl. OERTER 1973, 148-153).

Auch das 2. Merkmal eines "Projekts" impliziert die ("Lebensnähe"-)Forderung nach "Aktualität". "Situationsbezogenheit" meint, das Unterrichtsthema bezieht sich auf eine tatsächlich, für die Schüler erfahrbare Situation. Damit wird nichts anderes als die "räumliche Nähe" sowie der Bezug zur Gegenwart postuliert, wie dies in dem genannten "Lebensnähe"-Verständnis zum Ausdruck kommt (vgl. 5.1.).

Die "Interdisziplinarität" bedeutet, daß die komplexe Struktur von "Projekt"-Themen von überfachlichen bzw. von verschiedenen fachlichen Aspekten ausgehend, bearbeitet werden. Eine solche Bewältigung von Lehrinhalten "wie sie das Leben stellt", erfüllt einerseits Forderungen, "brauchbare" Kenntnisse und Fertigkeiten für Praxis und Beruf zu vermitteln, andererseits auch diejenige, "methodisch bildend" zu wirken. Damit enthält das 3. Merkmal von "Projekten" die beiden "Lebensnähe"-Auffassungen, die zum einen "Nützlichkeit", zum anderen "Bildung" postulieren (vgl. 3.1. bzw. 4.1.).

Das 4. Merkmal, das (u.a. nach FANSLAU) "Projekte" kennzeichnet, ist das der "Selbstorganisation". Damit ist eine weitgehende (Mit)Bestimmung der Planung, Durchführung und Bewertung der Unterrichtsarbeit seitens der Schüler gemeint. Die Lernenden agieren allerdings nicht vollkommen alleingelassen, sondern es findet eine indirekte Lenkung durch den Lehrer statt, welche wiederum auf ein besonderes Lehrer-Schüler-Verhältnis und eine spezifische Unterrichtsorganisation hinweist. Beide Charakteristika sind aber auch Kennzeichen des "schulischen Eigenlebens" (vgl. 7.1.), dem nach MUTH (1960/61) "nahe" geblieben werden sollte. Durch selbstorganisiertes Lernen wird dieser Forderung u.a. Rechnung getragen.

Deutlicher noch enthält das 5. Merkmal, die "kollektive Realisierung", die ("Lebensnähe"-)Forderung, dem schulischen Eigenleben "treu" zu bleiben. Das Merkmal beinhaltet eine Lernmethode, durch welche die in der Schule direkt oder indirekt aktiven Personen gemeinsam zum Gelingen der Gesamtaufgabe beitragen. Jeder übernimmt dabei eine der Teilfunktionen, die er selbst gewählt hat oder die ihm von der Gruppe zugeteilt wurden.

Merkmal 6, die "Produktorientierung" besagt, das "Projekt" zielt auf ein "Werk", auf ein konkretes Ergebnis und besitzt nicht ausschließlich berufsvorbereitenden, sondern ebenso "formal bilden-

den" Charakter. Wiederum wird damit "Nützlichkeit" und "Bildung" gefordert, was ebenso zwei o.g. "Lebensnähe"-Auffassungen tun (vgl. 3.1. bzw. 4.1.).

Der "Umweltbezug" bedeutet als 7. Merkmal, Unterrichtsthemen nicht nur um ihrer selbst oder um der Schule willen zu behandeln, sondern, daß diese die Relevanz für das künftige Leben des Schülers erkennen lassen. "Projekte" sollen deshalb, ausgehend von den "zeitnahen" Verhältnissen, über den Unterricht hinaus die soziale und physische Umwelt der Schüler ändern und bessern suchen. Diese Absicht impliziert ebenso die Forderung nach Gegenwartsnähe (vgl. 5.1.) wie das Postulat, die Schule müsse sich der "Gesellschaft anpassen" (vgl. 6.1.).

Das 8. Merkmal, die "erziehliche Orientierung", wird einerseits in dem Verlangen, dem schulischen Leben "nahe" zu bleiben deutlich (vgl. 7.1.), andererseits ist die Ausrichtung der "Projekte" an Erziehungszielen in der "Lebensnähe"-Auffassung enthalten, die für den Zögling "Bildung" anstrebt (vgl. 4.1.).

Da sich jedoch die meisten lernunterstützenden Handlungen, die im Zusammenhang mit "Projekten" stehen, meines Erachtens nur an den o.g. Merkmalen orientieren können (Idealvorstellung!) oder dürfen (Lehrpläne!), möchte ich den Begriff "Projektorientierter Unterricht" (PorU) präferieren.

(Im engen Sinn sehe ich darin ein Unterrichtsverfahren, keine Methode! Das Wort "Verfahren" hat für mich eine umfassender Bedeutung, da es dabei auch um die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen ("soziales Lernen") geht und damit beispielsweise der Lehrer als Person, das schulische Leben und anderes eine gewichtige Rolle spielen. "Verfahren" sind demnach in ihrem didaktisch-theoretischen, d.h. hier "lebensnahen" Kontext zu sehen. Eine "Methode" scheint mir enger auf die "technisch-effektive", kognitive Unterrichtsgestaltung hin ausgerichtet. Deshalb wirkt ein "Verfahren" auch -wie ich meine- mehr erzieherisch intentional, während dies eine "Methode" eher "funktional" tut. "Projektorientierter Unterricht" im weiten Sinn gestaltet den Unterricht ausschließlich in "Projekten", wie das z.B. Ellsworth COLLINGS (vgl. 8.3.2.) um 1920 in den USA versuchte. Durch die Festlegung auf die o.g. 8 Merkmale, läßt sich der PorU auch von dem eng verwandten "Vorhaben", vom "epochalen", "kooperativen", "erfahrungsoffenen", "schülerorientierten", "handlungsorientierten Unterricht" etc. abgrenzen (vgl. CHOTT 1982, 15 ff.), so daß dadurch eine gewisse begriffliche Trennschärfe erreicht ist.)

Unter der Voraussetzung, daß man "Projekte" mit o.g. 8 Merkmalen umschreibt, fragt sich nun im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Untersuchung, ob mit der Realisierung eines solchen

gleichzeitig versucht wird, den im "ganzheitlichen" Sinn gemeinten Grundsatz der "Lebensnähe" in der Schule zu verwirklichen.

8.4.3. Beispiel für "lebensnahen" "Projektorientierten Unterricht" (PorU)

Sucht der Schulpraktiker nach Erfahrungsberichten, die Beispiele für PorU enthalten, so findet er in einschlägigen Fachzeitschriften und Bibliographien genügend Material. Wie jedoch oben dargestellt (vgl. 8.4.1.), zeigen sich bei näherer Betrachtung unterschiedliche Inhalts- und Zielvorstellungen, welche die praktische Realisierung beeinflussen. So rückte beispielsweise die Diskussion um den Deutschunterricht in den späten 60er Jahren (dieses Jahrhunderts) den Begriff "Kommunikation" ins Zentrum. Man erkannte einerseits die Isolation des Sprachlichen von den Handlungen, andererseits die Verselbständigung der einzelnen Lernbereiche des Deutschunterrichts (vgl. INGENDAHL 1974, 84). Deshalb wurden Versuche unternommen, dem sprachlichen Verhalten des Schülers einen "Handlungsaspekt" zu geben. Verschiedene Denkmodelle und "Schulen" entstanden, die als Beiträge zu einer "kommunikativen" und "kritischen" Didaktik zu verstehen waren. Als Leitziel diente der vielschichtige Begriff "Emanzipation". Diese "Schulen" interpretierten PorU jeweils unterschiedlich, wobei die theoretische Begründung und die Zielsetzung, der Sprachbegriff und die praktischen Folgerungen zur Debatte standen (vgl. WOLFF 1980, 42-54). Gemeinsam ist diesen diversen Strömungen, daß der Deutschunterricht dann als "projektorientiert" gilt, wenn -neben den bei 8.4.2. aufgezeigten Merkmalen- die Schüler unter den Bedingungen der Realität, also "lebensnah" "sprachhandeln" dürfen (vgl. BEHR 1976, 68). Konkret bedeutet das, Schülern Gelegenheit zu geben, adressatenbezogen sprachlich zu arbeiten und damit über den Schulhof hinauszuwirken.

Bei der projektorientierten Gestaltung einer "Klassenfahrt" (vgl. CHOTT/SCHWAMBORN 1980) bilden drei Gebiete die **Zielschwerpunkte**: der sprachgestalterische, der künstlerisch-ästhetische und der erzieherische Bereich. Die Sprachgestaltung nimmt hierbei eine quantitative Vorrangstellung ein. Folgende Lehrziele können z.B.

fächerübergreifend verfolgt werden:

- + die Fähigkeit zur schriftlichen Wiedergabe z.B. von kleinen Erlebnissen in der "Reisezeitung" erwerben;
- + Einblick in den Bestand historischer Bauten entlang der Reiseroute und ein Bewußtsein ihrer Bedeutung sowie Erhaltungswürdigkeit gewinnen;
- + die Fähigkeit zu üben, angemessene Verhaltensweisen im Umgang mit fremden Erwachsenen und Mitschülern zu zeigen.

Ebenso gliedern drei grobe Abschnitte den Verlauf des PorU: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Diese unterteilen sich -wie aus der folgenden Beschreibung hervorgeht- in diverse Unterabschnitte, aus denen die Realisierung des Prinzips der "Lebensnähe" (in der Schule) immer wieder deutlich wird.

8.4.3.1. Vorschläge - Hilfen - Verwirklichung

Die Vorbereitungsphase läßt sich, obwohl von der Thematik fächerübergreifend, in den im Stundenplan für den Deutschunterricht sowie für das Fach Kunsterziehung vorgesehenen Stunden über einen längeren Zeitraum verteilt bewältigen. Das macht keinen Stundentausch mit Kollegen bzw. Stundenplanänderungen notwendig und gewährleistet durch die Verteilung der Unterthemen eine Verlaufsmotivation, die sich bis zum Abschluß des "Projekts" erhalten läßt. Möglich ist auch, die Vor- und Nachbereitung an 2 bis 3 "Projekttagen" zu realisieren. Dann gilt nicht der normale Stundenplan, sondern man widmet sich fächer- und klassenübergreifend den einzelnen Teilthemen.

V O R B E R E I T U N G :

Reisezielauswahl

In einem "brainstorming" stellen die Schüler zunächst für sie besuchenswerte Orte zusammen ("green-light-stage"), um dann in einer anschließenden Selektionsphase ("red-light-stage") "reale" von "irrealen" Zielen zu trennen. So können die Schüler diskutierend erfahren, daß Finanzierung, zeitliche Dauer, Angebot an Unterkünften mit der Attraktivität des Ausflugsziels in Einklang zu bringen sind. Es stehen schließlich erfahrungsgemäß drei bis fünf Orte zur Auswahl, deren Vor- und Nachteile ebenso herausgestellt werden. Am Ende einigen sich die gewählten Klassenvertreter auf ein Reiseziel. Dieser erste Schritt nimmt in etwa zwei Schulstunden in Anspruch.

Brief an die Eltern

Es gilt hierbei, die Informationsabsicht des Briefes herauszuarbeiten. Bevor

die Schüler schriftlich gestalterisch aktiv werden, sollte ihnen klar sein, daß der Brief, Reiseziel, Datum, Dauer, Kosten, Name der Begleitpersonen und Anschrift der Unterkunft enthalten muß. Auf die formalen Besonderheiten des Briefeschreibens ist ebenso vor der Gestaltungsphase im Unterrichtsgespräch einzugehen. Mit diesen Vorkenntnissen ausgerüstet, entwerfen die Schüler (günstigerweise in Gruppenarbeit) ihre Vorschläge. Auf Folien geschrieben, lassen sie sich gemeinsam verbessern und überarbeiten. Ob nun jeder Schüler seinen eigenen, korrigierten, sauber geschriebenen Brief den Eltern zur Unterschrift vorlegt, ob ein gemeinsamer Brief aus den vorhandenen Entwürfen geschrieben oder ob sonst eine Möglichkeit gewählt wird, weiß jeder Lehrer selbst zu entscheiden. Wichtig hierfür erscheint, daß dieser etwa nach 3 bis 4 UE entstandene Brief ein "echtes" kommunikatives Thema darstellt, das zur schriftlichen Sprachgestaltung geradezu herausfordert.

Entwurf einer Ansichtskarte

Auch hier muß den Schülern zunächst klar werden, welche kommunikative Funktion eine Ansichtskarte besitzt. Sie will einerseits informieren, ist andererseits auch eine Möglichkeit persönliche Eindrücke zumindest anzudeuten. Das Problem ist der wenig zur Verfügung stehende Platz. Deshalb muß auf die Formalia sowie die Auswahl der Inhalte besonderes Gewicht gelegt werden. Nach der Erarbeitung dieser Problematik, kann methodisch analog dem Verfassen des Elternbriefes vorgegangen werden. (2 UE).

Entwurf des Reiseprogramms

Diese Unterrichtseinheit hat zum Ziel, die von den Schülern geäußerten Wünsche und die gegebenen Möglichkeiten diskutierend in Einklang zu bringen. Erfahrungsgemäß erscheint es Schülern wichtig, einen bestimmten Freiraum genießen zu dürfen, nicht zu Wanderungen, Besichtigungen etc. gezwungen zu werden, Neues kennenzulernen, Parties zu feiern und anderes mehr. Die Lehrer werden ihrerseits für die Schüler Vorschläge zur Gestaltung der Klassenfahrt (z.B. Stationen, Sehenswürdigkeiten) bereithalten müssen, so daß diese davon einzelne Punkte auswählen können. Hierbei erscheint es wichtig, daß den Lehrpersonen genügend Informationen, evtl. auch Medien (z.B. Dias) zur Verfügung stehen, welche den Schülern eine fundierte Auswahl ermöglichen. Einer der an der Reise teilnehmenden Lehrkräfte sollte sich am Reiseziel auskennen! Am Ende dieser etwa zwei Stunden dauernden Unterrichtseinheit werden eine Reihe von möglichen Programmpunkten notiert, auf die bei der Durchführung stets zurückgegriffen werden kann.

Fixieren von Verhaltensregeln und Erstellen einer Checkliste

Dieser etwa 4 UE umfassende Abschnitt kombiniert schriftliche und mündliche Sprachgestaltung ähnlich wie das bei der Wahl des Reiseziels geschah. Es gilt zunächst, die Schülervorstellung formulieren und diskutieren zu lassen. Fragen nach Rauchen, Alkohol, Verhalten in Notfällen usw. müssen vor der Reise angesprochen und beispielsweise mit Hilfe des Jugendschutzgesetzes beantwortet werden, um eine reibungslose Durchführung des Ausflugs zu unterstützen. Auch sollen sich die Schüler in die Situation des Lehrers versetzt sehen und auf diesem Weg einsichtig zu angemessenen Verhaltensregeln für die Klassenfahrt gelangen. Diese, für jeden Reiseteilnehmer verbindlichen Abmachungen werden anschließend in entsprechender Form schriftlich fixiert. Die Wichtigkeit dieses Vorschriften unterstreicht noch die Maßnahme, daß sich jeder Mitfahrer per Unterschrift damit einverstanden erklärt. Durch analoges Vorgehen kann eine "Checkliste" erstellt werden, die den Schülern darüber Auskunft gibt, welche Utensilien für die Reise notwendig sind.

Vorstellen des Beiprogramms

Wie schon angedeutet, ist es möglich (falls notwendig in Zusammenarbeit mit

dem Deutschlehrer), beim Entwurf des Reiseprogramms die Schüler durch Medien wie z.B. Dias oder Prospekte auf Sehenswürdigkeiten aufmerksam zu machen und durch entsprechende Informationen Interesse für Naturerscheinungen, Bauten o.ä. zu wecken. Um den Reiz noch zu steigern, hat sich ein **Reiserätsel** bewährt. Von Lehrern zusammengestellte Fragen sowie kleine Preise regen die Reisetilnehmer zum Suchen und bewußtem Sehen an. Für das Unternehmen **"Reisezeitung"** sollen sich Neigungsgruppen zusammenfinden, welche verschiedene Arbeitsaufträge erhalten. Sie enthalten Anregungen, z.B. Geschichtliches, Geographisches oder Vorkommnisse zu erkunden bzw. zu sammeln, um dadurch eine Informationsgrundlage für die einzelnen Artikel der Reisezeitung, die nach dem Ausflug entstehen soll, zu liefern.

Künstlerische Gestaltungsprobleme treten beim Photographieren auf, das erfahrungsgemäß bei Gelegenheiten wie Ausflügen auch von Schülern recht intensiv gepflegt wird. So besteht die Aufgabe, die in den Fachbereich der Kunsterziehung fällt, vor der Reise Kriterien zu erarbeiten, um "gute" von weniger gelungenen Fotos unterscheiden zu können. Qualitätsmerkmale wie Bildschärfe, -helligkeit, evtl. -farbe und -aufbau sind durch gelenktes Betrachten von selbst "geschossenen" Bildern leicht zu erarbeiten. Um die Fähigkeit des Photographierens und eine bewußte Bildgestaltung zu fördern, können einige technische Tips, v.a. aber ein **Fotowettbewerb** dienen. Eine thematische Differenzierung z.B. in die Kategorien "Schnappschüsse" oder "Landschaftsaufnahme" gestaltet dieses Unternehmen noch anspruchsvoller.

Schließlich können in dieser Phase auch noch Vorbereitungen für gemeinsame **Feiern** und **Spiele** getroffen werden. Bei Mehrtagesausflügen sorgt man damit, nachdem die Discos der Umgebung schon bald ihre Anziehungskraft verloren haben, für eine willkommene (auch preiswertere) Abwechslung. Dabei reicht die Palette der Möglichkeiten vom Entwerfen und Herstellen von Kostümen über das Basteln von Utensilien bis zum Einüben von Sketchen. (Dauer: mindestens 2 UE).

Selbstverständlich bleibt die projektorientiert gestaltete Vorbereitung einer "Klassenfahrt" nicht auf die Fachstunden des Deutsch- bzw. Kunsterziehungsunterrichtes beschränkt. So kann sie z.B. Anlaß sein, in Musik einige Wanderlieder einzuüben, in Geschichte Zeugnisse vergangener Zeit zu studieren, in Freistunden Sketche einzustudieren. Hierbei werden Inhalte und Querverbindungen der Lehrpläne sowie die Freiräume der Schule genützt, wie sie von den "obersten Bildungszielen" wohl auch verstanden sein wollen.

Nach der DURCHFÜHRUNG der Klassenfahrt verlangen die Erlebnisse sowie die diversen Unternehmungen nach einer

NACHBEREITUNG .

Für diese Phase erscheint es erfahrungsgemäß günstig, sie an 2 bis 3 "Projekttagen" zu realisieren.

Befragung

Ein von den Reiseteilnehmern anonym auszufüllender Fragebogen gibt nach dem Ausflug Aufschluß darüber, wie die Schüler das Programm, die verschiedenen Reiseaktionen, das Verhalten der Begleitpersonen usw. empfanden. Günstigerweise werden multiple-choice-items verwendet, die durch einige offene Fragen (essay items) ergänzt werden. Die mündliche Artikulation (z.B. im Gesprächskreis) rundet die Kritik ab und hilft, die schriftlichen Aussagen zu interpretieren. (1 UE).

Herstellen einer "Reisezeitung"

Die Absicht, eine Zeitung herzustellen, erscheint in der Verwirklichung als ein zeitlich aufwendiges (8 bis 10 UE dauerndes), doch äußerst lohnendes Unterfangen. Grundlagen bilden -wie oben erwähnt- von der Reise mitgebrachte Informationsquellen, von Neigungsgruppen gesammeltes Wissenswertes und Notizen von kleinen Erlebnissen. Die einzelnen Gruppen gestalten daraus schriftlich kurze Berichte oder Erzählungen, die dann sprachlich gewandte Gruppen druckreif überarbeiten. Ein anderes, breites Betätigungsfeld bietet die äußere Gestaltung der Reisezeitung. Originelle Darstellungen der Reiseroute, Entwürfe von Deckblättern, die äußere Gestaltung der Texte in Bild und Schrift sind von allen Reiseteilnehmern zu bewältigen. Die besten Entwürfe werden noch perfektioniert, anschließend auf Matrizen oder Kopiervorlagen übertragen und als "gesammelte Erinnerungen der Klassenfahrt" vervielfältigt.

Auswertung des restlichen Beiprogramms

Zum Abschluß des "Projekts" ist es noch notwendig, die initiierten Wettbewerbe wie das Reiserätsel oder den Fotowettbewerb auszuwerten. Die Sieger müssen ermittelt und können z.B. in einer kleinen Feier geehrt werden.

8.4.3.2. Projektorientiert gestaltete "Klassenfahrt" als Verwirklichung des "ganzheitlich" aufgefaßten "Lebensnähe"-Grundsatzes

Gemäß seiner Zielsetzung stellt die projektorientierte Realisierung einer "Klassenfahrt" den Versuch dar, dieses immer schon durchgeführte schulische Unternehmen "lernerfektiver" zu gestalten. Diese "Effektivisierung" betrifft die kognitive und die instrumentale Ebene, meist aber auch im weiten Sinn den emotionalen Bereich, der durch eine projektorientierte Gestaltung verstärkt angesprochen werden soll. Damit zeigt sich auch hier die in allen Unterrichts- und Schulprinzipien immanente Forderung nach Verbesserung (vgl. Kap.2). Ebenso werden die anderen o.g. "Lebensnähe"-Auffassungen sichtbar.

So ist es für das spätere Leben des Schülers sicher "nützlich", wenn er Briefe und Ansichtskarten verfassen kann. Die Ziele dieser Unterrichtseinheiten orientieren sich also an der "Praxis" (vgl. 3.1.). Auch dient das Einüben von richtigen Verhaltensweisen in "Notfällen" der Bewältigung späterer Alltagssituationen.

Berufsrelevant wiederum ist sicherlich das, während des ganzen Unternehmens geltene Prinzip der Selbsttätigkeit. Die Schüler werden direkt oder indirekt immer wieder aufgefordert Eigeninitiative zu entwickeln. Sie sollen das Unternehmen möglichst selbständig planen, durchführen und nachbereiten.

Im "klassischen" Sinne "bildend" (vgl. KLAFKI 1969, 66 ff.) sollen die während der Reise und in der Nachbereitung erlebten kulturellen Zeugnisse wirken. In der bewußten, vom Lehrer gestalteten Begegnung mit historischen Bau- oder Bildwerken wird ein Beitrag zur Gewinnung von Werten und Leitbildern des eigenen Kulturkreises geleistet. Die Klassenfahrt als Ganzes kann dagegen "methodisch bildend" wirken (vgl. KLAFKI 1969, 72 ff.). Sie hat nämlich als übergeordnetes Ziel, dem Schüler zu zeigen wie man reist.

Der Forderung nach "räumlicher Aktualität", einer anderen Auffassung von "Lebensnähe" (vgl. 5.1.), entspricht das Vorgehen bei der Wahl des Reiseziels. Allein schon die begrenzt zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel der Schülereltern beschränken (von den Erfahrungen der Hauptschule ausgehend) die gewählten Reiseziele auf Orte im Umkreis von rund 150 Kilometern. Von "Gegenwartsnähe" zeugt die zu beobachtende Tatsache, daß in etwa ab dem Grundschulalter Mehrtagesausflüge unternommen werden. Man trägt damit der Entwicklung in den Industrienationen Rechnung, wo die Zahl der Urlaubsreisenden ansteigt. Reisen ist demnach nicht mehr ein Vergnügen für eine kleine elitäre Gruppe, sondern immer mehr Menschen verbringen auf diese Weise ihre Freizeit. Schließlich zeigt eine projektorientiert gestaltete Klassenfahrt auch die "zeitliche Nähe", die im entwicklungspsychologischen Sinn gemeint ist (vgl. 5.1.). Nachdem Lehrer und Schüler das Reiseprogramm gemeinsam gestalten, kann angenommen werden, daß die Klassenfahrt "passend" verwirklicht wird.

Ebenso läßt sich in der projektorientierten "Klassenfahrt" diejenige "Lebensnähe"-Auffassung nachweisen, welche die "Anpassung an die Gesellschaft" (vgl. 6.1) postuliert. Das Grundgesetz, die gesammelte Willenserklärung der BRD, verlangt einen demokratisch geführten Staat. Das bedeutet für das Erziehungssystem, daß es demokratische Verhaltensweisen zu fördern habe. Einen Beitrag hierzu liefert ein projektorientiert gestalteter Ausflug dadurch, daß die Schüler weitgehend an der Planung, Durchführung und Nach-

bereitung mitbeteiligt sind. Hier findet "Basisdemokratie" statt, denn im "Projekt Klassenfahrt" müssen die Schüler demokratische Tugenden wie Diskutierfähigkeit oder Kooperation zeigen, wenn das Unternehmen gelingen soll.

Da eine "Klassenfahrt" eine schulische Veranstaltung ist und eine Mischung aus unterrichtlichen und außer-unterrichtlichen Aktivitäten darstellt, nimmt sie -wie andere schulische Unternehmungen auch- eine exponierte Stellung im schulischen Leben ein. Ohne solche Ausflüge wäre das **schulische Eigenleben** sicherlich für Schüler und Lehrer inhaltlich ärmer. Damit aber würde die Schule ihre "bildenden" Aufgaben weniger gewissenhaft erfüllen. Sie bliebe sich selbst, ihrem Eigenleben weniger "treu" und würde damit dem Verständnis von "Lebensnähe", das MUTH (vgl. 7.1.4.) fand, widersprechen.

In **summa** betrachtet finden sich also nicht nur von der Theorie aus betrachtet im modernen "Projektorientierten Unterricht" sämtliche "Lebensnähe"-Auffassungen (vgl. 8.4.2.) enthalten, sondern auch am praktischen Beispiel läßt sich diese Tatsache (die ganze Schule betreffend) zeigen. Inwiefern allerdings der so "ganzheitlich" aufgefaßte "Lebensnähe"-Grundsatz für die Theorie und die Praxis der schulischen Gestaltung hilfreich sein kann, ist Gegenstand der anschließenden kritischen Betrachtungen.

8.5. Kritik

Die Auffassung, den Grundsatz der "Lebensnähe" als eine Art "Super-Prinzip" (vgl. HORNEY 1960, 417 f.) der Schule anzusehen, klingt zunächst überzeugend. Das "Leben" zeigt sich vielschichtig (vgl. Kap. 1) und damit bietet die Forderung nach "Lebensnähe" ein breites "Dach", unter dem sich Vieles sammeln kann. Das bedeutet, daß das Prinzip der "Lebensnähe" eine Reihe anderer Grundsätze, die für den Unterricht und/oder die gesamte Schule gelten sollen, subsummiert bzw. sogar integriert. Der solchermaßen "ganzheitlich" aufgefaßte Grundsatz birgt jedoch die Problematik, die alle Begriffe mit **großem Umfang** kennzeichnet: Sie haben einen hohen Abstraktionsgrad, damit gleichzeitig aber einen geringen konkreten Aussagewert. Somit besteht die Gefahr, daß

"Lebensnähe" nur eine leere Worthölse ist. Zudem bietet ein solcher mehrdeutiger (äquivoker) Begriff leicht Verwechslungsmöglichkeiten, da er Einzelaspekte addiert und integriert, jedoch häufig wenig differenziert. Die Folge ist ein Begriff von "Lebensnähe", der als eine Art schulisches "Superprinzip" zu verstehen ist. Die einzelnen im Prinzip der "Lebensnähe" immanenten Grundsätze erscheinen als Hilfen für die Gestaltung von Unterricht und Schule durchaus sinnvoll, auch wenn sie bis jetzt empirisch nur zum Teil nachgewiesen wurden (vgl. EINSIEDLER 1978, 28).

Problematisch erscheint auch die innere Schlüssigkeit und damit auch die Berechtigung des so verstandenen Prinzips. Versucht es, z.B. wie STÖCKER (vgl. 1960, 82) der Forderung nach "Bildung" und der nach "Nützlichkeit" nachzukommen, so offenbaren sich bisweilen die teilweise widersprüchlichen Gehalte der beiden Teilprinzipien. Angenommen, im Rechtschreibunterricht, der sich mit der Schreibung von Straßennamen befaßt, stößt man auf den Namen Bernhard Strigel. Die Schüler fragen nach, wer das gewesen sei, wann er gelebt habe, warum eine Straße nach ihm benannt wurde usw.. Der Lehrer erkennt augenblicklich, daß jetzt ein "bildender", "fruchtbarer Moment" (COPEI 1958) gekommen ist. Im "didaktischen Gehirn" des Unterrichtenden meldet sich jetzt aber auch das Wissen um das Unterrichtsziel. Zudem verbietet ihm der Grundsatz "Nützlichkeits" zu lehren ein in die Kunstgeschichte abschweifendes Hinterfragen. Der Unterricht soll ja das richtige Schreiben der Strigelstraße vermitteln. Andererseits steht da (z.B.) in der Bayerischen Verfassung (Art. 131) das Richtziel, nach "dem Wahren, Guten und Schönen" zu streben, d.h. also "bildend" zu wirken. Dieser Grundsatz wird nun bei dem Lehrer hoffentlich die Oberhand gewinnen und er wird den Schülern nicht nur einige Lebensdaten des bekannten Memminger Sohnes vermitteln, sondern vielleicht ganz spontan zu einem Unterrichtsgang in die Memminger Martinskirche aufbrechen, um dort einige Meisterwerke Bernhard Strigels zu zeigen. Ein anderes Beispiel, das die Widersprüchlichkeit zweier unter dem "Dach" des "Lebensnähe"-Prinzips sich befindlichen Grundsätze aufzeigt ist dieses: Um im Deutschunterricht "echte" Gesprächsanlässe für die "mündliche Sprachgestaltung" zu bekommen sowie nebenbei die topographischen Kenntnisse der Schüler zu verbessern, wurde auf einer Fortbildungsver-

anstellung für Lehrer das Zeichnen einer "Katastrophenkarte" an-
geregt. In diese "stumme" Weltkarte sollten die gerade "aktuel-
len" Kriegsschauplätze oder z.B. die durch Naturkatastrophen zer-
störten Landstriche eingezeichnet werden. Damit verwirklichte man
sicherlich das "Aktualitäts"-Prinzip im Sinne der "Gegenwarts-
nähe" (vgl. 5.1.), nicht aber den Grundsatz im Sinne der entwick-
lungspsychologischen "Passung". Ebenso wenig kann hier von einem
großen "Bildungswert" gesprochen werden. Ein auf diese Weise beim
Schüler entstehendes Weltbild vermittelt nämlich unter Umständen
eine Negativsicht der Welt, in der nur das Verunglückte, Kata-
strophale interessant ist. Das könnte einer Sensationsgier beim
Lernenden Vorschub leisten und die Sicht für das "Schöne"
verstellen. "Aktualität" und "Bildung" widersprechen sich also
hier. Beide Beispiele machen deutlich, daß dem als "Dach" ver-
standenen "Lebensnähe"-Prinzip durchaus seine **Berechtigung**
abgesprochen werden kann.

Insgesamt ist die durch ihren hohen Abstraktionsgrad gekennzeich-
nete "Lebensnähe"-Auffassung **wenig konkret** und die so verstandene
"ganzheitliche" Forderung besitzt durch ihren teils wider-
sprüchlichen Inhalt **wenig Aussagekraft**. Der in diesem Sinn
verwendete Begriff ist deshalb für eine schulpädagogische Erörte-
rung **kaum brauchbar**. Sein Sinngehalt muß nämlich stets expliziert
werden, um klarzustellen, was mit "lebensnah" gemeint ist. Dabei
haben die unter diesem "ganzheitlich" gesehenen "Lebens-
nähe"-Grundsatz integrierten einzelnen Prinzipien schulischer
(Unterrichts)Gestaltung durchaus ihre Berechtigung, da sie kon-
krete Hilfen bieten und damit weniger abstrakte, leere Worthülsen
darstellen.

9. Zusammenschau der Ergebnisse

Die Forderung, das Prinzip der "Lebensnähe" in der Schule zu verwirklichen, stellt sich vorwiegend als ein die Lehr- bzw. Lerninhalte betreffendes Postulat. Dahinter verbergen sich verschiedenartige Ziele, die sich wiederum auf die Unterrichts- und Erziehungsmethoden in der Schule auswirken. Auf Grund des Vorverständnisses (vgl. O.2.) und infolge eines im voraus verschafften groben Überblicks ging die vorliegende Arbeit davon aus, daß dieser immanente Gehalt des Grundsatzes der "Lebensnähe" größtenteils unreflektiert und in seiner Bedeutung unscharf formuliert wird. Einerseits bestätigte sich im Verlaufe der Untersuchung diese Vermutung, da die Forderung nach "Lebensnähe" in der Fachliteratur sowie in fachlichen Diskussionen durchaus nicht selten ohne genauere Bestimmung auftaucht (vgl. z.B. METZ 1955, HARSCHKE 1959, MÜLLER W. 1975). Andererseits überraschte eine Reihe von "Lebensnähe"-Auffassungen nicht nur durch ihre über das Vorverständnis hinausgehende inhaltliche Vielfalt und Breite, sondern auch durch ihr Bemühen, den Grundsatz differenziert darzustellen und in ein durchdachtes Konzept einzupassen (vgl. z.B. KERSCHENSTEINER 1930, TILLE 1949, HUBER 1950, RÖHRS 1957, STÖCKER 1960, MUTH 1960/61, KRAMP 1961).

Bei den Nachforschungen kristallisierten sich **zwei Gruppen von Auffassungen** heraus, deren Trennung nicht immer exakt vorzunehmen war und deren Zugang nicht immer leicht fiel (vgl. z.B. Kap. 4 o. 7). Zum einen bezieht sich die Forderung nach "Lebensnähe" (hauptsächlich) auf den schulischen Unterricht (vgl. Kap. 3, 4, 5), zum anderen betrifft das Postulat den ganzen Bereich der Schule (vgl. Kap. 6, 7, 8), d.h. es sind damit auch "außerunterrichtliche Aktivitäten" (vgl. 7.1.2.2.), die Organisation oder die Lehrplanarbeit gemeint.

Trotz des unterschiedlichen Gehalts offenbarten sich **Gemeinsamkeiten**. Als erste ist der große Begriffsumfang zu nennen. Alle hier erörterten Auffassungen des "Lebensnähe"-Grundsatzes erwiesen den "Dach"-Charakter des Prinzips (vgl. HORNEY 1960, 417 f.) und zeigten, daß sich hinter der damit ausgedrückten Forderung noch weitere verbergen. So spaltete sich beispielsweise das Prinzip der "Lebensnähe", das nach der "Nützlichkeit" des Unter-

richts verlangt (vgl. Kap. 3), in die beiden Komponenten "Praxis"- bzw. "Berufsorientierung". Oder: Diejenige Auffassung von "Lebensnähe", welche "Aktualität" meint (vgl. Kap. 5), teilt sich in die Forderung nach "räumlicher Nähe" ("Heimatkähe") einerseits und postuliert andererseits "zeitliche Nähe" ("Gegenwartskähe") bzw. entwicklungspsychologische "Recht-Zeitigkeit". Von diesen Teilforderungen aus erscheint es leichter, die innere und äußere Schlüssigkeit der verschiedenen "Lebensnähe"-Auffassungen nachzuweisen. Auf Grund dessen kann man allen hier diskutierten, mit dem Prinzip der "Lebensnähe" ausgedrückten Forderungen ihre Berechtigung nicht absprechen. Beispielsweise ist das Anliegen, "bildend" (vgl. Kap. 4), d.h. auf die gesamten Kräfte des Heranwachsenden zu wirken, sicherlich ebenso wünschenswert wie das Verlangen, die Schule an wertvolle "gesellschaftliche Entwicklungen anzupassen" (vgl. Kap. 6). Ihre logische Schlüssigkeit und Berechtigung leitet sich dabei aus psychologisch-pädagogischen oder soziologischen Erkenntnissen ab. So wurde z.B. durch die erziehungswissenschaftliche Forschung erkannt, daß der Mensch nicht nur aus Intellekt, sondern ebenso aus Emotion und Physis besteht. Aus diesem Grund verlangt die Vorbereitung auf sein künftiges Leben auch eine "allseitige" Förderung und Entfaltung des Heranwachsenden. Die "Anpassung" der Schule an "gesellschaftliche" Tendenzen wiederum, kann aus OGBURNs soziologischer Theorie vom "cultural lag" abgeleitet werden. Sie besagt, daß die Schule hinter der Entwicklung der "Gesellschaft" hinterherhinkt (vgl. DREITZEL 1972, 332) und aus diesem Grund aufgefordert ist, dieses Defizit zu beheben.

Weniger Gemeinsames macht sich bei den verschiedenen "Lebensnähe"-Auffassungen bemerkbar, betrachtet man ihre Verständlichkeit. Das liegt vermutlich am großen Begriffsumfang wie dies z.B. die Kapitel 7 und 8 zeigen. Allerdings erscheint dieses Kriterium ohnehin spekulativ und gibt nur den subjektiven Eindruck des Verfassers wieder. Darüber, ob eine "Lebensnähe"-Auffassung verständlich bzw. gebräuchlich ist, könnte nur eine (noch durchzuführende) empirische Untersuchung Auskunft geben.

Zentraler Kritikpunkt -der wiederum alle Auffassungen betrifft- ist, daß sich die erhobene Forderung nach "Lebensnähe" (innerhalb einer didaktischen Theorie) für eine schulpädagogische Diskussion als **wenig aussagekräftig und wenig hilfreich** erwies. Einerseits

ist -wie oben betont- der Begriffsumfang zu groß oder nicht leicht verständlich (vgl. Kap. 7), andererseits gibt es in der Fachsprache andere Begriffe, welche die mit dem Prinzip der "Lebensnähe" gemeinten Forderungen konkreter, treffender und präziser auszudrücken vermögen. Das Postulat, den Grundsatz der "Lebensnähe" im Unterricht bzw. in der Schule zu verwirklichen, sagt also zu wenig aus und verlangt stets nach einer zusätzlichen Definition dessen, was mit dem Prinzip inhaltlich und methodisch (berechtigterweise) gemeint ist.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- ADELMANN, J.: Die Schule eine Lebensstätte des Kindes. - 1. Aufl. Ansbach 1953.
- APPEMANN, R.: Lernziel Leben. - Stuttgart 1976.
- AKADEMIE der PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN u.a.: Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik. - Berlin/Ost 1979.
- ALLEKER, J. (Hrsg.): Die Volksschule. - 3. Aufl. Freiburg i. B. 1881.
- ALLERBECK, K./HOAG, W. J.: Sechzehn- bis Achtzehnjährige: 1962 bis 1983. Projekt: Integrationsbereitschaft der Jugend im sozialen Wandel. - Frankfurt/M. 1983.
- ALT, R.: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. - Berlin/Leipzig 1948.
- ANDACHT, W.: Die Schleswig-Holsteinische Industrieschule. - Neumünster 1939.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HUMANISTISCHER BILDUNG IN BAYERN (Hrsg.): Latein als erste Fremdsprache (Faltblatt). - München o.J..
- ARLT, W. (Hrsg.): Informatik als Schulfach. Didaktische Handreichungen für das Schulfach Informatik. - München, Wien 1981.
- ARLT, W./PETERS, I.-R.: Informatik. Unterrichtsmaterialien für die 9. Jahrgangsstufe. Einführung Teil 2 (hrsg. v. Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport). - (FU) Berlin/W. 1985.
- diess.: Informatik. Unterrichtsmaterialien für die 9. Jahrgangsstufe. Modellbildung und Simulation am Beispiel eines Ökosystems. - (FU) Berlin/W. 1986.
- AURIN, K.: Was heißt "Humanisierung der Schule"?; in: Zeitschrift f. Pädagogik 23 (1977) 757-772.
- AUTORENKOLLEKTIV unter d. Leitg. v. Anneliese LUCKE-GRÜSE: Leseunterricht. Fachliche und methodische Hinweise für die Unterstufe und für Klasse 4. - 3. Aufl. Berlin/O. 1984 (Ausgabe 1979).
- BADER, M.: Sachunterricht; aus: KITZINGER, E./KOPP, F./SELZLE E. 1974, 205-214.
- BAI S. u.a.: Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet: Leben, lehren, lernen in einer Waldorfschule. - Reinbeck 1981.
- BÄUML-ROBNAGL, M.A.: Heimat- und Sachkunde 1981 in Bayern; in: Pädagog. Welt 36 (1982) 390-397.
- BALLAUFF, T.: Die Wissenschaft vom Leben. Eine Geschichte der Biologie (Bd. I). - Freiburg, München 1954.
- ders.: Systematische Pädagogik. - 3. umgearb. Aufl. Heidelberg 1970.
- BARSIG, W./BERKMÜLLER, H.: Die Unterrichtsvorbereitung in der Schule von heute. - 2. Aufl. Donauwörth 1971.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM für UNTERRICHT und KULTUS (Hrsg.): siehe KMB1.
- BECK, H./IPFLING, H.-J./KUPSER, P.: Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. - Bad Heilbrunn 1985.
- BECKMANN, H.-K.: Plädoyer für eine humane Schule; in: Westermanns Päd. Beitr. 26 (1976) 7-14.
- ders.: Der pädagogische Bezug; in: Pädagog. Welt 37 (1983) 2-11 bzw. 67-76.
- ders.: Schulleben, ein einheimischer und aspektreicher Begriff der Pädagogik; in: Die Realschule 93 (1985) 203-206.
- BEHR, K.: das ende der fachdidaktik deutsch; aus: GEISLER, W. u.a. 1976.
- BEHRENDT, R.F.: Tugenden für die technische Welt (2 Teile); in: IBM-Nachrichten 21 (1971) Nr. 207, 765-772 bzw. Nr. 208, 857-861.
- BEILNER, H.: Friedenserziehung im Geschichtsunterricht; in: Pädagog. Welt 40 (1986) 358-363.

- BENDOKAT, B.: *Industriepädagogik bei den Philanthropen und bei Pestalozzi.* - Halle 1934.
- BENZE, R.: *Erziehung im Großdeutschen Reich.* - 3. erw. Auflg. Frankfurt/M. 1943.
- BERG, C. (Hrsg.): *Staat und Schule oder Staatsschule.* - Königsstein/Ts. 1980.
- BERGHOFER-WEICHNER, M./MAIER, H.: *Informationstechnische Bildung - eine wichtige kulturpolitische Aufgabe;* in: *schulreport 1985/H 1/1 f..*
- BERNHARDI, A.F.: *Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen.* - Jena 1818.
- BESUDEN, H. u.a.: *Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts.* - 4. Auflg. Bochum 1976.
- BIE, D. de/LOUWERSE, C. *Projektorientierung im pädagogischen und sozialen Feld.* - Freiburg 1977.
- BILDFÜHRER des Schulmuseums Ichenhausen. - München 1985.
- BILLER, K.H.: *Schule ohne Feste und Feiern?;* aus: GUDJONS H./REINERT G.-B. 1980, 96-107.
- BLOCK, A.: *Die Aufgaben des Gymnasiums heute;* in: *die höhere schule* 38 (1985) 146-151.
- BÖNSCH, M.: *Schule als Lebensraum;* aus: LORENZ U./IPFLING H.J. 1979, 97-107.
- BOLLNOW, O.F.: *Die Lebensphilosophie.* - Berlin, Göttingen, Heidelberg 1958.
- BOROWSKI, G./HIELSCHER, H./SCHWAB, M.: *Unterricht: Prinzipien und Modelle.* - Heidelberg 1976.
- BOSSING, N.L.: *Die Projekt-Methode;* aus: GEISSLER G. 1961.
- BOUTEMARD, B.S. de: *Projektunterricht - wie macht man das?;* aus: GEISLER, W. 1976.
- BRAUN, H.: *Plan der neuen Schuleinrichtung in Baiern 1770,* hrsg. v. A. BOCK. - München 1916 (Erstausgabe 1770).
- ders.: *Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht in Trivial-, Real- und lateinischen Schulen.* - Ulm 1774.
- BRAUN, W.: *Die Bedeutung der Unterrichtsprinzipien Anschauung und Heimat in der heutigen Didaktik;* in: *Pädagog. Welt* 24 (1970) 415-418.
- BRESLAUER, K.: *Grundsätze in der Unterrichtsplanung;* aus: HACKER, H./POSCHARDT, D. 1977, 83-124.
- ders./ENGELHARDT, W. (Hrsg.): *Schulleben - Chance oder Alibi? - Hannover 1979.*
- BRÜCKL, H.: *Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts (= Heft 9 der Methodik des Volksschulunterrichts hrsg. v. F. FIRENSCHER).* - Ansbach o.J..
- BRUNNER, H.: *Schreibunterricht und Schule als Fundament der ägyptischen Hochkultur;* aus: KRISS-RETTENBECK, L./LIEDTKE M. 1983, 62-75.
- BRUNNHUBER, P.: *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung.* - 3. Auflg. Donauwörth 1972.
- BUBER, M.: *Reden über Erziehung.* - Heidelberg 1962.
- BUCHINGER, H.: *Für den Bildungswert von Realien: Das Normativ von 1808;* in: *schulreport H 6/1983,* 16 f..
- BUSSE, A.: *Sokrates der Erzieher.* - Leipzig 1914.
- CHOTT, P.: *Projektorientierter Unterricht.* Unveröffentl. Magisterarbeit d. Univers. Augsburg, Phil. I. - Augsburg 1982.
- ders./SCHWAMBORN W.: *Klassenfahrt - ein Projekt, ein Beitrag zum Schulleben;* in: *Pädagog. Welt* 34 (1980) 213-218.
- COMENIUS, J.A.: *Große Unterrichtslehre* (hrsg. v. Karl RICHTER, Bd. III, Siegismund & Volkening. - Leipzig o.J.). - Amsterdam 1657.
- CONRADS, N.: *Ritterakademien der frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. u. 17. Jahrhundert.* - Göttingen 1982.
- CORRELL, W.: *Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform.* - Weinheim 1963.

COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. - 4. Aufl. Heidelberg 1958.

CuLp = Curriculare Lehrpläne für die Hauptschule 7. bis 9. Jahrgangsstufe. Textausgabe. - 4. Aufl. München o.J. (1. Aufl. 1979) (= CuLp'76 bzw. CuLp'79).

DDRL = siehe DEUTSCHE LESEBÜCHER "DDR".

DDRMa = siehe MATHEMATIK.

DESSOIR, M. (Hrsg.): Die Geschichte der Philosophie. - Berlin 1925;

(Nachdruck Wiesbaden: Fourier o.J.).

DEUTSCHE BILDUNGSKOMMISSION: Empfehlungen zur praxisnahen Entwicklung von Lernangeboten und Lernverfahren; in: Die Realschule 82 (1974) 63 f..

DEUTSCHES INSTITUT FÜR WISS. PÄDAGOGIK Münster (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik in 4 Bänden; Bd. II. - Freiburg/Brsg. 1953.

DEUTSCHE LESEBÜCHER:

"DDR" (= DDRL): Lesebuch Klasse 2. - 8. Aufl. (Ausg. 1969) Berlin/O. 1975.

Lesebuch Klasse 3. - 6. Aufl. (Ausg. 1970) Berlin/O. 1974.

Lesebuch Klasse 4. - 5. Aufl. (Ausg. 1971) Berlin/O. 1974.

Unser Lesebuch, 5. Schuljahr. - 10. Aufl. (Ausg. 1966) Berlin/O. 1974.

Unser Lesebuch, 6. Schuljahr. - 9. Aufl. (Ausg. 1967) Berlin/O. 1975.

Unser Lesebuch Klasse 7. - 9. Aufl. (Ausg. 1968) Berlin/O. 1975.

Unser Lesebuch Klasse 8. - 7. Aufl. (Ausg. 1969) Berlin/O. 1975.

Lesebuch Klassen 9/10. - 9. Aufl. (Ausg. 1970) Berlin/O. 1977.

NS-Epoche: Deutsches Lesebuch für Volksschulen (= DLVS); 2. Schuljahr. - Halle/S. 1936.

Deutsches Lesebuch für Volksschulen; 3. u. 4. Schuljahr. - Düsseldorf 1937.

Deutsches Lesebuch für Volksschulen; 5. u. 6. Schuljahr. - 2. Aufl. Braunschweig 1935.

Deutsches Lesebuch für Volksschulen. 3. Bd. - Berlin, Leipzig 1943.

Deutsches Lesebuch für Mädchen (= DLMÄ)

1. Teil - Frankfurt/M. 1939.

2. Teil - Frankfurt/M. 1939.

3. Teil - 4. Aufl. Wien 1943.

Deutsches Lesebuch für Mittelschulen (= DLMS); Klasse 3/4 (7,8 Schuljahr) - Frankfurt/M., Reichenberg 1942.

DEWEY, J.: Schule und öffentliches Leben (aus dem Englischen übersetzt v. Else Gurlitt). - Berlin 1905.

ders.: Demokratie und Erziehung. - New York 1915 (deutsch v. Erich Hylla - 2. Aufl. Braunschweig, Berlin, Hamburg 1949).

ders.: Erfahrung und Erziehung; aus: CORRELL 1963.

ders./KILPATRICK, W.H.: Der Projektplan (Bd. VI, Pädagogik des Auslandes hrsg. v. Peter Petersen). - Weimar 1935.

DIETRICH, G./WALTER, H.: Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache. - 2. Auflage München 1970.

DIETRICH, T.: Das Renaissance-"Landerziehungsheim" des V. d. Feltre; in: Lebendige Schule 14 (1959) 327-331.

ders. (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. - Bad Heilbrunn 1967.

ders.: Geschichte der Pädagogik. - Bad Heilbrunn 1970.

ders.: Projektunterricht und Gesamtunterricht; aus: KAISER/KAISER 1977.

- ders.: Schulleben im Wandel der Zeiten; aus: SCHMADERER 1979, 19-27.
- ders.: Die Pädagogik Peter Petersens. - 5. verb. u. erw. Auflage
Frankfurt/M. 1986 (1. Auflage 1952).
- DLMA = siehe DEUTSCHE LESEBÜCHER "NS-Epoche".
- DLMS = siehe DEUTSCHE LESEBÜCHER "NS-Epoche".
- DLVS = siehe DEUTSCHE LESEBÜCHER "NS-Epoche".
- DREITZEL, H.P. (Hrsg.): Sozialer Wandel. - 2. Auflage Neuwied, Berlin 1972.
- DRESCHER, R./HURYCH, F. (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht. - Regensburg 1977.
- DREWS, U. u.a.: Didaktische Prinzipien. - Berlin/O. 1976.
- DUDEN-Lexikon: Rechtschreibung der deutschen Sprache und Fremdwörter. -
16. erw. Auflage Mannheim, Wien, Zürich 1967.
- DURKHEIM, E.: Erziehung und Soziologie. - Paris 1922 (deutsch hrsg. v.
Raimund Krisam - Düsseldorf 1972).
- EBNER, O.: Neubearbeitung der Ergänzungen zum Rechenbuch der V. Klasse
für bayerische Volkshauptschulen (hrsg. v. LINDENMAYER, A. u. RITTHALER,
A.). - Bamberg 1937.
- EGGERS, P.: Erziehung und Gesellschaft heute. - Stuttgart, Berlin, Köln,
Mainz 1970.
- EGGERSDORFER, F.X.: Jugendbildung. - 6. Auflage München 1956 (1. Auflage
1928 ?)
- EINSIEDLER, W.: Faktoren des Unterrichts - Donauwörth 1978.
- ELZER, H.-M.: Von der Lebensnähe der Schule; in: Bildung und Erziehung
7 (1954) 449-465.
- EMMERICH, E.: Probelauf am Arbeitsplatz; in: MZ Nr. 64 vom 16./17.03.85,
Magazinteil.
- EMMICHOVEN, F.W.Z. van: Rudolf Steiner - Stuttgart o.J..
- FACKEL-Lexikon: Allgemeinlexikon in 10 Bänden. - München 1975.
- FdU = Führung des Unterrichts; aus: PETERSEN 1955.
- FEND, H.: Theorie der Schule. - München-Wien-Baltimore 1980.
- FESTSCHRIFT zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt
Schnepfenthal. - Schnepfenthal, Leipzig 1884.
- FICHTE, J.G.: Reden an die deutsche Nation. - neue Auflage Leipzig 1824
(1. Auflage 1808).
- FIEGE, H.: Der Heimatkundeunterricht. - Bad Heilbrunn 1967.
- FINGER, F.A.: Anweisungen zum Unterrichte in der Heimatkunde gegeben am
Beispiele der Gegend Weinheim an der Bergstraße. - 5. Auflage Berlin
1880 (1. Auflage 1844).
- FISCHER, A.: Erzieher als Beruf. - Leipzig 1921.
- ders.: Psychologisch-ethische Vorfragen der Heimerziehung;
aus: SCHOENICHEN 1923/24, 27-105.
- FISCHER, H./AUER, I.: Formalismus oder Leben - wohin geht der Weg im
Erst-Unterricht? - Frankfurt/M. 1937.
- FLECHSIG, K.-H./HALLER, H.D.: Einführung in didaktisches Handeln. Stutt-
gart 1975.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik (2 Bd.). -
Düsseldorf, München 1961/62.
- FLUCK, B.: Allgemeinbildung und berufliche Bildung; in: die höhere schule
39 (1986) 345-353.
- FPV = Freie Pädagogische Vereinigung Bern (Hrsg.): Waldorfpädagogik in
öffentlichen Schulen. - Freiburg/Brsg. 1976.
- FRÖBEL, F.W.A.: Die Menschengenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und
Lehrkunst. - Dresden 1913 (hrsg. v. H. Zimmermann) (1. Ausgabe 1826).
- FROESE, L.: Schule und Gesellschaft. - Weinheim 1962 (= 1962 a).

- ders.: Sowjetisierung der deutschen Schule. - Freiburg, Basel, Wien 1962 (1962 b).
- ders.: Erziehung und Bildung. Ursprung, Phänomen und Begriff; aus: Skriptum über Grundbegriffe der Pädagogik an der Universität München bzw. aus: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. - Frankfurt/M. 1967. (Die Seitenangaben beziehen sich auf das Skriptum!).
- GEISLER, W. u.a.: Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule? - Weinheim, Basel 1976.
- GEISSLER, G. (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode. - Weinheim 1961.
- GERBER, D.: Freizeiterziehung in "Außerunterrichtlichen Neigungsgruppen"; aus: GUDJONS/REINERT 1980, 145-153.
- GIERACH, E. (Hrsg.): Sudetendeutsche Lebensbilder. - Reichenberg 1926.
- GIESE, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. - Göttingen 1961.
- GLÖCKEL, H.: Beiträge zu einer realistischen Schulpädagogik. - Donauwörth 1981 (= 1981 a).
- ders.: Unterrichtsgrundsätze ihr Wesen und ihre Bedeutung für Theorie und Praxis des Unterrichts; in: Pädagogische Welt 35 (1981) 412-419 (= 1981 b).
- GOETHE, J.W. v.: Wilhelm Meisters Wanderjahre (2. Buch, Kap. 1); aus: HEILMANN 1955, S. 189 f..
- GÖBEL, U.: Was Ausbilder fordern - was Schüler leisten. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Ausbildern und Auszubildenden. - Köln 1982.
- GÖRING, H. (Hrsg.): J.B. Basedow's ausgewählte Schriften. - Langensalza 1880.
- GÖTTINGISCHES MAGAZIN für Industrie und Armenpflege: siehe WAGEMANN L.G.!
- GRAF, A.: Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. - Berlin 1912.
- GREINER H.: Mein Bemühen um die Verwirklichung der affektiven Lernziele in der Präambel des überarbeiteten Lehrplanes für das Fach Biologie durch die Einrichtung und Pflege eines Schulgartens an der Volksschule Memmingerberg (GS+HS) mit der Klasse 5 a im Schuljahr 1985/86 und 1986/87 (Unveröff. schriftliche Hausarbeit zum Erwerb der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen 1987/II in Bayern). - Memmingerberg 1987.
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. - 5. Auflg. Weinheim 1976.
- GROOTHOFF/STALLMANN (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon, Bd. III. - 5. Auflage Stuttgart, Berlin 1971.
- GROTH, G.: Die pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx. - Neuwied, Darmstadt 1978.
- GRUNDER, H.K.: Lebensnaher Unterricht - kein Privileg von Alternativschulen; in: Westermanns Pädagogische Beiträge 33 (1981) 396-399.
- GSTETTNER, F.: "Lebensnähe" der letzten Pflichtschuljahre ist mehr!; in: Erziehung und Unterricht (Wien) 19 (1967) 250-258.
- GUDJONS, H./REINERT, G.-B. (Hrsg.): Schulleben. - Königsstein/Ts. 1980.
- GÜNTHER, H.-E.: Lebensverbundenheit des Unterrichts fordert geistig-schöpferische Aktivitäten; in: Pädagogik (Berlin/O.) 36 (1981) 196-200.
- GÜNTHER, K.-H. u.a. (Hrsg.): Erziehung und Leben. - Heidelberg 1960.
- ders./UHLIG G.: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968. - Berlin/O. 1969.
- GUHL, U./KLEMM, U.: Betriebspraktikum an Hauptschulen; in: Pädagog. Welt 39 (1985) 439-442.
- HACKER, H./POSCHARDT, D. (Hrsg.): Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. - Hannover 1977.
- HAIBEL, H.: Anspruch der Wirtschaft an die Schule; in: Pädagogische Welt 40 (1986) 479-482.

- HANSEN, W. (Hrsg.): Kind und Heimat. - München 1968.
- HARNISCH, W.: Mein Lebensmorgen. (Nachgelassene Schrift hrsg. v. H.E. Schmieder). - Berlin 1865.
- HARDMANN, J.: Die Oberstufenreform von 1972 - eine immer noch unvollendete Reform; in: die höhere schule 36 (1983) 54-61.
- HARSCHKE, J.: Lebensnahe Schulen; in: Der katholische Erzieher 12 (1959) 455-460.
- HASUBEK, P.: Das Deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus. - Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1972.
- HEGEL, G.W.F.: Werke in zwanzig Bänden. Werke 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808-1817). - Frankfurt/M. 1970.
- HEID H./HERRLITZ H.-G. (Hrsg.): Allgemeinbildung. - Weinheim, Basel 1987.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. - 4. Auflage Halle 1935 (erste Hälfte).
- HEIGENMOSE, J./BOCK, A. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik (2 Teile). - München 1909.
- HEILMANNs Quellenbuch der Pädagogik (in neuer Gestalt hrsg. v. J. Wilhelmsmeyer unter Mitwirkung v. H. Pixberg). - 5. erw. Auflage Dortmund 1955.
- HELLPACH, W.: Erzogene über Erziehung. - Heidelberg 1954.
- HENTIG, H. v.: Was ist eine humane Schule? - München 1976.
- HERBERT, M./MEIERS, K.: Lernen im Spannungsfeld von Schule und Leben; in: Die Grundschule der 80er Jahre (1980) 39-43.
- HERDERS Lexikon der Pädagogik 1973; siehe WILLMANN 1973.
- HERMANN, A.: Arbeits- und Produktionsschule. - Langensalza 1923.
- HESSE, H.A./MANZ, W.: Einführung in die Curriculumforschung. - 3. Auflg. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974.
- HEYDEBRAND, C. v.: Vom Lehrplan der Freien Waldorfschulen. - 7. Auflg. Stuttgart 1983.
- HITLER, A.: Mein Kampf (zwei Bände in einem Band). - 125.-126. Auflage München 1934.
- HORNEY, W.: Allgemeine Grundsätze des Unterrichts; aus: Handbuch für Lehrer, Bd. I, - Gütersloh 1960.
- ders./RUPPERT, J.P./SCHULTZE, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden, Bd. II. - Gütersloh 1970.
- HUBER F.: Allgemeine Unterrichtslehre. - 2. überarb. Auflage Bad Heilbrunn 1950.
- ders.: Unsere Landschule. - Bad Heilbrunn 1961.
- ders./PRESTEL, J. (Hrsg.): Unterrichtsführung und Unterrichtsgestaltung in den Volksschulfächern. - 3. Auflage Bad Heilbrunn 1950.
- ICKSTATT, J.H. Frh. v.: Akademische Rede von der Stufenmäßigen Einrichtung der niederen und höheren Landschulen. - (hrsg. von A. Bock) München 1916 (1. Ausgabe 1774).
- INGENDAHL, W. (Hrsg.): Projektarbeit im Deutschunterricht. - München 1974.
- INGERSLEV, C.F.: Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich nach Beobachtungen auf einer pädagogischen Reise. - Berlin 1841.
- IVEN, K.: Die Industriepädagogik des 18. Jahrhunderts. - Langensalza 1929.
- IPN (= Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel) (Hrsg.): Computer in unserer Schule? - Kiel 1985.
- ISP (= Institut für Schulpädagogik, München) (Hrsg.): Handreichungen zum altsprachlichen Unterricht. - München 1974.
- das.: Umweltaktivitäten an den bayerischen Schulen. - München 1987.
- JACHMANN, R.B.: Über das Verhältnis der Schule zur Welt; aus: Dokumente des Neuhumanismus I. - Weinheim 1969, 88-110 (1. Ausgabe 1811).
- JENA-Plan: Abkürzungen: Jena-Plan I = Jena I, Jena-Plan II = Jena II, Jena-Plan III = Jena III; siehe PETERSEN 1930 a,b bzw. 1934!

- JÖRG, H. (Hrsg.): Praxis der Freinet-Pädagogik. - Paderborn 1981 (= Übersetzung und Bearbeitung des Buches von C. FREINET: Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne. - Paris 1964).
- JONAS, F./WIENECKE, F. (Hrsg.): Friedrich Eberhard Rochows sämtliche pädagogische Schriften (4 Bände) - Berlin 1907, 1908, 1909, 1910.
- JUNKER, W./SCZYRBA, K.: Lebensnahe Sprachlehre in der Grundschule. - Ratingen, Wuppertal, Kastellaun 1971.
- KAEMMEL, H.J.: Geschichte des Deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. - Leipzig 1882.
- KAISER, O./LOHSE, E.: Tod und Leben. - Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1977.
- KAISER, A./KAISER, F.J., (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. - Bad Heilbrunn 1977.
- KATZENBERGER, L.F.: Konzeptionen des Sachunterrichts. Möglichkeiten und Probleme; in: Pädagogische Welt 36 (1982) 537-557.
- KECK, R. W.: Schulleben - eine reale Utopie innerer Schulreform; in: unterrichten/erziehen 3 (1984) 6-11.
- ders./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Schulleben konkret. - Bad Heilbrunn 1979.
- KEG (= Katholische Erziehergemeinschaft) (Hrsg.): Unterricht und Schulleben. - 2. überarb. u. erw. Auflage Donauwörth 1983.
- KERSCHENSTEINER, G.: Theorie der Bildung. - Leipzig, Berlin 1926.
- ders.: Das Problem der Lebensnähe unserer Schulen; in: Die Erziehung 5 (1930) 449-464.
- ders.: Theorie der Bildungsorganisation. - Leipzig, Berlin 1933.
- KIERSCH, J.: Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. - 5. Auflage Stuttgart 1979 (1. Auflage 1970).
- KIRCHENZEITUNG für die Diözese Augsburg; 38 (1983) 1.
- KITZINGER, E./KOPP, F./SELZLE, E.: Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. - 5. Auflage Donauwörth 1974.
- KLAFKI, W.: Zur Theorie der kategorialen Bildung; aus: WEBER, E. 1969, 64-85.
- ders. u.a.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (Bd. 3). - Frankfurt/M. 1971.
- KLATT, W.: Schule und Leben. Die Schulzeit in der Erinnerung großer Persönlichkeiten. - Darmstadt 1961.
- KLAUS, G./BUHR, M. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch (Bd. II). - 11. Auflage Leipzig 1974.
- K1. Jena = Kleiner Jena-Plan; siehe: PETERSEN 1927/1957!
- KLEBEL, H.: Zur Bedeutung einer praxisbezogenen Berufsorientierung im Rahmen der Arbeitslehre; in: Pädagogische Welt 38 (1984) 642-646.
- KLEINES POLITISCHES WÖRTERBUCH hrsg. v. Mitarbeiterkollektiv d. Dietz-Verlages. - 4. überarb. u. ergänzte Auflage Berlin 1983.
- KLUCKHOHN, A.: Der Freiherr von Ickstatt und das Unterrichtswesen unter dem Churfürsten Maximilian Joseph. - München 1868 (Kgl. Bayr. Akademie der Wissenschaften, Festreden 1860-1870).
- KLUMPP, F.: Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit (Bd. II). - Stuttgart 1830.
- KM = Kultusministerium bzw. Kultusministerielles ...
- KMBL (= Amtblätter des Bayerischen Kultusministeriums) hrsg. v. Ministerium für Unterricht und Kultus - München.
- KNAUSS, G.: Das Rahmenkonzept der Bund-Länder-Kommission; in: schulreport schulreport/H 1, S. 9 f..
- ders.: Der Rahmenplan in der Erprobung; in: schulreport 1986/H 4, S. 4 f..
- KNOBLACH, M.P.: Erfahrungen mit der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Betriebspraktikums für Schüler in einem schwach strukturierten Raum; in: Blätter f. Lehrerfortbildung 38 (1986) 221-226.

- KÖNIG E./ZEDLER P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. - Düsseldorf 1983.
- KÖNIG, R.: Soziologische Orientierungen. - Köln, Berlin 1965.
- ders.: Der Begriff der Heimat in den fortgeschrittenen Industrie-gesellschaften; in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (Graz) 1 (1968) 1-4.
- ders. (Hrsg.): Fischer Lexikon Soziologie. - Umgearb. u. erw. Neuausgabe Frankfurt/M. 1969.
- KOHTZ, K./SPITTA, G.: Lebensnaher Unterricht. - Frankfurt/M. (Arbeitskreis Grundschule e.V.) 1978.
- KOLB, G.: Zentrale Aufgaben der Wirtschafts- und Arbeitslehre in Grund- und Hauptschule; in: Blätter für Lehrerfortbildung 37 (1985) 82-85.
- KOPP, F.: Methodik des Heimatkundeunterrichts. - 2. Auflage München 1959.
- ders.: Didaktik in Leitgedanken. - 4. Auflage Donauwörth 1971.
- ders.: Effektives Lehren und Lernen. - Donauwörth 1973.
- ders.: Rückkehr zum Bewährten; in: Pädagogische Welt 36 (1982) 385 f..
- KOZDON, B.: Grundzüge entdeckenden Lernens. - München 1977.
- KRAFT, P.: Der Schulhof ein Handlungsfeld sozialer Erfahrungen für die Schulgemeinde (= 1979 b); aus: KECK/SANDFUCHS 1979, 63-70.
- ders. u.a.: Der Schulhof als Ort sozialen Verhaltens. - 2. Auflage Braunschweig 1979 (= 1979 a bzw. 1979).
- KRAMP, W.: Das Prinzip der Lebensnähe als pädagogisches Problem; in: Die Deutsche Schule 61 (1961) 487-498.
- KRETSCHMANN, J.: Freier Gesamtunterricht in der Dorfschule. - Berlin 1925
- ders./HAASE, O.: Natürlicher Unterricht. - 2. Auflage Hannover 1948.
- KREUZMAYR, M.: Methodisch-didaktische Schwerpunkte der Heimat- und Sachkunde im neuen Grundschullehrplan; in: Pädagogische Welt 36 (1982) 558-563.
- KRINGS, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch Philosophischer Grundbegriffe (Bd II). - München 1973.
- KRISS-RETTENBECK, L./LIEDTKE, M. (Hrsg.): Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung. - Bad Heilbrunn 1983.
- KRÖSCHE, B.: Lernen in Lebenssituationen - Chance für den Elementar- und Proimarbereich; aus: KOHTZ/SPITTA 1978.
- KÜFFER, U.: Schulleben - Anmerkungen zur Wiederentdeckung einer schulpädagogischen Kategorie; in: schweizer schule 1984/H 18, S. 703-714.
- KUHN, W.: Biologischer Gelegenheitunterricht - wieder zeitgemäß?; in: Pädagogische Welt 40 (1986) 151-155.
- KUNERT, K.: Zur Problematik des Schullebens aus schulpädagogischer Sicht; aus: KEG 1983, 34-66.
- KUSS, H.: Das Gymnasium im geschichtlichen Wandel der Nachkriegszeit; in: die höhere schule 36 (1983) 21-28.
- LACHMANN, C.L.F.: Das Industrieschulwesen ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen. - Braunschweig und Helmstadt 1802 (unveränderter Nachdruck hrsg. v. G. KONEFFKE - Glashütten 1973).
- LANDHERR, K.: Schulleben konkret - Beispiele aus einzelnen Unterrichtsfächern; aus: KEG 1983, 110-154.
- LANGE, G.: Heimat - ein Begriff in der ideologischen Auseinandersetzung mit der westdeutschen Großbourgeoisie; in: Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam 14 (1970) 53-64.
- LANIG, K. (Hrsg.): Idee und Wirklichkeit der Kollegstufe. - München 1972.
- LASSAHN, R. (Hrsg.): Das Schulleben. - Bad Heilbrunn 1969.
- ders./STACH, R.: Geschichte der Schulversuche. Theorie und Praxis. - Heidelberg 1979.
- LAUBIS, J.: Vorhaben und Projekte im Unterricht. - Ravensburg 1976.

- LEHRPLAN Bayern 1971: siehe KITZINGER/KOPP/SELZLE 1974!
LESEBUCH: siehe DEUTSCH!
LEXIS, W.: Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich (4 Bd.). - Berlin 1904.
LEXIKON DER PÄDAGOGIK in 3 Bänden (Bd. I), hrsg. v. H. KLEINERT. - Winterthur 1950.
LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Sachunterricht und elementare Weltkunde; in: Die Grundschule ? (1964) 1-16.
LIETZ, H.: Lebenserinnerungen. - 2. Auflage Veckenstedt 1922.
LINDENBERG, C.: Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. - Reinbeck (Ausgabe Dez.) 1981.
LOCHNER, R.: Ferdinand Kindermann; aus: GIERACH 1926, 244-251.
LORENZ, U.: Handwerk und Hauptschüler. - München 1980.
diess.: Worauf schaut ein Meister beim Hauptschüler?; in: Bayerische Schule 35 (1982), 13-16.
diess./IPFLING H.-J. (Hrsg.): Freude an der Schule. - München 1979.
LOSER, F.: Die Unterrichtsgrundsätze der Lebensnähe und der Anschauung und Ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens; in: Bildung und Erziehung 22 (1969) 14-31.
LP'81 = Lehrplan für die (bayerische) Grundschule - Kronach 1981.
LP'86 = Lehrplan für die (bayerische) Hauptschule; in: KMB1 I So.-Nr. 13/1985.
LPGymW/R 78 = Lehrplan für Wirtschafts- und Rechtslehre für das bayerische Gymnasium; in: KMB1 So.-Nr. 16/1978.
LPGymL 79 = Curr. Lehrplan für Latein für das bayerische Gymnasium; in: KMB1 I So.-Nr. 16/1979.
LPGymG 84 = Lehrplan für Geographie für die Unterstufe des bayerischen Gymnasiums; in: KMB1 I So.-Nr. 20/1984.
LPGymG 86 = Lehrplan für Geographie in der Kursphase der Oberstufe des bayerischen Gymnasiums, Leistungskurs; in: KMB1 I So.-Nr. 1/1986, S. 2.

MAIER, H.: Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft, in: schulreport H 4/1986, S. 2 f..
MATHEMATIK: Lehrbuch für Kl. 5. (= DDRMa) - 8. Auflage Berlin/O. 1975 (1. Ausgabe 1968).
Lehrbuch für Kl. 6. - 7. Auflage Berlin/O. 1975 (1. Ausgabe 1969).
MAYER, J.A.: Die Maikäfer in den Lehrplänen oder das Prinzip der Lebensnähe; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Pädagogik 56 (1980) 88-105.
METZ, H.: Lebensnaher Unterricht in der Landschule; in: Ganzheitliche Bildung 6 (1955) 113-119.
MEYER-DRAWE, K.: Der Begriff der Lebensnähe und seine Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lernens und Lehrens. - Bielefeld 1978.
MEZGER; G.: Schulrat Dr. G. C. Mezger weiland Rektor des Gymnasiums bei St. Anna zu Augsburg. - Nördlingen 1878.
MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart (2 Bd.). - Frankfurt/M. 1973/74.
MOORE, W.E.: Strukturwandel der Gesellschaft. - New Jersey o.J. München 1967.
MÜHLMEYER, H.: Der Jena-Plan Peter Petersens; aus: BESUDEN u.a. 1976, 94-127.
MÜLLER, J.L.: Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784-1934. - Schnepfenthal 1934.
MÜLLER, W.: Lebensnah, praxisbezogen und erlebnishaft; in: Polytechnische Bildung und Erziehung (Berlin/O.) 17 (1975) 188-193.
MUTH, J.: Über das Verhältnis von moderner Arbeitswelt und Schule; in: Bildung und Erziehung 12 (1959) 143-153.

- ders.: Die Lebensnähe der Schule als pädagogisches Problem; in: Unsere Volksschule 11 (1960/61) 571-576.
- ders.: Das Ende der Volksschule. - Essen 1963.
- ders.: Schülersein als Beruf. - Heidelberg 1966.
- ders.: Die Aufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt. - 3. Auflage 1968.
- ders.: Vortrag auf dem Hohenheimer Symposium zur Christlichen Pädagogik hrsg. v. d. Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart (S. 61-71) - Stuttgart 1984.
- ders.: Briefliche Aussagen aus dem Jahre 1986.
- MZ = Memminger Zeitung.
- NEUDERT, K.: Gremien schulischer Gestaltung und Mitgestaltung und ihr Beitrag zur Verwirklichung pädagogischer Aspekte; aus: KEG 1983, 93-109.
- NEUHAÜSLER, A.: Grundbegriffe der philosophischen Sprache. - 2. Auflage München 1967.
- NEUKUM, J.: Die Situation der Grundschule und der "Heimatkunde"; in: Pädagogische Welt 23 (1969) 642-652.
- NEUNER, G.: Gedanken zum wissenschaftlichen, parteilichen und lebensverbundenen Unterricht; in: Deutsche Lehrerzeitung (Berlin/O.) 19 (1972) H 35, 3 f..
- ders.: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung. - Berlin/O. 1978.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. - 3. unveränderte Auflage Frankfurt/M. 1949.
- OBLINGER, H.: Ist Unterricht planbar?; aus: SCHMADERER 1977, 9-19.
- ders.: Theorie der Schule. - 2. Auflage Donauwörth 1979.
- ders.: Schule in der Gesellschaft. - Donauwörth 1981.
- ders./KOTZIAN, O./WALDMANN, J.: Grundlegende Unterrichtskonzeptionen. Eine Einführung. - Donauwörth 1985.
- ODENBACH, K.: Das Schulleben; in: Westermanns Pädagogische Beiträge 9 (1959) 433-445.
- ders.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. - Braunschweig 1961.
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. - 12. Auflg. Donauwörth 1973 (1. Auflg. 1967).
- ders.: Entwicklungsgemäß fördern? Zum gegenwärtigen Stand von Entwicklungsstufen; in: Pädagogische Welt 39 (1985) 548-553 bzw. 561.
- ders./WEBER E. (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. - Donauwörth 1975.
- OFFERMANN, R.: Von der Heimatkunde zum Sachkundeunterricht; in: Kathol. Frauenbildung 71 (1970) 32-44.
- OGBURN, W.F.: Cultural lag a Theory. 1957; deutsch aus: DREITZEL 1972, 328-338.
- OLTROGGE, W.: Die Problematik der lebensnahen Schule; in: Lebendige Schule 9 (1954) 657-662.
- OSWALD, P.: Bildungsprinzipien im Unterricht. - Ratingen 1964.
- ders.: Zur Didaktik Maria Montessoris; aus: BESUDEN u.a. 1976, 73-93.
- OTTO, B.: Die Reformation der Schule. - Groß-Lichterfelde 1912.
- OTTO, G.: Das Projekt - Merkmale und Realisierungsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form; aus: KAISER/KAISER 1977.
- PAULSEN, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. - Leipzig 1906.
- ders.: Geschichte des gelehrten Unterrichts (2 Bd.). - Berlin und Leipzig 1919 bzw. 1921.

- PESTALOZZI, J.H.: Lienhard und Gertrud. 1781. Aus: Pestalozzis sämtliche Werke, hrsg. v. L.W. SEYFFARTH (1. Bd.; 1. Theil 77-320). - Brandenburg a. H. 1873.
- PETERSEN, P.: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. - Weimar 1930 (= Jena I).
- ders./FÖRTSCH, A.: Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätschule 1925-1930. - Weimar 1930 (= Jena II).
- ders.: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. - Weimar 1934 (= Jena III).
- ders.: Führungslehre des Unterrichts. - 5. Auflage Braunschweig 1955 (= FdU).
- ders.: Der Kleine Jena-Plan. - 26. Auflage Braunschweig 1957 (1. Auflage 1927) (= Kl. Jena).
- PFEL, H.: Lebensnaher Unterricht; in: Die Realschule 70 (1962) 115-118.
- PLETICHA, H.: Ihnen ging es auch nicht besser. (Schule und Schüler in 4 Jahrtausenden). - 2. Auflage Würzburg 1966.
- PÖGgeler, F.: Schule und leben; in: katholischer Erzieher 9 (1956) 98-102 bzw. 139-146.
- POPPO, E.: Bemerkungen über die Art des Unterrichts in den verschiedenen Lehrgegenständen der Gymnasien mit besonderer Rücksicht auf das Friedrichsgymnasium. - Frankfurt/O. 1819, 1820.
- RAMMELT, J.: J.B. Basedow. Der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin. - Dessau 1929.
- RANG, M.: Die zentrale Aufgabe der Schule; in: Westermanns Pädagogische Beiträge 6 (1956) 107-113.
- RAUCH, M.: Schulhofhandbuch. - Langenau-Albeck 1981.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. - 8. Auflg. 1960.
- ders. (Hrsg.): Die Arbeitsschule. - 4. Auflage Bad Heilbrunn 1979.
- ders.: Wandlungen der bayerischen höheren Schule 1860-1914. Ursachen und Folgen; aus: KRISS/RETTEBECK 1983, 213-248.
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung; Bd. 2. - Langensalza 1906.
- REINERT, G.-B./ HEYDER, S.: Lebensort: Schule. - Weinheim, Basel 1983.
- REINTGES, B.: Projekt und Projektmethode in der aktuellen didaktischen und bildungspolitischen Diskussion; in: STACH 1978.
- RENARD, R. (Hrsg.): Peter Petersen, Leben und Werk; in: Lebendige Schule 9 (1954).
- RIEMANN, C.F.: Versuch einer Beschreibung der Reckauschen Schuleinrichtung. - Berlin und Stettin 1781.
- RIBMANN, R.: Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. - Gotha 1882.
- RIST, G./SCHNEIDER P.: Die Hiberniaschule. - Reinbeck 1977.
- RITTER, J./GRÜNDER K. (Hrsg.): Wörterbuch der Philosophie, Bd. 5/L-Ma. - Darmstadt 1980.
- RL'66 = Richtlinien für bayerische Volksschulen; in: Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. - München Nr. 15/5.7.66.
- ROCHOW, F.E. v.: Sämtliche pädagogische Schriften siehe: JONAS/WIENECKE 1907-1910.
- RÖHRS, H.: Sinn und Grenzen der Lebensnähe in der Erziehung; in: Die Sammlung 12 (1957) 442-454.
- ders.: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft. - Heidelberg 1962.
- ders.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. - Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1968.
- ders.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. - Weinheim, Berlin, Basel 1969.
- ders.: Friedenspädagogik. - Frankfurt/M. 1970.
- RÖSELER, R.: Die Planung des Nichtplanbaren; aus: GEISLER W. u.a. 1976.
- ROMBACH, H. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. I. - München, Wien 1970.

- ROTH, K.F.: Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken. - 2. überarb. u. erw. Auflage St. Ottilien 1981.
- ROUSSEAU, J.J.: Emil oder ueber die Erziehung (2 Bd.). - Leipzig 1910 (Originalausgabe 1762).
- RÜCKRIEM, W.: Heimat formt Menschen. - Düsseldorf 1949.
- ders.: Der Projektplan von William Heard Kilpatrick, aus: BESUDEN u.a. 1976, 40-72.
- RUST, B. (Hrsg): Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. - Berlin 1938.
- SALZMANN, C.G.: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher (hrsg. v. K. RICHTER). - 3. revid. u. verm. Auflage Leipzig 1874 (1. Ausgabe 1806).
- SAKMANN, P.: J.J. Rousseau. - Berlin 1913.
- SAUER, K.: Einführung in die Theorie der Schule. - Darmstadt 1981.
- SCHÄFER, D.: Für das praktische Leben sollen sie lernen; in: Frankfurter Allgem. Zeitung Nr. 21/1986 (v. 25.01.86), S. 15.
- SCHALLHAMMER, H.: Das Schulwesen der Reichsstadt Memmingen von den Anfängen bis 1806. - Memmingen 1962/63 (= Memminger Geschichtsblätter).
- SCHARRELMANN, H.: Erlebte Pädagogik. - 2. Auflage Hamburg, Braunschweig 1922.
- SCHIEBERT, C.G.: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. - Berlin 1848.
- SCHIEBNER, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. - Leipzig 1928.
- SCHIEBL, O.: Lehren als Erziehungsprozeß. - Donauwörth 1973.
- SCHINDLER, J.: Die Reform der gymnasialen Oberstufe; in: die höhere schule 35 (1982) 77-89.
- SCHIRNDING, A. v.: Der Traum vom harmonischen Menschen; in: Süddt. Zeitung Nr. 81 München 1985, 12.
- SCHMACK, E.: Modernes Schulleben. - Ratingen 1966.
- ders.: Wirklichkeitsnähe im Unterricht; in: Neue Wege der Unterrichtsgestaltung 15 (1964) 162-172.
- SCHMADERER, F.O. (Hrsg.): Lernplanung und Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage pädagogischer und lernpsychologischer Erkenntnisse. - München 1977.
- ders. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Schullebens. - München 1979.
- SCHMID, K.A. (u.a.): Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit (Bd. 4, 2. Abtlg.). - Stuttgart 1898.
- SCHMIDT, L.: Der Schulgarten als Erziehungs- und Unterrichtshilfe; in: Pädagogische Welt 38 (1984) 22-25.
- SCHNEIDER, F. Einführung in die Erziehungswissenschaft. - 2. Aufl. Graz 1953.
- SCHNITZER, A. (Hrsg.): "Schwerpunkt Schulleben". - München 1979.
- SCHOENICHEN, W. (Hrsg.): Handbuch der Heimerziehung. - Berlin 1923/24.
- SCHORN, A. (u.a.): Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. - 26. Auflage Leipzig 1910 (1. Auflage 1873).
- SCHRÖTER, Gerhard: Der Anschauungsbegriff in psychologischer und pädagogischer Sicht; in: Pädagogische Welt 39 (1985) 418-423 bzw. 426.
- SCHRÖTER, Gottfried: Schulkritik: Die Schule kritisiert Schüler und Eltern - Schülern und Eltern kritisieren die Schule - Die Öffentlichkeit kritisiert alle. - Baltmannsweiler 1985.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, T.: Strukturen der Lebenswelt. - Neuwied und Darmstadt 1975.
- SCHULREPORT hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.

- SCHULZ, W.: Arbeitspapier: Das Projekt. - Basel: ULEF-Werkstattseminar 871, 1973.
- SCHWARTZ, E.: Um die Lebensnähe des Neunten Schuljahres; in: Oldenburger Hochschulbrief Nr. 5/1961, 15-27.
- SCHWEIM, L.: Einleitung; aus: GEISLER W. u.a. 1976.
- SCHWERDT, T.: Kritische Didaktik. - 9. Auflage Paderborn 1952 (1. Auflage 1933).
- SENECA, L.A.: L.A. Seneca ad Lucilium Epistularum Moralium, Ep. 106, S. 510; hrsg. v. HENSE, O. - Leipzig 1914.
- STINGER, K.: Maßstäbe für eine humane Schule. - Frankfurt/M. 1981.
- SLOTTA, G.: Der Begriff der Bildung; aus: Skriptum der Universität München: Grundbegriffe der Pädagogik. - München o.J..
- SOPP, F.: Der pädagogische Begriff des Lebens. - Langensalza 1935.
- SPRANGER, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde; aus: SCHOENICHIEN 1923/24, 3-26.
- ders.: Zur Geschichte der Deutschen Volksschule. - Heidelberg 1949.
- ders.: Der Eigengeist der Volksschule. - 3. Auflage Heidelberg 1958.
- ders.: Pädagogische Perspektiven. 8. Auflage Heidelberg 1964.
- STACH, R. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht. - Kastellaun 1978.
- STADLER, B.: ABJ-Handbuch Schulleben. - München 1979.
- STAVENHAGEN, K.: Heimat als Lebenssinn. - 2. Auflage Göttingen 1948.
- STEINBUCH, K.: Zur zukünftigen Arbeitswelt; in: REFA-Nachrichten 33 (1980) H 2; 107-111.
- STEINDORF, G.: Einführung in die Schulpädagogik. - 3. Auflage Bad Heilbrunn 1976.
- STEINER, R.: Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage. 9 öffentl. Vorträge 1921-22; hrsg. v. H.R. NIEDERHÄUSER. - Dornach/Schweiz 1979.
- ders.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 14 Vorträge hrsg. v. H.R. NIEDERHÄUSER. - Dornach/Schweiz 1980.
- STIPPEL, F./RAITH, W.: Erziehung, Anspruch, Wirklichkeit. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik (Bd. IV). - Starnberg 1971.
- STÖCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. - 12. Auflage München 1960.
- STÖCKL, A.: Lehrbuch der Pädagogik. - 2. vielf. umgearb. Auflage Mainz 1880.
- STREITHORST, ..: Über die Reckauschen Schulanstalten; in: Journal f. Prediger (Halle) 1786, 18 (290-304).
- STURM, K.F.: Deutsche Erziehung im Werden. - 4. verb. u. verm. Auflage Osterwieck/Harz u. Berlin 1938.
- SUSTECK, H.: Die Nutzung kommerzieller Videofilme und ihre Wirkung auf familie und Schule; in: Pädagogische Welt 38 (1984) 749-755.
- THIERSCH, F.: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern (3 Bd.). - Stuttgart, Tübingen 1826, 1827, 1829.
- TILLE, J.: Mehr Lebensnähe in den Unterricht!; in: Erziehung und Unterricht (Wien) 4 (1949) 412-416.
- TROST, F.: Die Göttingische Industrieschule. - Berlin 1930.
- VELTHAUS, G.: Wirklichkeitsnähe im Unterricht und ihre Verfehlung; in: Bildung und Erziehung 13 (1960) 331-349.
- ders.: Schule und Leben als Spannungseinheit - ein Beitrag zur Theorie der Schule. - Wiesbaden-Dotzheim 1966.
- VILSMEIER, F.: Der Gesamtunterricht. - Weinheim 1960.
- VOGEL, A.: Systematische Darstellung der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis. - 2. Auflage Hannover 1893.

- WAGEMANN, L.G. (Hrsg.): Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege (5 Bd.). - Göttingen 1789,1791,1793,1798,1802.
- WAGNER, H. u.a.: projektorientierter Unterricht in der Schule für lernbehinderte (Sonderschule). - Rheinstetten 1978.
- WALDMANN, J.: Die Freie Waldorfschule; in: Politische Studien 32 (1981) 292-296.
- WANDL, J.: Computer und Lernen. Eine grundlegende Einführung für Lehrer und Schüler. - München 1985.
- WASCHER, U.: Das Schülerbüro als Lernort der Arbeitslehre. - Bad Heilbrunn 1984.
- WEBER, E. (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. - Bad Heilbrunn 1969.
- ders.: Pädagogik. Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe. - 2. Auflage Donauwörth 1972.
- ders.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. - Donauwörth 1979.
- ders.: Pädagogische Überlegungen zum Wandel der Werteinstellung in bezug auf Arbeit und Freizeit; in: Pädagogische Welt 40 (1986) 346-357.
- WEBER, R.: "Unterricht und Schulleben" - Eine Zusammenstellung wichtiger Begriffe, Fakten und Definitionen; aus: KEG 1983, 243-268.
- WEHLE, G. (Hrsg.): Georg Kerschensteiner; ausgewählte Schriften (2 Bd.). - Paderborn 1966 bzw. 1968.
- WEINERT, F.E. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie (Bd. 1). - Frankfurt/M. 1978.
- WEIß, C.: Pädagogische Soziologie; Bd. IV. - 7. Auflage Bad Heilbrunn 1972.
- WELP, M.: Die Willensunterweisung bei August Hermann Francke unter besonderer Berücksichtigung der Erziehungspraxis in den Franckeschen Anstalten. - Diss. Dortmund 1977.
- WENIGER, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. - 6./8. Auflage Weinheim 1965.
- WIATER, W.: Schülermitwirkung und Schülerorientierung; aus: KECK/SANDFUCHS 1979, 102-108.
- WIDMER, K.: Die heutige Schule: Spielball gesellschaftlicher Ansprüche oder "Anwalt des Kindes"?; in: Pädagogische Welt 36 (1982) 450-455.
- WIECHOWSKI, F.: Ferdinand Kindermanns Versuch einer Verbindung von Elementar- und Industrieschule; in: Beiträge zur österr. Erziehungs- und Schulgeschichte H 9, 175-205. - Wien 1907.
- WILHELM, T.: Pflegefall Staatsschule. Nachtrag zur "Theorie der Schule". - Stuttgart 1982.
- WILLMANN-Institut München-Wien: (Herders) Lexikon der Pädagogik (neue Ausgabe), Bd. III. - 2. Auflg. Freiburg, Basel, Wien 1973.
- WISWEDE, G./KUTSCH, T.: Sozialer Wandel. Zur Erklärungskraft neuerer Entwicklungs- und Modernisierungstheorien. - Darmstadt 1978.
- WITTENBRUCH, W.: Schulleben - Störfaktor in der Lernschule?; in: Pädagogische Rundschau 3 (1974) 175-201.
- WÖHLER, K.H. (Hrsg.): Didaktische Prinzipien. - München 1979.
- WÖRTERB. d. PÄD. (= Wörterbuch der Pädagogik) hrsg. v. Willmann-Institut München (3 Bd.). - Wien, Freiburg 1977.
- WOLFF, G.: Projektunterricht im Fach Deutsch; in: Der Deutschunterricht 32 (1980) 42-54.
- ZEHETMAIR, H.: Brief an alle Lehrerinnen und Lehrer an den bayerischen Schulen hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus Nr. A/3 - 8/162 055. - München 12.01.1987 (= 1987 a).
- ders.: Brief und Arbeitsunterlage zur AIDS-Aufklärung im Schulunterricht hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus Nr. II/8 - S 4363/5 8/1971.- München 03.02.1987 (= 1987 b).

- ZEHRFELD, K.:** Freinet in der Praxis. Zum Stand gegenwärtiger Freinet-Pädagogik: Unterricht und Lehrerkonzeption. - Weinheim und Basel 1977.
- ZELLER, W.:** Das Praktikumsheft; in: Pädagogische Welt 40 (1986) 482-483.
- ZENTRALINSTITUT f. ERZIEHUNG UND UNTERRICHT BERLIN (Hrsg.):** Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. - Leipzig 1920.
- ZERRENNER, H.G.:** Noch Etwas über Rekan und die Schulanstalten des Herrn Domherrn von Rochow; in: Journal für Prediger (Halle) 1788, 20/1-47.

L e b e n s l a u f

Peter Chott

Ich wurde am 22. Oktober 1950 in Bernbeuren (Landkreis Weilheim-Schongau) als einziges Kind des Kaufmanns Adolf Chott und seiner Ehefrau Maria geboren.

Ab 1957 besuchte ich in Schongau die Grundschule, von der ich 1961 in das dortige mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium übertrat.

Nach dem Abitur begann ich 1970 an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität München das Studium für das Lehramt an Volksschulen. Dieses schloß ich 1973 mit der I. Lehramtsprüfung erfolgreich ab. Danach trat ich in den Schuldienst ein. 1976 legte ich die II. Lehramtsprüfung mit Erfolg ab. Seitdem unterrichte und wirke ich vor allem in Hauptschulklassen.

Daneben nahm ich 1977 an der Universität Augsburg das Magisterstudium auf. Als Hauptfach wählte ich Schulpädagogik, als Nebenfächer Allgemeine Pädagogik und Kunsterziehung. Mit einer Arbeit über "Projektorientierten Unterricht" und mit dem Bestehen der mündlichen Prüfung erlangte ich 1982 den akademischen Grad des Magister Artium. Ab 1983 begann ich -weiterhin im Schuldienst tätig- an der Philosophischen Fakultät I der Universität Augsburg in den gleichen Fächern mein Doktorandenstudium. Dieses konnte ich 1988 erfolgreich beenden.

Das Prinzip der Lebensnähe erscheint für die Schule als allgemein gültiger Grundsatz. Was sich inhaltlich und methodisch hinter dieser Forderung verbirgt, versucht diese Untersuchung aufzuweisen. Dabei werden neben der gründlichen Analyse der einzelnen Bedeutungen von "Lebensnähe" deren historische Quellen sowie die praktischen Realisierungsmöglichkeiten von früher und heute aufgezeigt. Schließlich wird das Prinzip auf seine Brauchbarkeit in der heutigen didaktischen Diskussion untersucht. Um diesen methodischen Weg einschlagen zu können, galt es vorab die Begriffe "Leben" und "Nähe" phänomenologisch zu durchleuchten.

Peter Chott wurde 1950 in Bernbeuren geboren. Von 1970-1973 Studium für das Lehramt an Volksschulen an der Universität München. Ab 1973 im Schuldienst. 1976 II. Lehramtsprüfung und Beginn des Magisterstudiums an der Universität Augsburg. 1982 Magister Artium; 1983 Beginn des Doktorandenstudiums neben der Tätigkeit als Lehrer. 1988 Promotion an der Universität Augsburg in den Fächern Schulpädagogik, Allgem. Pädagogik und Kunsterziehung.