UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das dreizehnte Schuljahr

Blume, Wilhelm

Wiesbaden, 1955

2. Begründung der überfachlichen Unterrichtseinheiten

urn:nbn:de:hbz:466:1-83232

Visual Library

lerische Fragen brennend werden lassen, oder — last not least — schon länger ernsthaft gerittene private Steckenpferde werden zu Themen hinleiten, die persönlich befriedigen und nicht überhöht sind; denn sie sollen ja nicht mit denen der Universitätsseminare wetteifern, sondern wollen nur propädeutische Versuche sein, die Neigung und Eignung auf irgendeine produktive Weise offenbaren und das oft bei unvermeidlichen Sandstrecken nur mit Willensanspannung zu erringende Vollendungsergebnis zum Anreiz für später vermitteln.

Zu überlegen bliebe, ob die Gesamtprädikate auf den endgültigen um die Gesamtcharakteristik erweiterten Zeugnissen beibehalten resp. wieder eingeführt werden sollen; auf jeden Fall würden sie nicht wie meist bisher auf einer Aufrechnung inkommensurabler Fächerziffern beruhen, sondern nach einem *so* gearteten 13. ein die Gesamtpersönlichkeit abschätzendes Fazit sein.

*

2. *Begründung des Hauptvorschlags der überfachlichen Unterrichtseinheiten*

I. Die überfachlichen Unterrichtseinheiten sind im 13. Schuljahr notwendig, weil *die kulturelle Situation* sie fordert.

Der heutige Zustand der Menschheit ist gekennzeichnet durch die Krankheit der *„Zusammenhangslosigkeit“* [131]). „Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen“: so schon hat Hölderlin die Zusammenhangslosigkeit empfunden. Die seitdem mächtig gewordene, unser Leben immer stärker durchdringende Technik hat zu der Kernzertrümmerung unserer Kultur den entscheidenden Beitrag geliefert. Ihr Siegeszug ist nicht aufzuhalten, geschweige denn wieder rückgängig zu machen. Es gehört zu unserem Wesen und damit zu unserem Schicksal, sie bejahen zu müssen [132]). Aber man sollte in der Heranbildung der Jugend kein technisches Sujet behandeln, ohne es in den Zusammenhang mit dem Ganzen der Kultur zu stellen [133]).

Das Durchlaufen dieses Vollkreises ist zugleich *die Philosophie des 13. Schuljahrs,* — freilich keine Philosophie in fachlicher Form; denn als neues Fach neben die alten Fächer gestellt, hätte sie es in dieser Isolierung schwer, ihre verbindenden Fähigkeiten zur größtmöglichen Wirkung zu bringen [134]). Geht sie aber als Prinzip in eine ohnehin schon überfachliche Unterrichtseinheit ein, kann sie — soweit es im propädeutischen Rahmen der Schule möglich ist — ihrem inneren Wesen gerecht werden, als Bemühung, die Abiturienten sich nicht an der Vielheit der fachlichen Gegebenheiten zerspalten, sondern sie in echt Plotinschem Suchen der „hohen Begegnung von Geist und Natur auf ihrem sehnsuchtsvollen Weg zu

[131]) Vergl. im Kronzeugenkapitel unter Zeugnis 11a (Picard).

[132]) Vergl. im Kronzeugenkapitel unter Zeugnis 15 (Litt) und 19 (Read).

[133]) Kronzeugenkapitel unter Nr. 15 (Litt). Auch die neueste Programmschrift des Philologenverbandes rechnet „die Annäherung beider Wissenschaften zur geist. Situation unserer Zeit“.

[134]) Wir denken an die Philosophischen Arbeitsgemeinschaften, wie sie uns im I. Kap. Abschn. 2 begegnet sind.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

einander" teilhaftig werden zu lassen [135]); denn es ist nicht die Aufgabe des Menschen, Antithesen zu pflegen, sondern ihre Versöhnung zu fördern auf der Stufe, die sein Geist jeweils erreicht hat.

Gerade mit ihrer wesensmäßigen philosophischen Grundhaltung ist die überfachliche Unterrichtseinheit das hauptsächliche pädagogische Mittel, der Krankheit der „kulturellen Zusammenhangslosigkeit" entgegenzuarbeiten und den Daseinsmittelpunkt mehr und mehr nach innen zu verlegen [136]). Denn ein so gearteter Unterricht *spricht den ganzen Menschen an* und setzt Gedächtnis und Intellekt, aber auch Phantasie, Gemüt und die gestaltenden Kräfte bei jeder Gelegenheit ins Spiel. Diese Fähigkeit beruht auf einer inneren Verwandtschaft, um nicht zu sagen: auf einer prästabilierten *Harmonie der Methode dieses Unterrichts und der musischen Erziehung* als eines Bildungsprinzips. *Beiden* ist es — im Gegensatz zum Fachunterricht — weniger um den Wissensstoff als um den werdenden Menschen zu tun; *beide* sind bestrebt, den Weg nach innen zu gehen, die Dinge zu vermenschlichen. Für *beide* ist nicht so sehr die unbeirrt fortschreitende gerade Linie des rein rationellen Erkennens charakteristisch, vielmehr ist ihnen *das Zyklische* eigen [137]); das Thema eines solchen vereinheitlichenden Unterrichts gleicht einem Stein, der, ins Wasser geworfen, immer weitere Kreise zieht [138]); das Rundende wird zum Integrierenden, indem Ding und Seele, Ueberlegung und Empfindung, Erkennen und Gestalten sich einen, damit die Menschen des technischen Zeitalters später auch auf den entlegensten Höhenpfaden der Forschung und Erfindung die Sicht, den Sinn und die Verantwortung für das überfachliche kulturelle Ganze nicht verlieren! Der reine Fachunterricht kann diese Aufgabe nicht lösen. Und da es hier um eine Bildung geht, die nicht aufhört, naturwissenschaftliche und technische Probleme auch als menschliche Probleme zu verstehen [139]), hilft nur eine überfachliche, *die Naturwissenschaften mitumfassende* Unterrichtseinheit, vertreten durch die Zweisamkeit eines Geistes- und eines Naturwissenschaftlers in symbolischem Verein.

Im 13. Schuljahr bietet sich die letzte Gelegenheit, die so lange getrennten Hemisphären zu einem „Vollkreis" zu runden [140]). Freilich kann es sich niemals darum handeln, alles zu Wissende in ihn einzubeziehen und etwa neue Leibnize oder Humboldts heranbilden zu wollen; aber sehr wohl läßt sich erreichen, daß die jungen Menschen schließlich *einen Standort gewinnen*, von dem aus sie ohne Stoffanhäufung beim Sammeln, Vertiefen, Verbinden des früher Gelernten den beglückenden Zwang zur *Synthese* in unserem Bildungsleben zu ahnen und zu empfinden vermögen. Unsere Abiturienten müssen an konkreten Beispielen erleben, daß die Vertreter der modernen Wissenschaft die vom Neukantianismus einst mit soviel Scharfsinn markierten Schranken als fragwürdig und durchlässig

[135]) Kronzeugenkapitel unter Nr. 2 (Schrödinger).

[136]) Ebda. Nr. 13 und 14 (Ziegler).

[137]) Ueber das Zyklische in der Musischen Erziehung handelt O. Haase in seinem Buch Musisches Leben, Hannover, 1951, S. 25 ff.

[138]) Klärende Debatten und Formulierungen im österreichisch-deutsch-schweizerischen Pädagogenkongreß in Schloß Hüningen, Oktober 1952.

[139]) Ebda. unter Nr. 5 (Heisenberg).

[140]) Ebda. unter Nr. 11 b (Weizsäcker).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

erkannt haben und sich bemühen, die Mitte zu erreichen, *das Ganze zu erfassen*[141]). Darauf zielt da und dort auch das studium generale. Aber es blüht nicht und kann nicht blühen, weil die Abiturienten von ihren Schulen die Voraussetzung dazu nicht mitbringen[142]). Auch noch im letzten Schuljahr in der Fächervielheit erzogen, sind sie für eine multiversitas präpariert[143]). Sie trotz der Hingabe an das Berufsstudium für eine universitas reif zu machen, ist die Aufgabe unserer überfachlichen Unterrichtseinheiten im 13. Schuljahr.

Der Weg zur Geschlossenheit führt aber nur durch die Verinnerlichung[144]). Ohne einen Unterricht, der die Vermenschlichung der naturwissenschaftlich-technischen Dingwelt ebenso erstrebt wie die bildhafte Verleiblichung des Ideengutes, würde es im 13. Schuljahr bei dem Ergebnis der kulturellen Zusammenhanglosigkeit sein Bewenden haben[145]).

II. Die überfachliche Unterrichtseinheit ist auch deshalb notwendig, *weil die sozial-ethische Situation sie fordert.*

Unmöglich kann sich die Schule mit gutem Gewissen zu jenem status quo ante bekennen; denn wo die Teile dominieren, wo *sie* hauptsächlich kultiviert und bewertet werden, gehen Sinn und Verantwortung für das Ganze und damit *entscheidende ethische Werte verloren.* Es kommt also auch von diesem Gesichtspunkt her darauf an, die Schüler im letzten Schuljahr aus dem Bann eines stückhaften Denkens zu befreien. In zwingender Weise vermittelt den Begriff des Ganzen die überfachliche Unterrichtseinheit: nicht durch das, was sie lehrt, sondern durch das, was sie ist. Sie lehrt nicht den Supremat des Ganzen, sie nötigt, Stunde um Stunde in ihm zu denken und zu leben. Dabei tut sie die fachlichen Teile so wenig ab, wie das kopernikanische Weltdenken die Erde abgetan hat; sie hören nur auf, Zentrum zu sein, sie treten unter ein höheres, vom wahren Zentrum, vom Thema her wirkendes Gesetz. Dieser Prozeß des *Hineinwachsens in Sinnzusammenhänge* und der Miterschaffung eines sinnvollen Ganzen ist das Hauptelement jeder sozialethischen Erziehung[146]). Er gibt, nachdem die belehrende Bürger- oder Sozialkunde seit langem versagt hat, eine viel stärkere Gewähr, von der Vorherrschaft der persönlichen Wünsche und Maßstäbe zu befreien, was denen versagt bleibt, die, ich- oder organisationsgebunden, sich nicht in den Gegner versetzen und auf den Horizont ihrer eigenen kleinen Welt beschränkt bleiben. Die überfachlichen Vorhaben machen das Miteinander um so mehr zur täglichen Gewohnheit, weil dabei jetzt jene *Konkurrenzgesinnung ausgeschaltet* ist, die die Quellen der Ehrlichkeit, der gegenseitigen Hingabe, des unmittelbaren

[141]) Ebda. unter Nr. 1 (Planck), Nr. 7 und 9 (Heisenberg), Nr. 8 (Weizsäcker), Nr. 10 (Overstreet), Nr. 14 (Ziegler).

[142]) Vergl. im I. Kap. Abschnitt 1.

[143]) Kronzeugenkapitel unter Nr. 13 (Ziegler). Im Springer-Verlag erscheint seit 1946 eine Zeitschrift „für die Einheit der Wissenschaften"; ihr Titel „studium generale" wirft ein helles Schlaglicht auf das hier erörterte Problem.

[144]) Die Etappen dieser Verinnerlichung vom Eindruck zum Ausdruck über das „Denkbild" veranschaulichen die Frühbrodtschen Aufsätze („Bildung und Erziehung", Augustheft 1952, S. 609; „Päd. Provinz", Februar- und Aprilheft 1953) an konkreten Unterrichtsbeispielen.

[145]) Vergl. den Anfang des Abschnitts I!

[146]) Kronzeuge Overstreet unter Nr. 4.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Dienstes an der Sache so oft ausgetrocknet hat. Hier herrscht in der Gruppe wie in der Klasse *die Kooperation absolut.* Wer sich stündlich darin üben muß, ist auch auf dem Wege zur Aufgeschlossenheit vor anderen Wesenheiten; wo er egozentrisch zu sehen gewohnt ist, wird sein *Einfühlungsvermögen* schwächer; ihm schwindet die Grazie des Herzens [147]). Selbst Wissenschaftler von höchstem Rang bezeugen, daß vor allem Spezialisten zum Fanatismus neigen, daß auch geistige Barbaren als Fachleute mit Leistungen glänzen können [148]). Die Ueberwindung der barbarie des especialismo gelingt am ehesten dem ganzheitlich denkenden, dem mit dem Herzen denkenden, dem „charismatischen" Menschen.

Ihn in empfänglicher Ausbildungszeit zu entwickeln, ist auch eine Aufgabe unseres Abschluß- und Uebergangsjahres.

III. Die überfachliche Unterrichtseinheit ist schließlich notwendig, *weil die psychologische Situation sie fordert.*

Die Psychologie hat erkannt, daß der moderne Mensch mehr und mehr die Fähigkeit verliert, ein psychisches Ganzes zu sein. Sein Ich erscheint in mannigfachen Formen, aber das ist nicht Reichtum aus einer ruhenden und doch lebendigen Mitte, sondern Folge der Ichgespaltenheit, die aus dem Gegenwartsmenschen ein summatives Gebilde macht, dem bei vorgetäuschter Harmonie von so und soviel Lebensanschauungen die Zentrierung fehlt [149]).

Diese so oft beschriebene psychologische Situation darf die Schule nicht als unabänderliches Erbteil hinnehmen. Sie steht — noch dazu im Jahr der Reifezeugnisse — vor der Aufgabe, dem Jugendlichen den Reifeprozeß *auf die innere Ganzheit hin* zu ermöglichen, d. h. sie muß *durch von selbst formende Unterrichtseinflüsse* den Sinn dafür entwickeln [150]).

Die Schule kann das ohne Vergewaltigung der Jugend erreichen.

An die Sprangersche Beschreibung der Struktur des fragenden Menschen oder Litts Charakteristik der Weltanschauungsbedürfnisse der Altersstufe um 18 braucht nur kurz erinnert zu werden; spezieller soll ein psychologischer Versuch betrachtet werden, der bei Gelegenheit der neuerlichen Kontroverse über *das Vermischen verschiedener Bewußtseinsebenen* beiläufig unternommen worden ist [151]). Man stellte eine vorwiegend mathematisch und naturwissenschaftlich orientierte 12. Klasse unvermittelt vor die Reizworte „Licht, Feuer". Unter 24 Primanern war nicht einer, der auf dem vertrauten physikalisch-chemisch-biologischen Gelände, auf dieser schnell sich öffnenden Ebene des Konkreten geblieben wäre. Da folgt etwa auf die Darstellung der durch Sonnenlicht und

---

[147]) Im Kronzeugenkapitel unter Nr. 17 (Read über Anmut).

[148]) Ebda. unter Nr. 3 (Weizsäcker) über Scheuklappen und unter Nr. 2 (Schrödinger), der in seiner Schrift „Naturwiss. u. Humanismus" Ortega y Gasset ausführlich zitiert.

[149]) Kronzeugenkapitel unter Nr. 11 a (Picard) und 20 (Katz).

[150]) Näheres Overstreet, a. a. O. S. 148 ff.

[151]) Vergl. in Westermann Päd. Beiträgen 1950 und 1951 die Kontroversen zwischen Sprenger und Vogt, Sprenger und Odenbach. Im 5. Heft 1951 hat dieser sehr fein die Volkstümlichkeit „der Wendung des Gegenstandes" in unseren doppelbödigen Sprichwörtern aufgezeigt und schließt mit der Frage: „Warum sollten wir nicht von der Waage als Gerät zum Sinnbild der Gerechtigkeit übergehen? Haben nicht schon unsere Vorfahren ohne weiteres diesen Schritt getan?"

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Sonnenwärme ausgelösten biologischen Vorgänge die Erinnerung an einen Sommerabend auf Sylt, auf das Gewußte oder forschend Beobachtete das Emotionale. Weil der der Reife zuwachsende Schüler mehr will als das beziehungslose Nebeneinander der einzelnen Elemente, sucht er im Einzelfall das Gleichnis. Da wandelt sich das Lagerfeuer zum Sinnbild der Freundschaft zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, die dem Menschen unerreichbar ferne Sonne zum Symbol der von der ratio nicht annähernd zu erfassenden Wahrheit. So geschieht es, daß denselben Schülern, die über Glühbirnen und Grubenlampe, über das Licht als Basis der Photographie, über die physikalische Natur des Lichts schreiben, die Technik selber zum Problem wird. Ein mahnendes Halt möchten fast alle den „mit der Flamme des Prometheus beschenkten Menschen" zurufen; dabei hebt einer der Primaner zum Bilde seinen Blick und zwar zu einem ihm wohl zufällig in Erinnerung gebliebenen Blatt Max Klingers: „Da schreitet der nach immer neuen Erkenntnissen strebende Mensch mit erhobenem Haupte dem in der Ferne strahlenden Lichte zu und sieht nicht den Abgrund; gleich wird er hinabstürzen, und unten lauern die Dämonen, in deren Hände er fallen wird. . . ."

Unverkennbar ist also die Neigung der Jugend, in Sinnzusammenhängen zu denken, Assoziationen zu folgen, auch wenn sie von einer Bewußtseinsebene in die andere hinübergleiten, also ganz von sich aus im Sinn einer überfachlichen Unterrichtseinheit verfahren. Zu jenen mit Recht oft ironisierten geschmacklos gewaltsamen Uebergängen kann es nur in einem Unterricht kommen, der von seiner natürlichen Verbindung mit dem Musischen nicht weiß [152]). Das obige Beispiel hat gezeigt, daß durch die unmittelbare Verfahrensweise der Jugendlichen die fachlichen Schranken tatsächlich an Bedeutung verlieren; sie weiter so wichtig nehmen, hieße den Prozeß der psychischen Reifung verhindern [153]).

Ihn durch die entsprechende Art des Unterrichts zu fördern, sollte das 13. Schuljahr sich angelegen sein lassen. Das verlangt die objektive psychologische Situation der heutigen Menschheit nicht weniger als die subjektive der Jugendlichen selber.

Anhang:

Wieso zwei Lehrer?

Das Doppelgespann in diesem *unserem* Kernunterricht ist nicht so exzeptionell, wie es manchem Leser zunächst erscheinen mag.

Im studium generale der Hamburger Universität hat man mit sog. Ringvorlesungen gute Erfahrungen gemacht: in ihnen sprechen Vertreter der verschiedensten Fachrichtungen zum gleichen Thema [154]). — Die Hamburger Schulbehörde nimmt sogar schon in den Klassen ihrer Technischen Oberschule für die sog. systematischen Aufgaben, die der zentrierenden Bildungsabsicht dienen sollen, zwei

[152]) S. oben in Abschnitt a dieses Kapitels.

[153]) Vergl. Overstreet im Kronzeugenkapitel unter Nr. 4 und Rilkes Wort vom „verwandelten" Gegenstand im Epischen Epilog ebda.

[154]) Bericht in der „Zeit" 1952.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Lehrkräfte in Aussicht; in welcher Weise sie neben und miteinander wirken, bleibt ihnen überlassen [155]).

Der ministerielle Erlaß in Nordrhein-Westfalen vom 4. 2. 1952 über die Arbeitsgemeinschaften empfiehlt bei Behandlung von „Grenzproblemen" mehrere Lehrer zur Verstärkung der Konzentration zu beteiligen. Der Begründer der Berliner Versuchsschule auf Scharfenberg [156]) hat 1924 und ihr jetziger Leiter [157]) hat 1953 bezeugt, wie sowohl in dem seiner Zeit sehr umfassenden Kernunterricht wie jetzt in der Philosophischen (also die Fächer verbindenden) Arbeitsgemeinschaft der 13. Klasse das Miteinander des Kultur- und des Naturwissenschaftlers sich ausgewirkt hat: Durch das Beleuchten der Probleme von zwei fachlich fundierten Blickpunkten aus ist nicht nur die Diskussion sachlich vertieft, sondern den Beteiligten sind oft auch die Möglichkeit einer Annäherung zwischen den Antipoden und der Auftrag einer Zusammenschau im Sinn unserer modernen Wissenschaftler wahrhaft lebendig geworden.

In fast dramatischer Weise hat der neue Odenwaldschulleiter geschildert, wie ein „Generalthema" nur durch ein „team" von Lehrern durchgeführt werden kann, wie dabei manche Lehrer, betroffen fast, der Schranken ihres Fachs und ihrer zuweilen unnötigen Ueberforderungen gewahr geworden sind, wie „die Fakultäten" endlich wieder miteinander sprechen gelernt haben [158]).

In einem vielfach überzeugenden Aufsatz über Idee und Gestaltung der wissenschaftlichen Oberstufe hat Adolf Vogel das die Kräfte der Schüler zersplitternde Nichtabstimmen der Fächeransprüche beklagt und seine Beseitigung den Klassenlehrern zur Aufgabe gestellt, und zwar durch kollegiales Beeinflussen der Fachlehrer [159]). Wir fürchten, daß in praxi in den meisten Fällen die Mittlerrolle auf dem Papier bleiben wird, wie einst das so trefflich gemeinte Allheilmittel der Querverbindungen.

Hier kann nur eine radikale Maßnahme helfen: *Die Einführung des von zwei Klassenlehrern erteilten überfachlichen Unterrichts in 12 Wochenstunden.*

In den Kollegien der wissenschaftlichen Oberschulen lassen sich nach unserem Umblick die beiden Ehehälften in der Regel finden [160]).

3. *Begründung der übrigen Vorschläge*

I. Warum Wahlfachunterricht?

Im Kronzeugenkapitel haben wir Schrödinger einschränkend sagen hören, daß bei aller Notwendigkeit der Synthese die Spezialisierung sich nicht vermeiden lasse, wenn wir weiterkommen wollen. Ebenso hat uns Overstreet belehrt, daß

[155]) Vorläufige Richtlinien, Hamburg, 1952, S. 10. S. auch oben Anm. 5.
[156]) Fr. Hilker, Deutsche Schulversuche, 1924, S. 328.
[157]) Dr. Pewesin in seinem Gutachten über das 13. an sein Schulamt; s. oben Kap. I, Abschnitt 2, gegen Ende.
[158]) Zinn in der Päd. Provinz, 1953, S. 306 f.
[159]) „Bildung und Erziehung", 1951, S. 38 ff.
[160]) Wie der Physiker künftig in der Schule beschaffen sein müßte, hat der Berliner Universitätslehrer C. Ramsaner in vielen Kursen und in seiner Schrift „Physik — Technik — Pädagogik" (Verlag Braun-Karlsruhe, 1949) namtl. S. 48 ff gezeigt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN