

Nur ein neues Schulfach?

Bemerkungen zur Arbeitslehre

Kultusminister Holthoff hat am 1. Juli 1967 (vorläufige) „Grundsätze, Bildungspläne, Richtlinien zur Neuordnung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ (bei Henn, Ratingen, erschienen) vorgelegt.

In den neuen Bildungsplänen tritt zu den bisher gepflegten Schulfächern erstmals die *Arbeitslehre* als eigenes Schulfach hinzu.

„Arbeitslehre“ wird als ein in der Diskussion stehender Ausdruck verstanden und als „Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“ erläutert.

Neben die großen Themen der Schule, wie sie bisher bestanden: in der deutschen Sprache und Literatur, dem Rechnen und der Raumlehre, der Religion, Geschichte, Erdkunde, Naturlehre, Kunst-, Musik- und Leibeserziehung, tritt das Thema „Arbeits- und Wirtschaftswelt“ in der ausdrücklichen Form der „Einführung“ hinzu. Damit hat es offensichtlich seine besondere Bewandnis: Denn die anderen Fächer verstehen sich auch als Einführungen in die jeweiligen Sachgebiete, da sie alle unter Umständen bis zur Universität und bei jedem Menschen bis zum Lebensende weitergeführt werden können bzw. sollten.

Es könnte nämlich etwas zu bedeuten haben, daß das neue Fach „Einführung“ sein soll; das ist nicht jene Einführung in Sachgebiete wie bei den anderen Fächern; Einführung bedeutet hier nicht, daß die Arbeits- und Wirtschaftswelt *bei den Kindern eingeführt* wird wie die Sprache, das Rechnen, die Erdkunde usw., damit die Kinder sich in ihnen zurechtfinden, vielmehr sollen durch die Arbeitslehre die Kinder in die Wirtschafts- und Arbeitswelt eingeführt werden, *damit diese mit den Kindern zurechtkommt*.

Wenn man nun die Bildungspläne fragt, wer und was diese Arbeits- und Wirtschaftswelt sei, so wird deren Kenntnis einfach vorausgesetzt und ihre Existenz als völlig und in allem legitimiert anerkannt.

Was die Pläne dem Lehrerstudenten vorschreiben, nämlich „Zur Erkenntnis des Wesens vom Gegenstand und der Methode des betreffenden Faches zu gelangen“, erspart sich der Bildungsplan völlig.

Es wird lediglich konstatiert, daß die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt sowohl theoretisch als auch praktisch allgemein als notwendig angesehen wird, und auch wir halten die Aufnahme dieses Themas für eine unausweichliche Aufgabe der Schule.

Die wenigen Sätze, die in der ganzen Schrift verstreut zu diesem Thema vorkommen, müssen es sich daher gefallen lassen, auf die Goldwaage gelegt zu werden. „Die moderne Kultur (ist) durch zunehmende Abstraktheit, Rationalität und Differenziertheit bestimmt. Diese Charakterisierung trifft für weite Bereiche der politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu. Es wäre daher gefährlich, wenn auf die Dauer die heutigen Leistungen der Kultur und ihres abstrakten zivilisatorischen Instrumentariums in weiten Schichten der Bevölkerung unverstanden blieben. Darum ist die Kultivierung neuer Tugenden, Fähigkeiten und Haltungen eine zwingende Forderung unserer Zeit“ (A 1/1).

„Intellektuelle Wachheit und das Vermögen, abstrakte, weitläufige und oft verborgene

Zusammenhänge im politischen, sozialen und arbeitstechnischen Bereich zu durchschauen, sowie die Fähigkeit zur Reflexion, Anpassung und Selbstdistanzierung werden heute von jedem gefordert" (A 1/2).

„Für alle Stufen der Arbeitslehre gilt, daß der Schüler von vornherein – wenn auch in elementarer Form – vor allem auf die übergreifenden technisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Sachzusammenhänge aufmerksam werden soll, die heute Produktion, Handel, Versorgung, Verwaltung, Soziale Institutionen bestimmen. Erst von solchen, meist über den Zusammenhang des einzelnen Betriebes hinausreichenden funktionalen Zweckbestimmungen und wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen her ist die Arbeitstätigkeit des einzelnen, seine Stellung im Arbeitsprozeß und im Sozialgefüge des Betriebes verständlich" (B 10/26).

Diesen wenigen Bemerkungen, denen entnommen werden muß, als was die Arbeits- und Wirtschaftswelt nach dem Bildungsplan aufgefaßt wird, ist ein entscheidendes Urteil gemeinsam:

Die Arbeits- und Wirtschaftswelt wird von vornherein als ein dem Menschen übergeordneter Sachzusammenhang vorgestellt, als eine Autorität, der sich zu beugen eine fraglose Notwendigkeit ist. Die technisch-ökonomisch-sozialen Sachzusammenhänge werden als der menschlichen Verfügungsgewalt prinzipiell entzogen dargestellt; die Technik, bislang begriffen als Instrumentarium für den Menschen, wird hier zur Norminstanz erhoben, an der sich das Menschsein bzw. die Bildung des Menschen auszurichten habe.

Zwar kann nicht geleugnet werden, daß geschichtliche Fakten wie die etablierte Wirtschafts- und Arbeitswelt ihre Anforderungen an den Menschen stellen, aber doch in der Weise, daß der Mensch sich selbst fordert und nicht so, als ob die Arbeitswelt Rechte am Menschen habe.

Der Bildungsplan argumentiert (und zwar mit Recht): die Schule soll die Kinder und Jugendlichen auf die Welt der Erwachsenen vorbereiten, und das ist nun einmal die Arbeits- und Wirtschaftswelt; und eine Schule, die diese Einführung nicht besorgt, leistet nicht das Ihrige, was die Erwachsenenwelt von ihr erwarten kann.

Mit der vorgelegten Arbeitslehre wird also ein Anspruch erfüllt, der von den Verfassern des Plans als der der Arbeits- und Wirtschaftswelt begriffen wird. Es ist nun zu fragen, in wieweit dieser Anspruch gerechtfertigt ist und ob er etwas so grundsätzlich Neues darstellt, daß von einer *Revolution im allgemeinbildenden Schulwesen* gesprochen werden muß.

Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt kann von zwei Seiten her begründet werden: 1. vom Schüler aus, der sich in dieser Welt zurechtfinden soll, und 2. von der Arbeitswelt aus, die den Schüler für ihre Zwecke brauchbar zubereitet von der Schule empfangen möchte.

Der Entwurf des Kultusministers (von W. Klafki formuliert) geht von der Identität beider Interessen aus. Was der Schüler im Hinblick auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt lernt, ist genau das, was diese vom Schüler erwartet, und es ist zugleich das, was es dem Schüler ermöglicht, die Arbeits- und Wirtschaftswelt zu verstehen und sich ihr aufgrund dieses Verständnisses anzupassen, d. h. in ihr produktiv wirken zu können.

Der Mensch muß – daß ist die Einsicht dieses Denkansatzes – im Sinne der Arbeitslehre gebildet sein, um innerhalb der technisierten Arbeits- und Wirtschaftswelt seine Funktion erfüllen zu können, wobei zugleich und zu Recht unterstellt wird, daß sich der

technisch ungebildete Mensch in dieser Welt nicht wohl fühlen wird, kurz, dieser auch soziologische Ansatz hat sogar den Anschein sozialer Verantwortung für sich.

Es ist demnach völlig einsichtig, wenn die Schule künftig verstärkt die neuen großen Themen des Erwachsenenlebens aufgreift, um die Schüler darauf vorzubereiten. Es kann keine ernsthafte Debatte mehr um die Frage nach der Einführung der Schüler in die Arbeits- und Wirtschaftswelt geben; die Notwendigkeit der schulischen Behandlung dieser Themen ist viel zu spät in das allgemeine Bewußtsein gedrongen, und es ist höchste Zeit, ihr gerecht zu werden.

Unsere kritischen Bemerkungen richten sich infolgedessen nicht gegen die Notwendigkeit und gegen die Tatsache der Einführung Jugendlicher in die Arbeits- und Wirtschaftswelt, sondern gegen das WIE, gegen die Art, wie diese Einführung vonstatten gehen soll, wozu vorgelegte Richtlinien und Arbeitspläne sich als hervorragendes Studienmaterial eignen.

In dem vorgelegten Gedankengebäude wird der Mensch auf seine Produktivität im Wirtschaftsleben reduziert, ohne daß dabei bedacht wird, daß es *Menschen sind*, die in der Arbeitswelt leben. Die hier von den Menschen geforderten Tugenden, wie „Intellektuelle Wachheit“, Einsicht in „abstrakte, weitläufige Zusammenhänge“, rationalisierende Reflexion, „Anpassung“ an Situationen, „Präzision“, „Selbstdistanzierung“ usw. sind ja durchweg Computertugenden, die den Menschen in seinem Bezug zur Arbeitswelt als einen außerordentlich variablen, vielseitig einsetzbaren und dabei relativ billigen Automaten erscheinen lassen. Typisch menschliche Qualitäten wie Freiheit, Liebe und Personalität sind aus der Arbeitswelt ausgeschlossen, denn sie könnte dadurch gestört werden.

So heißt es im Bildungsplan ausdrücklich und mit normativem, nicht nur feststellendem Charakter, daß die einseitige „Beobachtung der Tätigkeiten einzelner Menschen . . . ein verfälschtes, personalisiertes Bild der Arbeits- und Wirtschaftswelt vermitteln“ könnte (B 10/26).

So richtig hier die Betonung auf der Einseitigkeit liegt, so falsch ist die Einseitigkeit dieses Bildungsplanes, die den Schüler nur als Funktionsglied in den Arbeitsprozeß einbauen will und es versäumt, die Arbeitswelt einem personalen Bewußtsein zu integrieren.

Auch das ist eine — wenn auch wenig beachtete — Binsenwahrheit: Wo immer die Arbeits- und Wirtschaftswelt einen Menschen durch einen Automaten ersetzen kann, da tut sie es.

In dieser Theorie von Arbeits- und Wirtschaftswelt gibt es keinen einzigen Arbeitsplatz, der nicht prinzipiell — sei es früher oder später — von einem Automaten wahrgenommen werden kann.

Der Mensch, der in diesem Produktionsprozeß steht und sich in seiner Stellung darin reflektiert, muß sich daher als früher oder später ablösbarer Roboterersatz ansehen; er muß erkennen, daß von ihm keine menschlichen, sondern gerade die nicht-menschlichen Qualitäten beansprucht werden. Es ist dem Bildungsplan, selbst wenn man die Richtigkeit seiner Einschätzung der Arbeits- und Wirtschaftswelt unterstellt, als ein Mangel an logischer Konsequenz vorzuwerfen, daß er diese Folgerung nicht zieht.

Diese Einsicht in die schlechthinnige Sinnlosigkeit, sich *als Mensch* in die Arbeits- und Wirtschaftswelt einzubringen, soll dem Schüler erspart werden. Der Wahrheitscharakter dieser Einsicht soll verschleiert werden, indem dem Schüler und kommenden Funktions-

träger eine darauf bezogene „Bildung“ zugemutet wird, die die Reflexion, die zu diesem Ergebnis führen würde, von vornherein unterbindet.

Es wird deutlich, wieso sich die Arbeitslehre von den bisherigen Schulfächern, schon vom Terminus „Einführung“ her, grundsätzlich unterscheidet:

Während die übrigen Fächer der allgemeinbildenden Schulen darauf aus sind, den Schüler zu sich selbst und zu einem wahren Verhältnis zur Wirklichkeit zu führen, wird in der geplanten Arbeitslehre das wahre Verhältnis verschwiegen.

Es gilt also, die legitimen Ansätze des Bildungsplanes radikal zu Ende zu denken. Die Arbeits- und Wirtschaftswelt ist weitgehend abstrakt, funktional differenziert und rational strukturiert, und ohne diese Eigenschaften wäre sie den Zwecken nicht dienlich, für die sie da ist: jenes Fundament an Leben zu sichern, dem das „Philosophieren“ folgt.

Aber daß zwischen dem „primum vivere“ und dem „deinde philosophari“ ein Spannungsverhältnis besteht, das fruchtbar ist und erhalten werden muß, statt es einzuebnen, das macht die *Bildungsaufgabe der künftigen Hauptschule* aus.

Aus dem Ansatz der vorliegenden Bildungspläne ist allerdings keine Antwort darauf möglich, wie der Mensch angesichts der ihn ersetzenden Arbeits- und Wirtschaftswelt dennoch einen Sinn in seiner Arbeit finden könne.

Denn das ist für mich als Menschen zu wenig an Sinn, daß ich in einer mir zwar einsichtigen Weise meine Pflicht in der Arbeitswelt erfülle, gleich ob mit oder ohne Bewußtsein von einem genügend komplizierten Apparat, der meine Arbeit noch präziser und zuverlässiger vollbringen würde.

Die Arbeitswelt muß also, auch schon bei ihrer Einführung in der Schule, eingebettet sein in umfassende Sinnzusammenhänge, innerhalb derer die ihr vorgegebene Sinnlosigkeit (was Zweckhaftigkeit nicht ausschließt) mit Sinn erfüllt wird.

Mit anderen Worten: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt kann mit Sinn erfüllt werden, aber es kann kein Sinn aus ihr abgeleitet werden.

Wenn der Bildungsplan für die Bewältigung des in der Arbeitslehre angesprochenen Problems die Mitwirkung mehrerer traditioneller Fächer für nötig erachtet, so nicht, um aus deren Bildungsgehalten sinnstiftende Werte für die Arbeits- und Wirtschaftswelt zu gewinnen, sondern im Gegenteil sollen die Felder der traditionellen Fächer „gewisse Abstriche an herkömmlichen Inhalten“ erleiden, um so Platz zu machen für Teilbereiche dieser Fächer, welche dem „leitenden Kriterium“ der „Zweckrationalität“ entsprechen. Gewiß ist es sinnvoll, die Arbeits- und Wirtschaftswelt in den Kategorien der Sprache, der Geographie, der Geschichte, der Mathematik und der Naturwissenschaften mit zu umgreifen und auch diese Kategorien erst auszubilden, aber in den Bildungsplänen werden *nicht* die Kategorien der Geschichte, der Erdkunde, der Sprache usw. gefördert, sondern die Kategorien der Arbeits- und Wirtschaftswelt, die der Geschichte, der Sprache und den übrigen Fachbereichen übergestülpt werden.

Denn nur in dem Moment des Distanzierens in der reflektierten Unterscheidung zwischen den Sageweisen der „traditionellen“ Fächer und der Arbeits- und Wirtschaftswelt geht dem Menschen die ihm eigentümliche Stellung in der Welt auf. Wenn dagegen die Zweckrationalität als leitendes Kriterium zur einzigen Kategorie sämtlicher Fächer hinsichtlich der Arbeitslehre gemacht wird, so können die davon betroffenen Teilbereiche der Fächer gerade nicht das wirksam werden lassen, was sie von jeher mit der Würde ausgestattet hat, im Kanon der Schulfächer zu sein.

Die geplante Desintegration des Bewußtseins und der Wirklichkeit hat also nicht ihre Grenze zwischen der Arbeitslehre einerseits und den anderen Schulfächern andererseits, sondern sie hat diese Grenze bereits in die Mitte der traditionellen Schulfächer vorverlegt.

So nimmt es nicht wunder, daß beispielsweise das Fach Religion *nicht* in die Gruppe derjenigen Fächer aufgenommen wurde, die einen entscheidenden Beitrag zum Problem der Arbeits- und Wirtschaftswelt zu leisten vermöchten. Ebenso fehlt die Kunst. Es scheint so zu sein, daß diese Fächer ihrer Struktur nach so angelegt sind, daß in ihnen zu schnell deutlich wird, wenn sie ihrer eigenen Kategorien beraubt oder in fremde gezwungen werden.

So sollen also die traditionellen Fächer im Grunde gar nicht an der Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt mitwirken, denn dann müßten diese Fächer den ihnen je eigenen Charakter behalten können; in Wirklichkeit wird hier unter dem Namen der alten traditionellen Fächer in Teilbereichen etwas eingeführt, das dem bisherigen völlig entgegengesetzt ist.

Was die Geschichte lehrt, nämlich die Geschichte des sich in Freiheit zu sich selbst und zur Welt verhaltenden Menschen und des sich auf die Geschichte hin entwerfenden Menschen; was die Sprache und die Dichtung und die Kunst, was Religion, Sitte, Anstand und Tradition lehren, das ist der große Ballast und der Luxus, den die technisierte Arbeits- und Wirtschaftswelt gerade nicht gebrauchen kann, wenn sie im rationalen Kalkül plant und produziert. Wirtschafts-, Bevölkerungs- und Sozialstatistiken sind die technischen Daten, mit denen sie rechnet, und was der statistischen Norm am nächsten steht, macht dem Produktionsprozeß die geringsten Schwierigkeiten. Der gesamte Plan für die Arbeitslehre ist auf Identifikation statt auf Distanzierung aus. Die einzige Distanzierung, die gefordert wird, ist die Selbstdistanzierung als die Tugend, davon absehen zu können, daß man ein Mensch ist.

Wie grundlegend die Einschätzung der traditionellen Bildungsgüter umgewertet wird, zeigt folgender Gedankengang (A 2/5, 6):

Aus der „realistischen Erkenntnis der Wirklichkeit“, „die der Schüler täglich als seine Welt erfährt“, vermag er — im Vorblick — „als ihn erwartendes Feld der Erfahrung . . . der Mitbestimmung, der Kritik und Veränderung zu begreifen: Technik und Konsum . . . die Möglichkeiten der Freizeit, das Angebot der Massenmedien, die offene, kritische, spannungsreiche, nicht-verharmlosende Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen, familiären und ethischen Ansprüchen und Bindungen . . .“

Wenn in dergleichen Sätzen Sprachform überhaupt noch irgendeine winzige Bedeutung hat, heißt dies nichts anderes, als daß aus der dem Schüler nach dem Bildungsplan der Arbeitslehre vorgestellten Arbeits- und Wirtschaftswelt diejenigen Kriterien gewonnen werden sollen, die die „offene, kritische usw. Auseinandersetzung mit religiösen . . . und ethischen Ansprüchen und Bindungen“ erlauben.

Jedenfalls soll die „Hebung des intellektuellen Niveaus“ (Überschrift des Kapitels, aus dem das Zitat stammt) nicht so weit hochgetrieben werden, daß dieser Zusammenhang durchschaut wird.

Warum gilt es, die kritische und offene Auseinandersetzung *nur* mit den religiösen und ethischen Ansprüchen, nicht aber mit Technik und Konsum, der Arbeits- und Wirtschaftswelt, zu pflegen?

Soll der Schüler gar nicht lernen, sich gegenüber der Arbeits- und Wirtschaftswelt kritisch verhalten zu können? Ist sie allein tabu — in einem „Zeitalter der Enttabuierung“?

Worin unterscheidet sich, so aufs letzte gesehen, diese Konzeption von einer marxisti-

schen? Doch nur darin, daß sie nicht mit Brachialgewalt durchgeführt wird – und das auch nur deswegen nicht, weil der Geist, der aus ihr spricht, noch nicht so allgemein verbreitet ist, wie es den Zielvorstellungen der Konzeption entspricht.

Nach diesen kritischen Bemerkungen wird man mit Recht einen Gegenvorschlag erwarten, der die aufgezeigten Mängel nicht besitzt.

Wie oben schon ausgeführt, ist dem Bildungsplan eine aspekthafte Realität durchaus zu eigen. Wenn die Jugend, deren Schicksal es ist, demnächst in dieser Arbeits- und Wirtschaftswelt leben zu dürfen, auf sie vorbereitet werden soll, so kann dies nur in der gründlichsten Weise geschehen.

Darum sollte alles das, was in dem Bildungsplan steht, konsequent und im Laufe der Zeit verbessert, durchgeführt werden. Wer in der Arbeits- und Wirtschaftswelt bestehen will, muß sie bis an den Rand seiner intellektuellen und geistigen Fähigkeiten kennen-gelernt haben.

Aber es wäre ein Irrtum, mit dieser Art der Einführung in den Arbeits- und Wirtschaftsbereich ein Kennenlernen desselben zu konstatieren. Ein gut programmierter Computer ist nützlich in der Arbeitswelt – aber er kennt sie nicht.

Das Kennenlernen kann nur in einem Akt des Distanzierens gewonnen werden, und auf diesen hin ist die Bildungsarbeit der Hauptschule zu konzentrieren. Deshalb kommt alles darauf an, die in der Arbeitslehre gewonnenen Bildungsinhalte nicht nur in den spezifischen Kategorien der Arbeits- und Wirtschaftswelt zu reflektieren, vielmehr müssen die „traditionellen“ Bildungsfächer mit den nur ihnen eigenen Kategorien die Arbeits- und Wirtschaftswelt reflektieren lassen.

Die Schule, die gebraucht wird, um die Probleme der Zukunft und der Menschen zu meistern, stellt höhere Anforderungen als die, die der Bildungsplan den Schülern ansinnt:

Zu erkennen, daß es eine Spannung gibt zwischen den technischen Sachzwängen und der menschlichen Freiheit, und daß sich in dem bewußten Aushalten und Entscheiden innerhalb dieser Antinomie die Geschichtlichkeit des Menschen erfüllt.

Wer angesichts der „geringeren theoretischen Leistungs- und begrenzteren Abstraktionsfähigkeit“ der Hauptschüler (A 2/5) glaubt, dieses Spannungsmoment ausschalten zu sollen, der verankert bereits im Lehrplan eine ursprüngliche Ungleichheit von Bildungschancen, die eine stärkere Bildungsschranke darstellt als die ehemals ständische Gliederung der Gesellschaft. Während der Bildungsplan für das Fach „Deutsch“ die Erörterung und *Deutung* „im Zusammenhang mit den Erfahrungen aus der Arbeitslehre“ zuläßt und anheimstellt (B 3/18), kennt die Arbeitslehre die Reflexion und die sprachliche Fixierung nur als Mittel der intellektuellen Förderung des jungen Menschen. An keiner Stelle des Planes wird die Besinnung auf den Wert der Arbeits- und Wirtschaftswelt für den Schüler nahegelegt.

Die Arbeitswelt stellt sich durchweg als desintegriert gegenüber der „privaten“ Lebensführung dar – wenn der Bildungsplan darüber auch kein direktes Wort verliert. So soll z. B. dem Schüler die Erfahrung bewußt gemacht werden, daß die Intention des „funktionsorientierten Werkens“ der Arbeitslehre eine andere ist als die des „formgestal-

aus „BEDINGUNGEN DES FRIEDENS“
von C. F. v. WEIZSÄCKER

„Die technische Welt gewährt uns zwar ein Leben in bisher beispielloser Fülle materieller Güter. Aber die Gesetze ihres Funktionierens sind nicht minder erbarmungslos als die des Lebens in der Natur.“

„Die technische Welt stabilisiert sich nicht von selbst; sie stabilisiert sich (hinsichtlich des Weltfriedens), soweit Menschen sie zu stabilisieren lernen.“

„... in der heutigen Welt ist Freiheit, richtig durchdacht, der eigentlich fortschrittliche Gedanke.“

„Die technischen Notwendigkeiten erzwingen ein weitgehend geplantes Leben, und mit oft kaum erkennbarem Zwang, mit ökonomischem Druck und der Verlockung des Lebensstandards werden die Menschen dem Plan eingefügt. Wenn es in unserer Welt noch eigentliche Freiheit geben soll, so bleibt uns nicht erspart, auch den Raum dieser Freiheit zu planen. Ein Plan ohne Freiheit wird sich in einer fortschrittlichen technischen Welt am Ende als unterlegen, ja als funktionsunfähig erweisen, er widerspricht der Natur des Menschen, der diese Technik und ihren Fortschritt trägt.“

„Den Raum der Freiheit planen kann nur der Mensch, der Herr der Technik bleibt.“

„... wir müssen überhaupt eine Ethik des Lebens in der technischen Welt entwickeln ...“

„Die alte Ethik der Nächstenliebe reicht aus, wenn wir sie auf die Realitäten der neuen technischen Welt anwenden; und wenn wir sie hier nicht anwenden, so ist es uns mit ihr nicht Ernst. Das revolutionärste Buch, das wir besitzen, das Neue Testament, ist nicht erschöpft. Viele Strukturen der modernen Welt stammen aus ihm ...“

„Was ... unserer Vernunft die Augen geöffnet hat ... , ist die Stimme der Nächstenliebe ...“

tenden Werkens“ der Kunsterziehung. Aber es wird nicht einmal im Ansatz versucht, die zwischen diesen Intentionen bestehende Spannung in der Person des Schülers als eine integrative bzw. zur Integration anstehende Aufgabe zu begreifen. Denn es ist letztlich *eine* Person, in der sich beides sinnvoll zusammenschließen muß.

Wie der Lehrer in der Schule Ruhe *stiftet*, indem er Ruhe *vorgibt*, statt sie zu *verlangen*, so muß diese Integration gestiftet werden durch ein institutionelles Moment des Lehrplanes; diese Integration ohne vorgegebene Hilfen zu verlangen, wäre Überforderung und Ungerechtigkeit, sie zu erwarten, wäre Torheit.

Der Deutungscharakter der Formqualität auch des industriellen Serienproduktes wird in diesem Plan zu einem geschmackhaften Anhängsel herabgewürdigt, welches nur ästhetischer, nicht aber auch ontologischer Kriterien fähig ist. In dieser falschen Einschätzung der Formqualität als eines ungeschichtlichen, rein aus der Technik oder der Wirtschaftspsychologie („Häßlichkeit verkauft sich schlecht“) ableitbaren Moments liegt die prinzipielle Verunmöglichung der Integration. Nur Gleichrangiges kann integriert werden.

Als obersten Aspekt für Planung und Auswertung von Projekten nennt der Plan – übrigens mit vollem Recht – die Zweckmäßigkeit. „Das Produkt muß einen Gebrauchszweck haben, die Zweckmäßigkeit muß überprüfbar sein“ (B 10/9). Das ist alles, was über den Zweck gesagt wird. An dieser Stelle müßten aber die Überlegungen einsetzen statt aufzuhören. Die Gaskammern von Auschwitz und die Gesetze der „DDR“, die Fruchtbarkeitsriten eingeborener Stämme Zentralafrikas und die systematische Unterdrückung von Informationen lassen sich schwierigerlos als vorbildlich unter den im Bildungsplan aufgeführten Aspekten der Zweckmäßigkeit, der Erfindungs- und Formqualität, sowie unter ökonomischen und sozialen Aspekten verstehen. Denn der soziale Aspekt wird in diesem Bildungsplan verstanden als „Realsituation“ „sozialer Beziehungen“, die durch „ökonomisch bestimmte Faktoren“ „bedingt“ sind (B 10/10). Es fehlt nur *ein* Aspekt – der menschliche. Wenn der Bildungsplan schon bis in die Details der Fertigkeiten von Biegen, Bohren, Feilen, Löten geht, dann kann er doch andererseits nicht erwarten, daß so wichtige Dinge wie die Zweckreflexion sich ohne jede schulische Hilfestellung von selbst einfinden werden. *Woran* soll die Zweckmäßigkeit geprüft werden? Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr – eine Weisheit, die der Bildungsplan beherzigt. Aber wann soll Hans den *verantwortlichen* Umgang mit der Technik lernen? Erst dann, wenn er die Euthanasiespritze in die Hand nimmt, um in der ökonomisch bestimmten sozialen Realsituation zweckmäßig, ästhetisch, erfindungsreich und ökonomisch zu Werke zu gehen? Neben den zweckmäßigen Umgang mit der Technik gehört der verantwortliche – und auf diese Verantwortung hin muß die Bildungsarbeit der Hauptschule ebenso bezogen sein wie auf die Zweckmäßigkeit.

Und weil die Arbeits- und Wirtschaftswelt auf Zweckmäßigkeit angelegt ist, gilt es, schon in der Schule und bei jeder didaktischen Einheit die Zweckmäßigkeit des Produktes auch in die Verantwortung des Schülers gelangen zu lassen und damit die *wesentliche* Dimension der Probleme der Arbeits- und Wirtschaftswelt zur Sprache zu bringen.

Die Zweckreflexion, die der Bildungsplan ausläßt, ist *das* Kriterium dafür, ob die Hauptschule künftig noch als *allgemeinbildende* Schule angesehen werden darf, aus der Menschen hervorgehen, die der Verführung durch die Technik nicht wehrlos ausgesetzt sind. Es ist kein Kulturpessimismus, der diese Gedanken aussprechen läßt; die Technik ist *nicht* schlecht, aber sie ist auch nicht gut. Daher gehen aus dem Umgang mit ihr *nicht mit Selbstverständlichkeit* gute Menschen hervor.

Die Bedürfnisse des Menschen, zu deren Befriedigung die Arbeits- und Wirtschaftswelt da ist, können nicht aus dieser Arbeits- und Wirtschaftswelt abgeleitet werden.

Deshalb muß vor und bei jeder Technik *vom Menschen her* gefragt werden, wessen er bedarf, und in der Definition dieser Bedürfnisse unterscheiden sich die freiheitlichen Menschen. Es bedeutet nichts mehr und nichts weniger, als die glücklich errungene und stets neu zu erringende Freiheit des Menschen kaputtzumachen, wenn man die Frage nach dem, was er braucht, von der Antwort, wie er es sich verschafft, trennt.

Zu was wird die Freiheit des Menschen degradiert, wenn sie sich nur in seiner Freizeit als Hobby etablieren darf und nicht in jenem Feld menschlichen Glücks, das er in seiner Arbeit hat?

Bei dem *nicht zu vermeidenden pädagogischen Phänomen des Exemplarischen* muß sich die schon in die Schule hineingetragene Desintegration des Bildungsstiles in der Arbeitslehre einerseits und in den „traditionellen“ Fächern andererseits auf die gesamte Bewußtseinsbildung desintegrativ auswirken; es sei denn, die traditionellen Fächer sollten in ihren eigentlichen Bildungsgehalten nicht mehr spezifisch zum Vorschein kommen: das wäre die Revolution des Bildungswesens. Um dieser vorrangigen Einheit des personalen Bewußtseins willen, worin menschliche Freiheit zu sich selbst kommt, freilich mit allen der Zweckmäßigkeit, der Verplanung und der Manipulation zuwiderlaufenden Risiken, *um dieser Einheit willen* darf es *keine Uniformierung* der menschlichen Bedürfnisse geben, selbst wenn sie aus der durchrationalisierten Arbeits- und Wirtschaftswelt intellektuell noch so leicht plausibel zu machen sind.

Freiheit ist nicht ohne Technik möglich.

Prometheus brachte den Menschen das Feuer — aber er wurde dafür von den Göttern zur Verantwortung gezogen.

So verstehen sich auch bei uns in Deutschland noch viele Menschen als verantwortlich vor einer Instanz, die nicht die Technik ist, oder die *ökonomisch* bestimmte soziale Real-situation.

Es ist doch die „ökonomische Instanz“, die die Machthaber und das Regime der „DDR“ so *unmenschlich* sein läßt. Wenn wir in unserer Bundesrepublik mit den unveräußerlichen Rechten der Person, wie sie im Grundgesetz formuliert sind, und mit der Demokratie Ernst machen wollen, so muß die persönliche Freiheit in der *Bewertung* der Arbeits- und Wirtschaftswelt zum Ausdruck kommen dürfen, was jedoch nur dann geschehen kann, wenn gerade *sie nicht zur Norm* des Bildungswesens gemacht wird.

Im übrigen wird die geplante Arbeitslehre selbst die ihr immanenten Ziele letztlich und auf die Dauer verfehlen und dies aus mehreren Gründen:

Die ganze technische Entwicklung und der Standard, den uns jene Arbeits- und Wirtschaftswelt beschert, auf die hinzuführen nun die Aufgabe der Schule sein soll, *ist nicht das Werk des homo technikus, sondern das Werk des homo universalis*, so daß jede Erziehung, die einseitig den homo technikus zum Ziel hat, das Fundament vernichtet, auf dem der technische Fortschritt erzeugt werden kann. Denn das sollte doch gesehen und geschichtlich überwältigend überzeugend erwiesen sein, daß der technische Standard, dessen wir uns heute erfreuen dürfen, von Menschen geschaffen wurde, die eine Erziehung, wie sie die vorgelegten Bildungspläne zumuten, gerade *nicht* genossen haben.

Da diese Arbeitslehre an dem faktisch heute Bestehenden orientiert ist, ist ihr die Dimension der Zukunft verschlossen. Weil sie sich einseitig nur an die rationalen bzw. intelligiblen Strukturen der Arbeits- und Wirtschaftswelt hält, und diese rationalen Strukturen *prinzipiell* auf Fortschritt hin *auskalkulierbar* sind, bleibt die Aneignung ihrer

Kategorien systemimmanent, und damit ist sie auf die Dauer zur Sterilität verurteilt. Unter der Annahme, daß die hier vorgelegte Bildungsplanung exemplarisch für alle weiterführenden Schulen stehen soll, und vorausgesetzt, der Plan würde konsequent verwirklicht, dann wird es in absehbarer Zeit keine Menschen mehr geben, die die Systemstruktur überspringen können; die Voraussetzung der schöpferischen Leistung bildet aber das Vermögen, Systeme überschreiten zu können. Nicht nur, daß damit die Geschichtlichkeit des Menschen enden würde – von der Freiheit ganz zu schweigen –; die Zukunft stellte sich dann als ein heute schon prinzipiell durchrechenbarer Kalkül dar, von ungeheurer Kompliziertheit zwar, aber was in Zukunft nur möglich sein wird, ist eine Ableitung aus der Gegenwart.

Die Gammler, so unsympathisch sie manchem sein mögen, sind ein unüberhörbares Zeichen dafür, daß den Menschen die Träume in der Gegenwart und in die Zukunft nicht durch einen Lebenskalkül ersetzt werden dürfen, der die Erwachsenen beifällig nicken läßt, wenn sich Lehrlinge bereits ihre Pension ausrechnen.

Es wird im Zusammenhang mit diesen auf „moderner Wissenschaftlichkeit“ beruhenden Thesen immer von „Offenheit“ gesprochen. Freilich liegt hier eine Offenheit vor, aber es ist die Offenheit der Vergangenheit für die Zukunft und nicht die Offenheit der Zukunft für die Gegenwart. Dies sei an einem einfachen Beispiel erläutert:

Wohl jeder junge Mensch macht sich Vorstellungen von seinem zukünftigen Ehepartner. Aber er kennt ihn noch nicht und kann ihn infolgedessen nur nach seinen gegenwärtigen und aus der Vergangenheit stammenden Erfahrungen in seiner Vorstellung aufbauen. Damit ist er also aus seiner Vergangenheit heraus für die Zukunft offen, d. h., er wird mit um so größerer Sicherheit „anbeißen“, je näher der auf ihn zukommende Partner seinen Vorstellungen entspricht. Aber zum Anbeißen gehören zwei. Falls der Partner seinerseits auch konkrete Vorstellungen entwickelt hat, dann ist es relativ unwahrscheinlich, daß sich je zwei Menschen zum Paar finden.

Die Offenheit, die zwei Menschen zueinander führt, ist ganz anders. Es ist die Offenheit der Zukunft für die Gegenwart, d. h. in der Gegenwart wird eine *noch offene Zukunft* akzeptiert und mit einem Vorschuß an Vertrauen ausgestattet, das keine oder nur wenige Sicherungen und Sicherheiten aus der Vergangenheit ableitet.

So ist also die vorgelegte Konzeption der Arbeitslehre auch anthropologisch und pädagogisch verfehlt, als sie jenen den Jugendlichen auszeichnenden Mut, eine ungewisse Zukunft zu bestehen und es besser als die „Alten“ zu machen, im Keim durch ein Spaliergerüst der absoluten Sicherheit erstickt.

Schließlich vermag diese Arbeitslehre weder exemplarisch noch kategorial für das Wesen der kulturschöpferischen Leistung im technischen Bereich aufzuschließen, doch kann hierauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Die Struktur schöpferischer Akte ist den Forschern, auf die man sich beruft, bei den Experimenten an Ratten und weißen Mäusen verlorengegangen.

Aber eines steht geschichtlich fest: Die epochemachenden Leistungen und bahnbrechenden Erfindungen auch auf dem Gebiet der Arbeits- und Wirtschaftswelt, die heute von den diplomierten und habilitierten wissenschaftlichen Kärnern aufgearbeitet werden, haben ihren Ursprung nicht in der impotenten technisch-ökonomischen Kategoriensterilität, sondern in einem komplexen und der Ratio weithin unzugänglichen Seinsgrund.

Schöpferische Leistung ist das, was dem Menschen ermöglicht, ein Mensch zu sein.

Deshalb steht die *Besinnung auf den Menschen* legitim im Mittelpunkt der Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt.

Das fehlt.

Es wäre die Schande unserer Kultur, wenn sich die Arbeits- und Wirtschaftswelt mittels der raffiniertesten pädagogischen Methoden und unter Ausbeutung der Gutgläubigkeit unserer Lehrer ausgerechnet an den schwächsten Gliedern unserer Gesellschaft, an den Kindern, vergreifen würde, um sie nur nach sich auszurichten und damit die Menschenwürde, die Freiheit, für sich selbst zu entscheiden, zu ruinieren.

Stellung und Bedeutung des Faches „Werken“ in der allgemeinbildenden Schule

Wenn die Werkerziehung heute ihre Bildungskonzeption auf die technisierte Welt und die Technik hin ändert, so muß doch festgestellt werden, daß die durchgreifende Technisierung dieser Welt ohne diesen neuen speziellen Akzent der Werkerziehung *tatsächlich* geschehen ist. Demzufolge ist nicht einzusehen, welchen Beitrag die allgemeinbildende Schule zur weiteren Technisierung der Welt zu leisten hätte, da absehbar ist, daß die Technik auch ohne sie genauso weiter fortschreitet.

Werkerziehung kann sich also keinesfalls *ausschließlich* im Dienste weiterer Technisierung verstehen; eine Werkerziehung, die die zu gebende Lebenshilfe in der Weise verstünde, daß der Schüler befähigt würde, mit größerem technischen Sachverstand und Können in die Arbeitswelt der Technik einzutreten, würde eine sich ohnehin ergebende Entwicklung zwar, jedoch aber auch *nur*, fördern, ohne die spezifischen Möglichkeiten zu nützen, die die allgemeinbildende Schule von Auftrag und Vermögen her besitzt. Vielmehr gilt es einzusehen, daß die technische Welt Zwänge, Automatismen und scheinbare Autonomien entwickelt, die es dem in sie verwickelten Menschen schwer machen, sich ihrer normativen Kraft und Faszination zu entziehen und sich ihnen gegenüber selbst autonom zu erfahren und freiheitlich zu verhalten.

Bei der gegenwärtigen Bevorzugung mathematisierbarer Sachverhalte in der die Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes angeblich aufschließenden Konstruktion nach der Methode der induktiven Wissenschaften (was nach wissenschaftlicher Auffassung eben Technik ihrem Wesen nach und schlechthin ist) als der einzigen legitimen Erkenntnisquelle und den daraus abgeleiteten normativ gesetzten ethischen Verhaltensweisen (Schelsky), bei absoluter – wenn auch unbewußter oder getarnter – Leugnung und Ablehnung anderer Werthaltungen und Wahrheitsquellen, wie sie in der Kunst, in der Religion oder in der Freiheit gegeben sind oder angenommen sein müssen, kann sich Werkerziehung als *bildendes* Schulfach nur etablieren, wenn es in ihr zur Integration von gesetzhafte wissenschaftlich-technischen Sachverhalten mit freiheitlichen geschichtlich-individuellen Personalstrukturen kommt. Eine menschenwürdige Erziehung zur Technik kann nicht in der Angleichung eines Individuums an die kausalstatistisch-deterministische Gesetzmäßigkeit einseitig naturwissenschaftlich begründeter und damit im Wesen ungeschichtlicher technischer Sachverhalte bestehen, wobei auch das Individuum aus der Geschichte herausgenommen und damit entpersönlicht wird, zumindest aber von den Bildungsgütern der anderen Schulfächer, soweit sie selbst keinen technischen Charakter tragen, desintegriert wird, sondern Werkerziehung als notwendiger Teil personaler Erziehung muß jene Spannung zwischen technischem Sachzwang und freiheitlicher Verfügbarkeit über sich selbst und die Sache zuerst erzeugen und alsdann auszuhalten lehren.

Werkerziehung beseitigt nicht die Spannung zwischen Person und Technik, sondern versucht in dieser Spannung das Wesen eines freiheitlichen Menschen zu erfahren. Dies geschieht konkret in der Vermittlung der Einsicht und in der Erfahrung, daß die

scheinbar zwangsläufig aus den Naturgesetzen determinierte Technik für den Menschen einen erheblichen Freiheitsspielraum offenläßt. Zwar kann kein technischer Gegenstand gegen die Naturgesetze funktionieren, er selbst stellt aber innerhalb einer unendlich viele Fälle umfassenden Gesetzmäßigkeit den einen verwirklichten Fall dar. Schon dafür, daß der Fall verwirklicht wird, kann sich der Mensch als verantwortlich betrachten und sich so gegenüber den Sachzwängen der technisierten Welt als Autor autonom und freiheitlich erfahren.

Auch welchen Fall er verwirklicht, kann der Mensch verantwortlich entscheiden. Freilich zeichnen sich innerhalb der Vielzahl der Fälle eines Gesetzes manche besonders aus durch Optima in verschiedenen kategorialen Bereichen, etwa daß ein bestimmter Gegenstand bei einer konkreten Verwirklichung am billigsten, gewichtsmäßig am leichtesten, verarbeitungstechnisch am günstigsten, am besten verkäuflich oder am meisten auf den Geschmack oder die Wahl der Massen abgestimmt ist. Diese Optima haben normative Suggestion, weil sich ihr Optimum in wissenschaftlichen Kategorien verobjektivieren und beweisen läßt, ohne jedoch Zwang im Sinne naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit zu bedeuten. Erst wenn, und das ist allerdings und leider das Kennzeichen unserer wissenschaftlich-technischen Zivilisation, das (bequeme und prinzipiell vorherberechenbare) wissenschaftlich-technische Optimum als die zwanghafte, der menschlichen Verfügbarkeit entzogene autonome Norm hingestellt und angenommen wird, was perfekte Technisierung bedeutet und was allenthalben in Ost und West angestrebt wird, dann wird auf Freiheit, gewollt oder ungewollt, bewußt oder unbewußt, verzichtet.

In der Wirklichkeit ist die Sachlage insofern verwickelter, als der Mensch erstens technisch handeln muß, sich also dem „Daß“ der Verwirklichung nicht entziehen kann, und zweitens bei der Verwirklichung von Technik das Werdende auf das Gewordene zu beziehen hat.

Der wesentliche Freiheitsspielraum, der vor allem die Geschichtlichkeit des Menschen berücksichtigt, ist die sinnliche Form, in der sich der technische Gegenstand präsentiert. Bildnerischer Formwert ist nur dann als solcher existent, wenn er sich zugleich als geschichtliches Werk des Menschen ausweist; das ist Kunst. Ein technischer Gegenstand, der auf den ganzen Menschen bezogen ist und nicht nur auf eine Teilfunktion von ihm, muß immer in seiner Form mitteilen, welcher Zeit er entstammt. Von dem im Prinzip geschichtsunabhängigen „Spiel mit den Mitteln“ wird nur das Bestand haben, was sich daneben oder dagegen als geschichtsträchtig konstituiert hat.

Solange die Werkerziehung Schüler unterrichtet, die nach ihrem Entwicklungsstand ganzheitlich und noch unspezialisiert zu fördern sind, haben ausschließlich solche technischen Gegenstände Platz, die sich unmittelbar an die ganze kindliche Person wenden; in diesem Unterricht durchdringen sich technische Erziehung und Formerziehung (für letztere mag als Prototyp das Plastische Gestalten stehen, doch darf sie darauf nicht dogmatisch eingeengt werden), und der fachspezifische Aspekt erscheint vor allem in der Wahl des Unterrichtsgegenstandes. — In der Zeit um die Pubertät setzt die Spezialisierung ein, die zum einen Fortführung und Vertiefung des oben genannten Übungsweges beinhaltet und der wesentliche Teil bleibt; zum anderen würde sich Werkerziehung als Vorbereitung auf die technische Arbeitswelt darstellen als eine altersstufengemäße exemplarische Lehre über die Funktion des Menschen im Prozeß menschlicher technischer Weltbewältigung, die den Menschen teils und einerseits in seiner Funktion als „Roboter-Ersatz“ zu zeigen hätte, und andererseits als einen, der als freier Mensch freien Dienst am freien Mitmenschen leistet. Die hier einzuübende Arbeitsethik, auf die die Industrie gesteigerten Wert legt, kann sehr wohl im Vollzug technischen Handelns im Werkunterricht gefördert werden.

Werkerziehung ist weniger Erziehung der „Hand“ als vielmehr des menschlichen Geistes zur Freiheit in einer die Freiheit bedrohenden oder leugnenden perfekt-technischen Welt. Eine von außertechnischen Werten isolierte Werkerziehung wäre sinnlos.