

Auf dem Wege zu einem humanen Realismus

Unkontrollierbaren Gerüchten zufolge soll es auch heute noch in unserer Bundesrepublik Menschen geben, die sich Gedanken darüber machen, wie es zum Tausendjährigen Reich kam, und was man tun müsse, damit es sich nicht wiederhole. Es hat viele Gründe, weshalb die Zahl solcher Menschen, deren es nach 1945 eine erkleckliche Menge gab, heute so rapide abgenommen hat. Nicht nur das vielstrapazierte Wirtschaftswunder ist daran schuld, die Satttheit, die Selbstzufriedenheit, die die Toten ihre Toten begraben läßt; nicht nur die neuerblühende nationale Selbstachtung, ja Selbsthochschätzung, die es sich stolz versagt, im Müllhaufen der Vergangenheit zu wühlen und dadurch das eigene Nest zu beschmutzen, zumal ja, bekanntlich, andere Völker auch nicht viel besser sind; schuld daran sind auch viele jener Ursachenforscher selber. Haben sie doch oft genug als zeltische Evangelisateure und von missionarischem Drang beseelte Volksmerzieher ihre jeweilige, vielleicht durchaus richtige Teilerkenntnis häretisch absolut gesetzt und so ihren Zeitgenossen ein handfestes Alibi geliefert: Wenn schon, wie der Gang der Geschichte beweise, die Schlußfolgerungen aus dieser Teilerkenntnis falsch seien, dann sei wohl diese Teilerkenntnis selber falsch, dann seien wohl auch alle anderen Teilerkenntnisse falsch und mit ihnen auch alle angeblichen Tatsachen, auf die sie sich beziehen, angefangen von der Machtergreifung über die KZ-Berichte bis hin zum Selbstmord Hitlers.

Eines jener zahllosen und falsch verabsolutierten Teilerkenntnisse dieser Art lautete: Schule und Lehrer haben versagt. Das Urteil ist knapp und daher einleuchtend, was nicht hindert, daß es falsch ist. Allerdings ist es wiederum nicht so falsch, als daß man es einfach und unbesehen abtun könnte — „irgendwie“ spüren wir alle, wie sehr auch die öffentliche Erziehung zu dem Unheil beigetragen hat: Die Zinds saßen vor 1933 und sitzen nach 1945 in unseren Schulen. Aber das „irgendwie“ ist beunruhigend, weil es ebensogut falsche Pauschalurteile wie schlampige Gleichgültigkeit zuläßt, und beides ist gefährlich für unsere politische Zukunft.

In einer solchen Nacht-und-Nebel-Atmosphäre ist es erlösend, einen Satz wie diesen zu lesen: „Alle politische Erziehung muß im Kern moralische Erziehung sein ... Aber alle moralische Erziehung ist unvollständig, wenn sie nicht zugleich Gemeinschafts-, Rechts- und Staatserziehung und zudem Erziehung im Sinne ‚großer Politik‘ ist.“ Das Erlösende an diesem Satz ist jedoch nicht nur sein Inhalt, dem wohl jeder zustimmt, der sich als Zeit-, Handlungs- und Leidensgenosse unserer Demokratie für diese verantwortlich fühlt; das eigentlich Erlösende an diesem Satz ist der Ort, an dem er steht: Nämlich in einem Buch, das sich mit den Fragen der *Berufsschule* abgibt.

Was ist schon die Berufsschule, gemessen an Ober- und Hochschule, die mit ihren Problemen heute im Brennpunkt des Interesses stehen? In seinem Buch¹⁾ gibt Prof. Dr. *Otto Monsheimer*, heute Leiter der Berufsschulabteilung im hessischen Kultusministerium, eine knappe Antwort: 90 vH aller Jugendlichen gehen durch die Berufsschule, und für die meisten von ihnen ist diese nach den Kinderjahren der Volksschule praktisch die einzige Erziehungs- und Bildungsstätte, mit der sie für den Rest ihres Lebens in Berührung kommen.

Das allein schon läßt auch dem Fernerstehenden die Bedeutung der Berufsschule sichtbar werden. Monsheimer erschöpft sich nun aber nicht darin, die Berufsschule zu beschreiben, sondern im Hinblick auf die gesamte Bildungssituation unserer Zeit entfaltet er seine Antwort unter vier Gesichtspunkten.

Er zeigt erstens den Werdegang der „Fortbildungsschule“ zur berufsbildenden Schule, wofür er den Generationsbegriff verwendet, der sich als außerordentlich fruchtbar erweist, kommt doch dabei geradezu eine Kulturgeschichte unserer Industriegesellschaft

1) Otto Monsheimer: *Drei Generationen Berufsschularbeit*. Verlag Julius Beltz, Weinheim, 487 Seiten, 24.— DM

heraus, die hart an den Realitäten bleibt. Er beschreibt zweitens die Sachaufgabe der Berufsschule, nämlich den jungen Menschen theoretisch und praktisch in seinem Beruf und für seinen Beruf weiter auszubilden, und zwar begleitend und ergänzend zur Ausbildung im Betrieb. Dabei wird die moderne Arbeitssituation des jungen Menschen sichtbar und zugleich die Einsicht gewonnen, daß sie mit den überlieferten Methoden nicht mehr zu bewältigen ist. Er ordnet drittens die berufsausbildende Arbeit der Berufsschule in die „Bildungsfragen des Atomzeitalters“ ein und umreißt schließlich die Aufgabe der „staatsbürgerlichen“, der „politischen, der sozialkundlichen und der kulturellen Erziehung“ in der Berufsschule.

Diese beiden letzten Gesichtspunkte sind es, die unser besonderes Interesse wecken und uns das Buch hier anzeigen lassen. Denn dieses wird so zu einem Panorama nicht nur der Berufsschule, sondern der pädagogischen Arbeit überhaupt, wie sie sich in der Arbeitswelt als grundsätzlich neue Aufgabe stellt, und es bestätigt damit den Satz, den *Schelsky* in seiner „Skeptischen Generation“ schreibt: „Die Probleme der Arbeitserziehung und der Berufsschule sind zum lebendigsten Diskussionsfeld unserer Pädagogik geworden und scheinen einen neuen Quellpunkt gesamtzieherischer Besinnung und Reform abzugeben“ (S. 299).

In der Tat ist durch die stürmische Entwicklung der Technik und Industrie die Frage brennend geworden, was mit dem Menschen in der Arbeitswelt geschieht. Die Gefahr, er könne zum Roboter entarten, ist so oft an die Wand gemalt worden, daß sie kaum mehr ernst genommen wird. Dabei hat sie einen realen Hintergrund: Der Mensch, vor allem der Mensch in der technischen, industriellen Produktion, wird mit seiner neuen Lebenssituation (noch) nicht fertig. Er fühlt sich ausgeliefert, übertölpelt, verraten, ist doch diese neue Lebenssituation so kompliziert und, für sich selbst betrachtet, so verworren, daß er sie gar nicht durchschauen kann. Entweder wird er also tatsächlich zum Roboter, weil er außerstande ist, selbstbestimmend sein Leben und seine Arbeit zu formen, oder er flüchtet sich in Romantizismen der Vergangenheit oder der Zukunft, die bei dem Versuch, sie zu verwirklichen, noch immer zu menschenmordenden Utopien werden.

Hier der Schule eine Schuld der Versäumnis vorwerfen zu wollen, wäre ungerecht. Denn auch die Schule ist immer nur ein Kind ihrer Zeit, und auch die Lehrer in ihr sind immer nur Menschen ihrer jeweiligen Gegenwart. Monsheimers sehr objektive Darstellung der Berufsschularbeit in der ersten und zweiten Generation, das heißt vor und nach dem ersten Weltkrieg, zeigt, wie bei aller Aufgeschlossenheit für die Sachprobleme doch auch die Gestalter und die Lehrer der Berufsschule im Denken ihrer Generation befangen sind. Diese Einsicht veranlaßt Monsheimer, der sich selber als der zweiten Generation angehörig bezeichnet, zu dem Satz: „Es ist nicht ihre (der Berufsschulpädagogik) Schuld, wenn sich auch der ernsthafteste pädagogische Wille vor der Übermacht der Tatsachen als ohnmächtig erwies“ (S. 247). Und S. 223 heißt es: „Es gehört zu den bittersten existentiellen Erfahrungen dieser Generation, daß der hochgespannte Idealismus ihres pädagogischen Wollens weder den Götzendienst der Rasse und des Volkes verhindern noch den Einbruch der entfesselten Dämonen bannen konnte.“

Aber im gleichen Atemzug, in dem man diesen Sätzen zustimmt, fühlt man den Zwang in sich, ihnen zu widersprechen. Wie, ist Pädagogik immer nur anonymen Nachvollzug des Zeitgeistes? Ist sie niemals personal versuchte gegenwärtige Verwirklichung eines Voraus-Entwurfes vom Menschen? Muß sie vor den Tatsachen (und was alles gilt hier als Tatsachen?) der Massenhaftigkeit kapitulieren? Oder sollte sie nicht vielmehr in den jungen Menschen, um die es doch geht — denn es geht nicht (Irrtum so vieler Pädagogen!) um eine Wissenschaft namens Pädagogik — sollte sie nicht stets und ständig bemüht sein, geradezu immer neue individuelle „Tatsachen“ zu schaffen, die die „gegebenen Tatsachen“ in jedem Augenblick neu überwinden? Und wenn es schon richtig ist,

daß eine gute Pädagogik noch lange kein Ersatz für eine schlechte Politik ist — ist es aber nicht auch richtig, daß eine schlechte Politik nicht von ungefähr kommt? Und kann man nicht mit dem gleichen Recht sagen, eben der „hochgespannte Idealismus“ der Pädagogen habe den „Götzendienst der Rasse“ und den „Einbruch der Dämonen“ geradezu heraufbeschworen?

Sicher trifft es nicht zu, daß „die Pädagogik, also auch die Berufsschulpädagogik, an der Katastrophe von 1933 oder, aufs Ganze gesehen, an der politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder sonstigen Entwicklung eines Volkes die Schuld trägt, weswegen ein Pauschalurteil über sie absurd ist. Aber ebenso sicher trifft es zu, daß sie, und mit ihr der Lehrerstand, nicht unschuldig an welcher Entwicklung auch immer ist — auch sie sind als Handelnde und als Leidende hineinverflochten in Schuld und Schicksal ihres Volkes wie ein jeder einzelne von uns; auch sie leben ebensowenig auf einer Insel wie du und ich.

Aber bei alledem geht es nicht um Beschuldigungen und Entschuldigungen. Es geht darum, den Standort der Pädagogik zu bestimmen, der im Zeitalter der pluralistischen Massengesellschaft, der verwalteten Demokratie, der alles beherrschenden Arbeitswelt nicht mehr der gleiche sein kann wie im Zeitalter des Biedermeier. Man kann und muß deshalb aus vollem Herzen den geistvollen kulturgeschichtlichen und -philosophischen Analysen Monsheimers zustimmen, die er an Hand zahlreicher zeitgenössischer Autoren gibt. Ebenso hat der Satz unsere Zustimmung, es sei „Sache einer anthropologisch orientierten Pädagogik, die notwendigen Folgerungen aus dem Wandel des Bildungsbegriffes zu ziehen“ (S. 346); nicht minder auch alle praktischen, methodischdidaktischen Folgerungen, die Monsheimer aus seinen Einsichten und Erfahrungen für die Berufsschule zieht. Denn wenn es wahr ist, daß die Arbeitswelt das Schicksal des heutigen und erst recht des künftigen Menschen ausmacht, und wenn es weiterhin wahr ist, daß dieser Mensch noch nicht gelernt hat, dieses sein neues Schicksal zu verstehen und zu bewältigen, weil er noch immer mit überkommenen, wiewohl längst zusammengebrochenen Vorstellungen an seine jetzige Welt herangeht, dann kommt allerdings der Berufsschule eine zentrale Bedeutung in unserem Bildungswesen zu.

Nach allem, was hinter uns liegt, und bei allem, was vor uns liegt, kann es ja nicht mehr nur die Aufgabe der Berufsschule sein, noch bessere Facharbeiter auszubilden; haben wir doch erfahren, daß auch der bestausgebildete Facharbeiter und also der Spezialist den terribles simplificateurs hilflos zum Opfer fällt, wenn er nicht von seinem Standort aus das Ganze seiner Gesellschaft zu verstehen gelernt hat. Es genügt also nicht mehr, den einzelnen in seinem Beruf „fortzubilden“ und die „Arbeiterklasse“ auf ein „höheres Niveau“ zu heben; sondern der Mensch in der Arbeitswelt muß befähigt werden, diese Arbeitswelt in ihrer Struktur und in ihrer Funktion zu erkennen, zu verstehen und zu beherrschen, wenn anders er nicht von ihr beherrscht und also zum Roboter gemacht werden will. Das ist die legitime Aufgabe der Berufsschule. Weder die Volksschule kann diese Aufgabe leisten — sie kann sie (und soll sie) vorbereiten —, da sie es im wesentlichen mit dem Kind vor und in der Pubertät zu tun hat, noch die Oberschule, die ja nur etwa 10 vH der schulpflichtigen Jugend zum Abitur führt und ihre eigene Aufgabe, damit aber auch ihre eigene Problematik hat.

Es ist nur zu verständlich, wenn bei dieser Aufgabe, die an 90 vH aller Jugendlichen in ihrem bildungsfähigsten Alter geleistet werden soll und die erst allmählich in den Gesichtskreis der Öffentlichkeit rückt, eine Fülle neuer Probleme auftaucht. Monsheimer spricht beispielsweise von einer „perspektivischen Menschenbildung“ — die Frage läßt nicht auf sich warten, was als Fluchtpunkt dieser Bildung dienen soll und was bei dem immer voluminöser werdenden Wissensstoff „unbedingt“ dazugehört und was nicht. In der Oberschule hat der ergebnislose Streit darüber bislang jede innere Reform unmöglich gemacht — trotz der Warnrufe aller Psychologen, Ärzte und Soziologen. Der Berufsschule wird es nicht viel anders ergehen, wenn, nach Weinstock, ihre „pädagogische

Bildungslehre im echten Sinne humanistisch“ sein muß, „weil sie auf einer Anthropologie der Arbeit fußt und der Dialektik von Mensch und Welt gerecht wird“ (S. 250). Das begründende „weil“ ist nicht ganz verständlich und schließt deshalb den Verdacht nicht aus, daß hier eine Verbeugung vor dem Schulhumanismus gemacht wird, der noch immer eine uneingeschränkte Macht in unserem Bildungswesen ausübt und jeden neuen pädagogischen Ansatz zwingt, sich als „humanistisch“ zu rechtfertigen, damit aber auch sich in die Phalanx der überkommenen Bildung einzuordnen und also — kein neuer Ansatz mehr zu sein.

In keinem Humanismus, der in der europäisch-abendländischen Geistesgeschichte auftritt, ist (trotz *Weinstock!*) eine „Anthropologie der Arbeit“ oder eine „Dialektik von Mensch und Welt“ zu finden. Ganz im Gegenteil werden in jedem historisch feststellbaren Humanismus gerade diese Probleme menschlicher Existenz völlig ausgeklammert und wird eine idealistisch-pantheistische Weltharmonie postuliert, die an der Realität dieser Welt schnurstracks vorbeiläuft; wohingegen der marxische „reale Humanismus“ die Idealität der seinsollenden Welt außer acht läßt, diese ehernen Gesetzen unterwirft und also seinerseits dem Menschen Gewalt antut. Doch wie dem auch sei: Bauen wir eine Bildung auf einer „Anthropologie der Arbeit“ und auf einer „Dialektik von Mensch und Welt“ auf, dann schaffen wir eine Bildung, die eben nicht mehr mit dem geistesgeschichtlichen Etikett „Humanismus“ belegt werden kann, wiewohl sie nicht weniger, ja recht eigentlich erst „human“, und das heißt schlicht und einfach „menschlich“ sein wird.

Dieses Problem auf jeden Fall ist offen — in der Bildungstheorie wie auch in den einzelnen Bildungswirklichkeiten, also auch in der Berufsschule. Wie sehr gerade die Berufsschule ein Feld voller drängendster Problematik ist, zeigt etwa die Ansicht *Schelskys*, daß „die Erziehungswerte der Arbeit und des Berufes sich nicht mehr auf die Gesamtperson beziehen“ (wie in der Nachfolge *Kerschensteiners* die gesamte Berufsschulpädagogik bis heute meint), „sondern auf jenen Lebenssektor begrenzt sind, den beide im Verhalten und Lebensinn des modernen Menschen ausmachen“ („Die skeptische Generation“, S. 299). Gleichviel, ob diese Ansicht den Sachverhalt trifft oder nicht, und ob die aufkommende Automation und Freizeit das Thema „Arbeit und Bildung“ in einem gänzlich neuen Licht erscheinen lassen — es ist und bleibt das Verdienst von *Monsheimers* Buch, in seiner eindrucksvollen Breite und Tiefe das Gesamtproblem der Berufsschule im Zusammenhang mit unserer Bildungssituation überhaupt durchsichtig gemacht zu haben. Man wird es bei der Neuvermessung unserer Bildungslandschaft als einen der markantesten trigonometrischen Punkte benutzen können, von dem aus ein humaner Realismus anvisiert werden kann.