

## (1) Erinnerung an die letzte Sitzung

Der umfassende Ansatz Humboldts ist demjenigen Schleiermachers verwandt, beide bereiten je auf ihre Weise eine komplexe Auffassung der Moderne vor, die dann etwa von Charles Peirce z. T. wissenschaftlich und philosophisch genauer zum Ausdruck gebracht wird. Das Hauptproblem besteht neben der Unüberschaubarkeit und ständigen Veränderung der gesellschaftlichen Prozesse in der Gesellschaft, die durch unsere mehr oder weniger gebildeten Aktionen stets neu erzeugt wird, darin, dass es *Rückkopplungsprozesse* unseres Handelns gibt, die Peirce in der „Pragmatischen Maxime“ 1878 zusammengefasst hatte, welche ich hier – wegen ihrer großen Bedeutung – noch einmal wiederhole:

„Bedenken Sie, welche Wirkungen, die denkbarerweise praktische Relevanz haben könnten, wir dem Gegenstand unserer Konzeption zuschreiben. Folglich besteht die Konzeption dieser Wirkungen aus dem Ganzen unserer Konzeption des Gegenstands!“

Eine solche Formulierung kann natürlich Ohnmachts- und Resignationsgefühle auslösen. Anstoßen sollte sie aber einen selbstkritischen Umgang mit unseren Eingriffen in Natur und Gesellschaft, wobei der leitende Gedanke ist: Nur solche Theorien und Konzeptionen dürfen angewendet werden, die uns nicht irreversibel auf eine Entwicklung der Gesellschaft im Kontext ihrer natürlichen Umwelt festlegen.

Der entsprechenden Vorarbeit dient auch Humboldts Bildungsauffassung. Diese ist individuell ausgelegt, Bildung ist ein individuell zentrierter Prozess, der freilich auf andere und anderes angewiesen ist – und seine Eigenbestimmtheit nur dadurch gewinnt, was das Individuum niemals übersehen sollte. Die wichtigsten fünf Aspekte sind dabei:  
Der eigene individuelle Bildungsprozess ist abhängig



- von den Perspektiven der anderen Menschen;
- von den Perspektiven der nichtmenschlichen Lebewesen;
- von den Perspektiven bzw. Daseinsformen der vielfältigen Gestalten der anorganischen Natur;
- von der individuellen Lebensgeschichte;
- von der eigenen Körperlichkeit.

Auf dieser Basis lässt sich entfalten, welchen Grad Bildung schon auf der Allgemeinbildungsstufe erhalten muss. Deshalb geraten Schleiermacher und Humboldt mit den Philanthropen in Streit, weil diese das Bildungskonzept auf die Ausbildung zu einem Beruf verkürzen. Bei Humboldt wird ausdrücklich betont, die Allgemeinbildung müsse zu einem aufgeklärten Bürger führen, mithin ist „Mündigkeit“ das Bildungsziel. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein Beruf wählen, aber man ist auch in der Lage sich breiter in der Gesellschaft auszutauschen, das Gegenbild zu einer statischen Gesellschaft entsteht, welches auch den Wechselfällen der Moderne sich gewachsen zeigen soll.

Ein Nebenpunkt der Diskussion war die Frage entsprechender *Ethikkonzepte*.

Insgesamt hat sich bewährt die neueren Ethikkonzepte in zwei Gruppen zu unterteilen:

1. *deontologische Konzepte* (was *soll* getan werden)
2. *konsequentialistische Konzepte* (worin bestehen die *Folgen* meines/unseres Tun?)

Schleiermacher, Humboldt und Peirce streben eine Behandlung beider Konzepte zugleich an. Kontrovers - und wie schwierig - solche Konzeptionen sind, wurde an der Kriegsfrage, etwa an UNO-Interventionen ansatzweise erörtert.

Eine offene - später einmal ausführlicher - zu besprechende Frage ist diejenige nach den "Perspektiven" bzw. "Daseinsformen der anorganischen Natur". Zunächst ist für den aktuellen Kontext der Bildung wesentlich, dass die anorganische Natur unsere individuelle Perspektive ebenfalls mitbestimmt.

## **(2) Berufsbildung – Georg Kerschensteiner**

Für die Entwicklung der bis heute bestehenden Berufsschule und des sogenannten *dualen Ausbildungssystems* in Deutschland zeichnet Georg Kerschensteiner (1854-1932) als Wegbereiter verantwortlich. Er wendet bestimmte Prinzipien der klassischen Bildungs- und



Erziehungstheorien im Kontext der Reformpädagogik an, ein Einfluss des US-amerikanischen pragmatistischen Philosophen und Pädagogen John Dewey liegt auch vor. Von 1895 bis 1919 war Kerschensteiner Schulrat in München und hatte großen praktischen Einfluss, auch die Schuldebatte in der Weimarer Republik wurde durch ihn geprägt. In unserem Schema gehört Kerschensteiner in den Typus der von den Grundzügen der *philanthropischen Pädagogik* beeinflussten Pädagogen, Bildungstheoretiker und -praktiker. Wie andere Reformpädagog/inn/en auch versucht er



konkrete didaktische und schulgestalterische Wege zu finden, um die großen Bildungsziele zu erreichen, nicht zuletzt eine *von den Kindern her agierende Erziehung*. Dabei treten nicht selten Aspekte in den Vordergrund, die klassisch zwar nicht verneint oder schlicht übersehen, aber konkret nicht im Schulalltag berücksichtigt werden. Bei Kerschensteiner ist es nicht zuletzt das *praktisch-technische Können*, eine alte Geschichte erzählt dasjenige, worauf es u. a. ankommt:

„Ein Schulrat fährt im Auto übers Land, um eine Dorfschule zu visitieren. Auf offener Landstraße versagt der Motor, und der technisch nicht sehr bewanderte Schulrat hält nach Hilfe Ausschau. Da kommt aus entgegengesetzter Richtung ein Zehnjähriger daher, dem er sein Leid klagt. Dieser öffnet die Motorhaube, macht ein paar Griffe am Vergaser, und siehe da, der Schaden ist behoben. Der gerettete Schulrat bewundert die Leistung, stutzt dann aber und fragt: ‚Warum bist du denn vormittags nicht in der Schule?‘ ‚Ach, wissen Sie, zu uns kommt heute der Schulrat, da hat der Lehrer die Dummen nach Hause geschickt.‘“  
Theodor Wilhelm, Georg Kerschensteiner (1854-1932), in: *Klassiker der Pädagogik II*, München 1991, 103-126, 103.

Die kleine Szene ist anscheinend selbsterklärend. Der Lehrer wollte nur die guten *Mainstream*-Schüler/innen vorführen, sogenannte „praktische Begabungen“ aber galten ihm

nicht als gut – und konnten bei der Visitation des Schulrats eventuell das Visitationsergebnis negativ beeinflussen. Der Schulrat in der Story aber erfährt sehr genau den praktischen Nutzen des Könnens jenes zehnjährigen „Dummen“, weil er sich in dieser Situation selbst nicht helfen kann.

Das könnte natürlich eine gute Geschichte über die *notwendige Arbeitsteilung* in einer Gesellschaft sein. Es muss eben Schulräte und Vergaserspezialisten geben – und man muss auch die Vergaserspezialisten gut ausbilden, denn nur aufgrund der Arbeitsteilung ist eine Gesellschaft wirtschaftlich insgesamt effizient. Damit wäre aber Kerschensteiners Ansatz missverstanden. Ihm ging es mit anderen darum, reformpädagogisch in den gewöhnlichen Unterricht Elemente der Arbeitswelt einbeziehen. Das geht u. a. auf die Ideen der Philanthropen zurück, wird aber nun kindgerechter, jugendpsychologisch genauer erfasst bzw. begründet. Kerschensteiner hatte hierbei Erfolg, die [Weimarer Verfassung](#) lautete in Artikel 148:

„(3) Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.“

Diese sogenannte *Arbeitsschule* der Weimarer Republik geht neben dem *Dualen System* der Berufsausbildung auf Kerschensteiners Ideen zurück.

Kerschensteiner selbst pflegte den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich des Wissens und des technischen bzw. logisch-formalen Vorgehens – bzw. dasjenige, was man in Deutschland damals überwiegend dafür hielt. Auch der Einfluss John Deweys hat seinen Ansatz hier wohl eher nicht erweitert, sofern ich nichts übersehen habe. Der Schulunterricht in der *Arbeitsschule* sollte problemlösend sein, zudem werde dies die Schüler/innen auch auf ihre staatsbürgerliche Praxis vorbereiten.

Der pädagogische Ansatz geht von Beobachtungen der kindlichen bzw. jugendlichen Verhaltensweisen aus. Bei den Kindern gehe Probieren über Studieren, sie wollten mit den Dingen selbst experimentieren – und sie wollten „gestalten“. Diesem Aktivitätsbegehren, das sich beispielsweise auch im Bewegungsdrang äußert, komme die sogenannte „Lernschule“ nicht entgegen. Im Gegenteil: Sie produziere Widerstand gegen das Lernen, weil der den Kindern eigene Weg zu lernen systematisch schulorganisatorisch verbaut werde. Die m. E. zutreffende Diagnose lautet also: Was oft als „Stören“ oder „Lernunwilligkeit“ der Schüler/innen empfunden wird, geht jedenfalls zu einem bestimmten Anteil auf eine



ungeeignete Form der Organisation des Schulunterrichts zurück, weil die Wissensinhalte von den Schüler/innen – altersgemäß – selbst erarbeitet, anstatt eingepackt sein wollen. Hierzu diente Kerschensteiner die Einführung von Gelegenheiten zur Ausübung von Handfertigkeiten, es wurden Werkbänke in den Schulen aufgestellt, Laboratorien aufgebaut, Schulgärten angepflanzt, Aquarien und Terrarien angeboten, auch Zeichensäle eingerichtet. Es ging didaktisch also um dasjenige, was man den Zusammenhang von Motivation und Lernerfolg nennt.

Ein zweiter Aspekt ist derjenige der *Sachlichkeit* der Arbeitseinstellung, wenn sie in den Schulunterricht einbezogen wird. Denn Arbeiten müssen „vollendet“ werden, man geht schrittweise auf ein Ziel zu. Kerschensteiner wollte mithin den zweckrational-instrumentellen Charakter der Arbeitswelt einführen und *didaktisch nutzen*.

„Würde man an den geistigen Werken den Mangel der Vollendung genauso unmittelbar und schlagend empfinden wie an den technischen Werken, würde man für jede oberflächliche geistige Arbeit ebenso prompt seine Strafe durch die Arbeit selbst erhalten wie für jede oberflächliche unsachliche technische Arbeit, so würden unsere Lehrlingsanstalten für geistige Arbeiter, also unsere höheren neunklassigen Schulen, längst ein anderes Gesicht und einen anderen Betrieb erhalten haben; sie würden Anstalten sein für geistige Qualitätsarbeiter

und nicht für viel wissende Dilettanten.“  
(Wiener Rede 1929)

Das ist das Gegenbild, die Schule im herkömmlichen Sinn erzeuge bestenfalls „viel wissende Dilettanten“, von jedem etwas, aber von nichts etwas Genaueres usf. Man kann so etwas wie Kerschensteiner nur emphatisch schreiben, wenn man davon überzeugt ist, dass alle Probleme in *sehr überschaubar endlichen Schritten* lösbar sind – und es mit dieser Lösung auch getan ist, weil die Lösung durch den universalen Kontext wenig infrage gestellt wird. So scheint er auch John Dewey (*How we think [1910]*) verstanden zu haben:

„Vom Stutzen, Staunen und Fragen aus ging es unmittelbar zur Analyse der Schwierigkeiten, welche die Fragen lösen konnten, von den Vermutungen zur Durchprüfung ihrer Folgerungen und schließlich zur Verifikation der als Lösung gefundenen und bestätigten Vermutung.“

Es geht daher logisch-semiotisch von einer

1. Irritation des Gewohnten bzw. Bekannten zu
2. einer Hypothese bzw. Abduktion („Vermutung“), wie dem zu begegnen sei.
3. Die Vermutungen werden *deduktiv* auf ihre Folgen überprüft, woraus sich ein Lösungsvorschlag ergibt.
4. Dieser wird verifiziert bzw. bestätigt.

Kerschensteiner übersieht zumindest, dass eine „Bestätigung“ immer nur *induktiv* sein kann, weshalb Dewey ganz zutreffend die *Zukunftsoffenheit* von Lösungen – und in unserer Typologie den Unendlichkeitsaspekt – betont. Induktiv erschlossene Regeln müssen in der Folge immer auf ihre Bestätigung hin überprüft werden, dies wird natürlich pragmatisch abgebrochen, aber man muss sich dieses Abbruchs *bewusst* sein. Den Ausdruck „Verifikation“ sollte man besser aus dem wissenschaftstheoretischen Vokabular streichen. Kerschensteiner hat hier also nicht zu viel Logik betrieben, sondern zu wenig. Angenähert scheint er sich hier weniger dem Pragmatismus als dem Positivismus zu haben. Das hat wohl seine Parallele auch in der mit der sachlichen Arbeitseinstellung verbundenen Idee der *Arbeitsgemeinschaft*. Solche Arbeitsvorgänge benötigen Teamarbeit, woraus für Kerschensteiner eine staatsbürgerliche Einsicht der Kooperation, des Miteinanders, aber eben auch der „Gemeinschaft“ folgte. Hier scheint er deutlich die Differenzierungsprozesse unterschätzt zu haben, die in einer erfolgreichen, kreativen und produktiven Teamarbeit zugelassen werden müssen. So werden in Kerschensteiners Arbeitsschule zwar durchaus demokratisch wichtige Aspekte eingeübt, aber die zentrale Frage der Demokratie, der friedliche und kompetente Umgang mit *Konflikten* bleibt – wieder anders als bei John Dewey – unterbestimmt. Kerschensteiner zufolge muss es stets auf „Gemeinschaft“ hinauslaufen.

Kerschensteiners *Berufschulinitiative* geht von Krisenbeobachtungen in Deutschland aus, weil die Lehrlinge schlecht betreut wurden. Das galt für die Handwerksmeister, die der pädagogischen Betreuung oft nicht gewachsen waren. Ebenso galt das für die Industriebetriebe. Kerschensteiner war zudem der Ansicht, dass Schüler/innen nach der Volksschule mit 14 Jahren nicht einfach in die Arbeitswelt entlassen werden sollten, sondern sich weiter *allgemein bilden* sollten. Dazu stellt er den Humboldtschen Ansatz auf den Kopf:

„An der Pforte der allgemeinen Menschenbildung steht (notwendigerweise) die Berufsbildung!“

„Nach allen unseren Betrachtungen ist jede wirkliche Bildung eine Art Berufsbildung, sofern wir nur unter Beruf jenen Lebenskreis verstehen, zu dem wir gemäß unserer psychischen

Verfassung berufen sind.“  
(Theorie der Bildungsorganisation, posthum, 185)

Wichtig ist hier zu erkennen, dass Kerschensteiner über sein Berufsschulkonzept das Allgemeinbildungskonzept einführen wollte, eine durchaus kreative Weiterverarbeitung der philanthropischen Idee. Ähnlich wie dort wird eine psychische Grundstruktur unterstellt, wobei wohl stärker an biotische Anlagen gedacht ist, die sich psychische manifestieren – und den Motivationshintergrund des Lernenwollens ausmachen. Aber darüber hinaus muss eine solche Berufsbildung im allgemeinen Kontext bestehen, daher sollte es in seinen Berufsschulen neben Waren- und Werkzeugkunde nebst Buchführung auch Deutsch und Staatsbürgerkunde geben. Darüber versuchte Kerschensteiner auch die ethische Integration der durch Konkurrenz strukturierten Wirtschaft und Arbeitswelt zu leisten. Dieses Prinzip liegt noch heute den Berufsschulen zugrunde, wobei auch Religionsunterricht oder Ethikunterricht hierzu herangezogen werden.

Wie gegen die Philanthropen muss auch gegen Kerschensteiner eingewendet werden, dass er die Komplexität der Gesellschaftsprozesse, ihre prinzipielle Dynamik und Instabilität verkannt hat. Würde sich die Wirtschaft und Berufswelt nach den biotisch-psychischen Begabungen richten, wäre das Modell perfekt – und man könnte Arbeitslosen vorwerfen, nicht nach ihrer Begabung vorgegangen zu sein, diese verleugnet zu haben. Da auch heute diese Argumentation nicht verbreitet ist, dürfte Kerschensteiners Modell schlicht falsch sein. Wer eindeutig auf die Äquivalenz von Berufsbildung und Bildung setzt, muss die Berufsbildung von den stark wechselnden *Markterfordernissen* abhängig machen. Es ehrt Kerschensteiner, dass er dies nicht wollte, aber das Versagen seiner Theorie an diesem Punkt zeigt klar, dass *Bildung und Berufsbildung nicht äquivalent sind*.

Kerschensteiners Verdienst liegt daher vor allem darin, dass er gezeigt hat, es müsse eine vierte Form der Bildungsorganisation geben, das sogenannte „Duale System der Berufsausbildung“ – und dass dieses auch Elemente der Allgemeinbildung enthalten müsse. Wichtiger ist aber noch sein *reformpädagogischer Impuls*, obgleich er dies zu schwach philosophisch reflektiert hat. Sein Protest gegen die „Lernschule“ ist ohnehin klar und richtig. Aber er meinte darüber hinaus die „Buchsche“, d. h. die Vermittlung und den Erwerb von Wissen ausschließlich über Texte und Sprache. Nun ist es aber gar nicht so, dass das menschliche Zeichenverhalten auf Sprache eingeschränkt ist, ebenso sind die Motorik und Sensorik des Menschen semiotisch relevant – und können entsprechend auch komplex verstanden werden. Komplexe Sachverhalte werden nicht nur sprachlich ausgedrückt, sondern auch *bildlich*, wie Peirce in seiner Grafischen Logik (Semiotische Schriften 3, Frankfurt/M. 1993) gezeigt hatte – und was Schleiermacher mit der Rede von der *Fantasie* andeuten wollte. Ebenso verhält es sich mit den haptischen Zeichen, also Berührungen, Hantierungen usw. Auch diese sind entsprechend semiotisch bildungsrelevant, denn Intelligenz oder auch „Geist“ wohnt nicht nur im sprachlichen Zeichensystem, sondern in allen Zeichensystemen, die Menschen unbewusst und bewusst verwenden. Die Reformpädagogik stieß hier oft praktisch-zufällig-abduktiv – das gilt auch für Maria Montessori – in Bereiche vor, die in der damaligen Zeit z. T. nur schwach gedanklich erfasst waren, wie etwa von Peirce. Die Selbstständigkeit, Mündigkeit der Schüler/innen kann also auch durch praktische, haptische Verfahren unterstützt werden, ihre Demokratiefähigkeit beispielsweise auch durch Modelle der Schülerselbstverwaltung, wie sie ansatzweise auch Kerschensteiner schon erprobte. Auch die Projekt- und Versuchsorientierung fördert entsprechende Kompetenzen der Teamfähigkeit, die für eine komplex wahrgenommene Wirtschaft und Politik wichtige *soft skills* darstellen.

