

SONDERDRUCK AUS

DIE
BERLINER DIDAKTIK:
PAUL HEIMANN

Herausgegeben von

HANSJÖRG NEUBERT

mit Beiträgen von

FRANZ BIGLMAIER • GERHARD DALLMANN • JOACHIM EBERT
HELMUT FISCHLER • CARMEN GELLRICH
HANS GREETFELD • MARGARETE GROSCHUPF • HELMUT GROTHE
KARL-AUGUST HELFENBEIN • WALTER HEISTERMANN
JÜRGEN HERTER • ULRICH KLEDZIK
PATRICIA I. KOELLE • HANS-MANFRED LEDIG • BRIGITTE MÜLLER
HANSJÖRG NEUBERT • WOLFGANG NORTHEMANN
WERNER NOWAK • GUNTER OTTO • GERD RADDE
KERSTEN REICH • WOLFGANG SCHULZ • WERNER VATHKE
ERWIN VOIGT • GÜNTER WIENECKE



Colloquium Verlag

Berlin 1991

Ansätze Paul Heimanns zu Unterricht und Erziehung im Sekundarbereich I der Berliner Schule

von
ULRICH KLEDZIK

Vorbemerkung

Die Studenten des Gründungssemesters der Pädagogischen Hochschule Berlin trafen sich 1946 zuerst im Marstall in der Breitenstraße; Eröffnungszeremonie im November 1946 in den Kammerspielen des Deutschen Theaters in der Schumannstraße; Durchschnittsalter der Studenten etwa Mitte zwanzig.

Wilhelm Blume war der Gründungsdirektor — Paul Heimann kam als Dozent für Pädagogik und Allgemeine Didaktik an die PH. Erster Eindruck der Studenten Lutz Becker, Joachim Latendorf, Gerhard Drath, Ulrich Kledzik: Grüner Feldmantel, auf Zivil umgearbeitet, kleiner Mann, beweglich, schnelle Sprache, vermittelt durchdachte Praxis — erfahren, zieht in den Bann, überzeugt schon von Anfang an.

Ich legte 1949 die Erste Staatsprüfung ab, Ort PH Lankwitz, Direktor des WLPA Herr Fischer, und wurde zusammen mit Lutz Becker zum 1.9.1949 als Schulamtsanwärter — als erster „voll ausgebildeter Lehrer“ — im Bezirk Wedding angestellt.

Die mit der Schulgesetzesnovelle vom 17.5.1951 festgelegte Struktur der Berliner Schule: integrierte Grundschule bis Klasse 6; 3 Zweige der Oberschule: Praktischer Zweig 7-9, Technischer Zweig 7-10, Wissenschaftlicher Zweig 7-12, forderte Gestaltungskraft heraus. Insbesondere die OPZ — annähernd dem Modell einer Hauptschule des damaligen Rahmenplans des Deutschen Ausschusses und des damaligen Bremer Plans der AGDL entsprechend — entwickelte sich als Prüffeld für Umsetzungen reformerischer Intentionen, wurde eine „Schule im Experiment“, zu deren theoretischer Grundlegung Paul Heimann auch als Mitglied von Ausschüssen der Lehrgewerkschaft (BVL) entscheidende Beiträge lieferte. Ihn reizte diese experimentelle Gesamtlage, eine Schulart, die ohne Steuerung durch einen Bildungsplan ein Jahrzehnt arbeiten konnte; ohne ausformulierte Begrifflichkeit eher übereinstimmende Gefühls- und Willensrichtung vermittelnd.

Er beurteilte diese Bildungsbemühung als Teil einer internationalen Entwicklung. Die American High School, die Secondary Modern School seit dem Jahre 1944 im Vereinigten Königreich, Schwedische Modelle und die Polytechnische Bildungsideologie verstand er als schulische Betreuung von Jugendlichen, die fern höherer Bildungsansprüche nach eher „volkstümlichen“ Leitvorstellungen unterrichtet und erzogen wurden, die nun jedoch nach einem totalen Weltkrieg im Zuge entscheidender sozialkultureller Veränderungen unter den Druck von Ausbildungsanforderungen gerieten. Dieser Reiz - Heimann hätte gesagt: „diese Herausforderung“ - forderte auch Mitarbeiter heraus; als Lehrer, später als Leiter der Ernst-Reuter-Schule am Wedding, Fachgruppenvorsitzender OPZ im BVL verbanden mich bildungspolitische Übereinstimmung und schulpädagogisches Interesse mit ihm. Wir „konnten miteinander“!

Die „sozialkulturelle Situation“ - Paul Heimann 1962

Wenn an die Ansätze Heimanns für Unterricht und Erziehung im Sekundarbereich I der Berliner Schule zu erinnern ist, dann sollen zuerst die Voraussetzungen noch einmal genannt werden, die Heimann um das Jahr 1960 als sozialkulturelle Determination der Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Blick hatte.'

Auf diesem Hintergrund möchte ich dann drei Ansätze der frühen 60er Jahre wiederholen und in einem sicher gewagten Brückenschlag jeweils den Entwicklungsstand der späten 80er Jahre zu beschreiben versuchen. Bitte sehen Sie es einem Akteur nach, wenn er knapp 30 Jahre - eine Generation in unseren Breiten - in dieser Weise verkürzt, verknappt, um einen Denker, Anreger und Lehrer damit zu ehren.

Heimann ist 1962 genau 61 Jahre alt und davon überzeugt, daß die gesellschaftlichen Voraussetzungen die Bildungsbemühungen aller Zeiten entscheidender modifiziert und mit größerer Wirkung bestimmen haben als das hohe Pathos philosophischer Bildungsdeklarationen. So unternimmt er den Versuch, die Daseins-, Arbeits- und Selbstverwirklichungsbedingungen des modernen Menschen in den folgenden Thesen zu fixieren. Die Prägnanz der Analyse spricht auch heute noch nach 25 Jahren für sich selbst:

„1. Im Zuge einer generellen *Säkularisierung aller Lebensbezüge* hat die moderne Menschheit seit der Renaissance und verstärkt seit der Aufklärung ihre wirtschaftliche, politische und kulturelle Existenz in zunehmendem Maße unter dem Einfluß einer weltimmanenten Daseinsauslegung gestaltet und organisiert, so daß kirchliche Dogmatik, staatliche Autorität, feudale Privilegien, berufliche Zunftordnungen und ähnliche stabilisierende Faktoren unseres gesellschaftlichen Lebens immer mehr an Verbindlichkeit verloren haben.

2. Es ist nicht falsch, unsere Kultur als *eine zentral wissenschaftlich gesteuerte Daseinsordnung* aufzufassen, die dem Modell wissenschaftlicher Wahrheitsfindung folgt und das Gesamtdasein auch pragmatisch nach wissenschaftlichen Erkenntnissen durchzugestalten im Begriff ist.

3. Die mit der Verwissenschaftlichung aller Lebensbezüge parallel laufende *Alltechnisierung unseres Daseins* hat zu einer völligen Veränderung der Arbeits- und Produktionsweisen geführt. Ihr extremster Ausdruck ist die Automation, die Total- Mechanisierung ganzer Wirtschaftsbetriebe.

4. Diese völlige Industrialisierung und Rationalisierung der gesamten Gütererzeugung hat eine geschichtlich bisher unbeobachtete Zunahme der Produktivität bewirkt, die einen sozialen Status herbeiführte, der unter den Begriff einer Wohlstandsgesellschaft gefaßt werden kann.

5. Mit der steigenden Produktivität wächst, wenn auch nicht in direktem Kausalzusammenhang, die Bevölkerungszuwachsrate. Eine Verdoppelung der Weltbevölkerung mit allen ihren sozialen und Versorgungskonsequenzen werden wir nicht erst in fernen Zeiten, sondern bereits in den nächsten 4 Jahrzehnten erleben.

6. Proportional zum Bevölkerungswachstum verläuft eine Entwicklung der meisten gesellschaftsnotwendigen Institutionen zu Superstrukturen und Großverbänden (Parteien, Gewerkschaften, Versicherungen, Wirtschaftsverbänden u. a.); die Lebensintensität innerhalb von Primär-Gruppen, die von Funktionsverlust bedroht sind, nimmt ab (Beispiel Familie).

7. Die großen Bevölkerungsbullungen konzentrieren sich auf die Großstädte. Die Verstädterung wird ein internationales Problem.

8. Die angestiegene Arbeitsproduktivität ermöglicht die fortschreitende Freisetzung des Menschen. Die progressiv ansteigende Freizeit wird zum bevorzugten Raum menschlicher Selbstverwirklichung mit allen Chancen und Gefährdungen.
9. Der vervielfachte Güteranfall korrespondiert mit einer natürlich ansteigenden (und künstlich manipulierten) Bedürfnissteigerung. Werbung und Propaganda nehmen in den westlichen Demokratien nie gekannte Ausmaße an. Die bisher vorwiegend als Arbeitskultur anzusprechende Daseinsordnung der Menschheit schickt sich an, sich in eine Konsumkultur fortzuentwickeln.
10. Die Fundamente der europäischen Alt-Kultur beginnen sich zu verändern. Es setzt ein Schwund an verbindlichen kulturellen Normen und moralischen Wertvorstellungen ein.
11. Das politische Leben kompliziert und differenziert sich bis zum Grade höchster Undurchschaubarkeit. Der Pluralismus wird konstitutiv für die westlich orientierte Gesellschaft.
12. Neue Kunststile (gegenstandslose Malerei, atonale Musik, absurdes Theater) kommen auf und setzen sich gegen den heftigen Widerstand der Traditionalisten in bestimmten Bevölkerungsschichten durch.
13. Die steigende Internationalität des allgemeinen Lebens gestattet das Wirksam werden fremder Kultur-Einflüsse in bisher abgeschirmten Kulturprovinzen (Jazz, Kleidermoden, Spielsitten u. a.).
14. Neuartige Signal- und Nachrichtentechniken ermöglichen die Entwicklung universaler Kommunikationssysteme (Presse, Film, Funk, Fernsehen), an die angeschlossen zu sein und durch die geschmacklich, moralisch und politisch manipuliert zu werden, zum Schicksal ganzer Populationen geworden ist. Die unterschiedliche Bildungsrelevanz und kulturelle Dignität dieser massenhaften Angebote leitet eine neue Epoche gesamtgesellschaftlicher Bildungspolitik ein. Neben das Modell einer Intensiv-Bildung durch die Schule tritt ein solches extensiven Charakters durch die Massenmedien, die sich als höchst wirksame Katalysatoren eines weltweiten kulturellen Umwandlungsprozesses erweisen. Summierend bliebe zu sagen, daß sich mit den angedeuteten gesellschaftlichen und arbeitstechnischen Veränderungen eine schon voll im Gange befindliche Umstrukturierung unseres gesamten
Arbeits- und Konsumverhaltens,
Sozial- und Individualverhaltens,
Kultur- und Freizeitverhaltens
vollzieht."²

Heimann betont, daß dieser allgemeine Gesellschafts- und Kulturwandel alle Bildungssysteme ohne Ausnahme zu tangieren beginnt und die Heraufkunft (nicht der Aufstand) der Massen in der modernen Gesellschaft ein bestimmtes inhaltliches und organisatorisches Angebot von Unterricht und Erziehung verlangt.

II

Schulzeitverlängerung und schulorganisatorische Problematik

Heimann ging es um die Tatsache, dass den breiten Massen geschichtlich zu dem Zeitpunkt politische und geistige Mündigkeit zuteil wurde, als relativ stabil gewesene soziale und kulturelle Bedingungen revolutionäre Veränderungen erfuhren. Bisher das Objekt von Führungseliten, wurden sie zunehmend Subjekt der Fortentwicklung und machen mit Recht notwendige und weitgehende Bildungsansprüche geltend.

In dieser bildungspolitischen Lage zitiert Heimann Gehlens Feststellung, dass die Doppeltendenz der Gegenwartskultur

einerseits in der Tendenz zur Abstraktheit, Gedanklichkeit, Entsinlichung und andererseits in der kompensatorischen Hinwendung zu Bildern und brutalen Anschaulichkeiten, primitiven Klischees und Simplifizierungen bestehe.

Für die einzugliedernden großen Massen bedeutet das die Gefahr, daß große Teile ihrer Lebenswelt unverstanden bleiben oder dass sie eine zu willige Hinwendung zu den Reizen der Umwelt vollziehen.

Er kommt zu dem Schluß, dass heute von jedem einfachen Mann des Volkes „intellektuelle Wachheit“, „Wendigkeit“, „Flexibilität“, „Selbstdistanzierung“, „Selbstorientierung“, „Askese“ und „Affektbeherrschung“ abverlangt werden müssen, Ansprüche, die bislang nur bei der Erziehung von Eliten eine Rolle gespielt haben, die nunmehr jedoch jedem modernen Menschen zur Verfügung stehen müssen, wenn er sein Dasein verstehen und bewältigen will. Er zieht Karl Jaspers Aussage heran, der 1949 dazu aufforderte, in einer Massen-Gesellschaft die gesamte Bevölkerung in einem sich steigernden Bildungsprozess auf eine höhere Stufe zu heben, „... damit ein jeder sich aufschwinde aus der Dogmatik zur Freiheit!“³

So liegt es nahe, auf diesem Hintergrund angemessene Schulmöglichkeiten zu entwickeln und diese unter bestimmten Hypothesen zu entwerfen:

- *anthropologisch*: den Menschen als nicht festgestelltes Wesen zu erkennen;
- *begabungstheoretisch*: das Begabten als umweltbestimmten dynamischen Prozeß zu verstehen;
- *bildungstheoretisch*: eine Jugendschule unter übergeordneten Gesichtspunkten wie Arbeit — geistige Kultur — mitmenschliche Kommunikation anzulegen.

In der Abfolge dieses Symposiums wird diesem Denkansatz in vielfältiger Weise nachgegangen.

Das Postulat, allen Jugendlichen eine Vollzeitschule von wenigstens zehn Jahren zu gewähren, gründet sich auf den beschriebenen Ansatz, führt den Gedanken Kerschensteiners fort, der schon zu seiner Zeit beklagte, daß die Jugendlichen gerade dann die allgemeinbildende Schule verlassen, wenn sich ihr Charakter zu bilden beginne. Die Schulversuche mit freiwilligen 10. Klassen an der OPZ begannen im Jahre 1955.

Zwei Typen der institutionellen Gestaltung einer Massenbildung sind bis heute erkennbar:

- Isolierung eines Bildungszweiges in einem mehrsäuligen Bildungssystem und
- Integrierung in einen horizontal gegliederten Bildungsorganismus.

Obwohl Heimann bei der funktionellen Begründung der Oberschulzweige in der Denkschrift zur inneren Schulreform des Berliner Senats von 1962 eine pädagogische und gesellschaftspolitische Rechtfertigung vermißt und auf die Ignoranz gegenüber den Comprehensive-Modellen in anderen Teilen der Welt hinweist, erklärt er sich doch bereit, eine didaktische Grundlegung für eine vierjährige Hauptschule zu entwerfen und nicht auf die Ergebnisse der fast gleichzeitig 1964 angesetzten Gesamtschulversuche zu warten.

In Erwartung der schweren Nachteile, die die Hauptschule als Zweig eines gegliederten Systems belasten könnten (Restschule, Probleme der praktischen Bildung), glaubten wir 1967, in der Hauptschule des damals größten Bevölkerungsanteils eine neue zeitgemäße allgemeine Bildung als Fundament für einen lebenslangen Bildungsprozeß auf den Weg bringen zu können. Exemplarische Lehrformen — fachübergreifender Unterricht und Praktika / Differenzierungsmethoden / obligatorischer Fremdsprachenunterricht / spezielle Vorbereitung auf Arbeit und Leben — erschienen uns sehr wohl als didaktisch grundlegende Inhalte und Verfahren, die für einen Sekundarbereich I insgesamt bestimmend werden sollten.⁴

1987: Auf die in Berlin weithin unumstrittene integrierte Grundschule für die Klassen 1-6 formiert sich heute das Nebeneinander der Systeme im Sekundarbereich I der Berliner Schule. — Übergangsquoten im Schuljahr 1985/86: Hauptschule 13,1%, Realschule 21,8 %, Gymnasium 36,2 % und Gesamtschule 28,9 %. Beide Systeme erfahren politisch die Stützung des Senats (seit 1981), so daß kräftezehrende Streitereien, eventuell zum Nachteil der seit 1974 erheblich angestiegenen Gesamtschulen vermieden werden konnten. Man hofft, den Rückgang der Schülerzahl seit 1980 um etwa 30 % durch personelle Stützungsmaßnahmen auffangen und damit spektakuläre Schulschließungen verhindern zu können.

Die *Hauptschule* — seit 1979 gesetzlich die Klassenstufen 7-10 umfassend — trägt eine besondere Last des gegliederten Systems. Die Situation von Unterricht und Erziehung wird durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen (7./8. Klasse eine pädagogische Einheit — Durchschnittsfrequenz ca. 15 Schüler — Stärkung der Position des Klassenlehrers — im Schnitt 12 Unterrichtsstunden pro Woche in seiner Hand — 12 % fakultativer Unterricht — erhebliche Frequenzboni bei hohen Ausländeranteilen) positiv beeinflusst. Jeder dritte Schüler in der Hauptschule ist heute ein Ausländer. — Die Position der Rest-Schule konnte nicht überwunden werden, jedoch gestaltet sich das pädagogische Leben im Sinne auch Heimannscher Ansätze; viele Lehrer begreifen die Lage der Hauptschule als eine im besten Sinn pädagogische Herausforderung für Unterrichtende und Erzieher. Schulorganisatorisch kann an eine Überführung der Hauptschule etwa in die Gesamtschule nicht gedacht werden, da die damit verbundene Veränderung der Schülerzusammensetzung in den Schularten des Sekundarbereichs I das Prinzip des Nebeneinanders aufheben und einer neuen, nicht gewollten Struktur Vorschub leisten würde.

Die *Gesamtschule* ist eine seit 1971 gesetzlich verankerte Schulform, die 1985/86 von 28,9 % der Schüler eines Altersjahrgangs in Berlin wird. Unsere Stadt liegt damit mit ihrem Anteil an Gesamtschulen an der Spitze der Bundesländer, gefolgt von Hamburg 21,6 %, Hessen 14,2 %, Nordrhein-Westfalen 8,4 %. Die nach langjährigen Erprobungen nunmehr kennzeichnenden Merkmale der von Beginn an integrierten Gesamtschule in Berlin — wie verbindliche Stundentafel, Betonung der Binnendifferenzierung, Organisation der Fachleistungsdifferenzierung, Einbindung in die Rahmenpläne für den Sekundarbereich I, Offenhaltung der Schullaufbahn bis zum Ende der 9. Jahrgangsstufe und Präzisierung der Abschlußbedingungen — zeigen Elemente Heimannscher Theorieansätze auf, ohne eine historische Klitterung zu beabsichtigen.

Insbesondere die starken Bemühungen der Gesamtschulen, durch Schwerpunkt betonungen und Profilsetzungen gewissermaßen Schultraditionen zu schaffen, haben sehr dazu beigetragen, daß heute die Berliner Gesamtschulen auch im öffentlichen Urteil akzeptierte Regelschulen sind. Im Selbstverständnis der Schulen wirkt sich die Konkurrenz zu den Gymnasien insofern negativ aus, als der Anteil gymnasial empfohlener Schüler, die den Zugang erstreben, nicht über 6 % im Landesdurchschnitt gehoben werden konnte. Die „Annahme“ der Schüler-Klientel, d. h. die derzeit nicht durch Ersetzung des gegliederten Systems zu erreichende volle Integration der Schülerschaft, wird als pädagogische Behinderung empfunden. Andererseits entwickeln sich Traditionen durch das Durchhalten von Prinzipien und durch den Einsatz persönlicher Kraft über Zeiten, was erst sozusagen aus Schule Schule macht.

Es wird z. Z. darauf ankommen, den Stand der Gesamtschule im Nebeneinander der Systeme zu halten und dabei die konstitutiven Bedingungen so lange fortzuführen, wie sie in der Konkurrenz zum gegliederten Schulwesen erforderlich sind. Es kommt darauf an, die aufgearbeiteten Erfahrungen zu veröffentlichen und in der Darstellung dessen, was in dieser Schule sich vollzieht, ganz im Heimannschen Sinne sozusagen auch für die Pädagogik dieser Schule zu werben und dabei den Prozeßcharakter von Unterricht und Erziehung herauszustellen. Insbesondere die Betonung des Lernens als Vorgang und didaktischer Prozeß könnte dazu führen, daß gerade diese Schule die pädagogische Qualität herausstellen kann, die in ihr herrschen soll. Gewisse Modifikationen des Ganztagsbetriebes wird man vornehmen müssen, wenn man weiß, daß heutzutage die Einschätzung über ganztägliche Betreuung von Schülern sich in der öffentlichen Meinung gegenüber den Überlegungen von vor 10 oder 15 Jahren verändert hat.

Spätestens seit der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die gegenseitige Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse im Jahre 1982 ist die Akzeptanz der integrierten Schulform in der Bundesrepublik offiziell vollzogen worden. Im internationalen Vergleich ist auch diese Schulform für unser Land anzugeben. Eine Ersetzung des gegliederten Systems durch das integrierte dürfte bis zum Ende des Jahrtausends nicht erfolgen, doch bietet das Nebeneinander der Systeme zumindest dann eine beachtliche Ausgangslage, wenn rd. 30 % dieser Altersgruppen über Jahrzehnte hinweg in Schulen betreut werden, die auch als Gesamtschulen Erwartungen erfüllen, die bislang nur von „höheren Bildungseinrichtungen“ nachgewiesen wurden.⁵

III

Hinführung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt

Die Gründung einer Oberschule Praktischen Zweiges (Wortschöpfer war der damalige F.D.P.-Schulrat Otto Grigoleit) konzentrierte Planungsentwürfe auf das Problem der praktischen Bildung. Heimann betrachtete es als geschichtliche Paradoxie, daß sich die OPZ gerade in dem Augenblick als Bildungsinstitution praktischer Bestimmung zu konstituieren hatte, als das Moment des „Praktischen“ infolge tiefgreifender Veränderungen der wirtschaftlichen, arbeitsweltlichen, technischen, gesellschaftlichen und allgemein-kulturellen Lebensverhältnisse den bisherigen Sinn zu verlieren begann.

Wegen der Neubestätigung sogenannter weiterführender Ausleseschulen neben der OPZ nach 1951 wurde die OPZ zum Sammelpunkt von Jugendlichen, von denen in ideologischer Kurzsichtigkeit angenommen wurde, sie seien weniger begabte, aber praktisch befähigte Schüler, obwohl Wilhelm Pleger bereits 1954 in einer empirischen Studie in Berlin nachwies, daß keine „Zuordnung zwischen der praktischen Begabung und einem der Schulzweige bestehe!“

Kennzeichnend für diese Jugendlichen waren gerade Ausfallserscheinungen, nämlich die mangelnde Fähigkeit und Bereitschaft zu abstrahierendem Denken. Eine starke Berufsbezogenheit dieses Schultyps entstand; in den 50er Jahren gar eine streng verfolgte Berufsfindung für das gesamte „9. Schuljahr“.

Was in den Schulwerkstätten im besten handwerklichen Sinne getan wurde, wurde durch eine neue Arbeitswirklichkeit überholt, die am industriell-technischen Praxismodell orientiert war. Die Umstrukturierung der klassischen praktischen Berufe begann (bis zu unseren Tagen nicht abgeschlossen!). Es wurde deutlich, daß die Chemo-, Elektro-, Digitaltechnik ohne rationale Begrifflichkeit nicht mehr erfaßbar waren oder z. B. eine kunstpädagogisch-ästhetisierend aufgefaßte Werkerziehung als volkstümliche Umgangserziehung nicht mehr ausreichen konnte. Es ging nicht mehr um die „beseelte Hand“, sondern um einen begreifenden Verstand. Auch die mit der Technik korrespondierende Rationalität mußte ein zukünftiger Praktiker bestehen. Menschen von geringerer Intellektualität waren zu einer unausweislichen „Anstrengung des Begriffs“ (von Heimann immer wieder verwandt) herausgefordert, eben auch zu einem intellektuellen Welt- und Arbeitsverständnis.

Für die damalige OPZ wurde diese Aufgabe die methodisch zentrale Frage. Wie gelingt eine neuartige Verbindung von Werkstatt-Labor-Theorie, nicht in der Form äußerlicher Koordinierung allein, sondern im methodischen Aus- und Ineinander im Sinne der Goethischen Formel von der gegenseitigen Durchdringung von Tun und Denken? Auch für diesen Schülertyp galt, daß sich Zusammenhänge nur dem reflektierenden und abstrahierenden Verstand erschließen und methodisch-didaktisch nichts anderes übrigbleibt, als „blicknahe Gruppen in Schul- und Klassengemeinschaften zu transzendieren und mit ihnen das Abenteuer der Erkenntnis zu wagen“.⁶ Schulen dieser Art dürfen sich nirgends in den Zirkel des „Nur Praktischen“ einschließen, sondern ihn in vielen Richtungen durchdringen, ohne ihn ganz zu verlassen, d. h. die OPZ sollte eine Schule der geistigen Dauerbesinnung auf der Grundlage permanenter praktischer Erfahrung sein.

Ich glaube, diese Grundüberlegung, nämlich sich nicht in einen wuchernden Praktizismus einzuschließen, sondern praktisches Tun als grundsätzliches lerntheoretisches Prinzip bewußt anzuerkennen, ist die Ausgangslage für alle Bemühungen geworden, die seit den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses 1964 mit der Bezeichnung Arbeitslehre auch in Berlin unternommen wurden.

Nach einer Klärungsphase in den späten 60er Jahren, an der Gunter Otto, Willi Voelmy, Wolfgang Lempert ebenso beteiligt waren wie Herwig Blankertz, Georg Groth und Peter Werner, entstand das sogenannte Berliner Modell der Arbeitslehre, d. h. die Ausformung der früheren Fächer Werken / Nadelarbeit / Technisches Zeichnen / Hauswirtschaft zu einem neuen Fach Arbeitslehre, in dem

- die mit Arbeitspraxis verbundenen Unterrichts- und Erziehungsinhalte vereint wurden, die dem Vorverständnis einer arbeitsteiligen Wirtschaftswelt und der Hinführung zur Wahl des Startberufs dienen, ohne bereits berufsausbildend zu sein und,
- neben dieser Vorbereitung auf die Rolle des Berufstätigen auch die zukünftige Rolle des Wirtschaftsbürgers einzubeziehen, also das Einüben wirtschaftlicher Fähigkeiten, Konsumentenerziehung und die Schärfung des Blicks für Macht und Abhängigkeit.

Herwig Blankertz und seine Schüler übernahmen den didaktischen Ansatz Heimanns für den Arbeitslehreunterricht; Voelmy definierte das Vokabular, insbesondere die Begriffe Vorhaben, Projekt, Lehrgang, Übung, Praktikum, Fallmethode, und im Beirat für Arbeitslehre erfolgte die Entscheidung für die methodischen Stufen (a) Entscheidung, (b) Planung, (c) Durchführung und Kontrolle, die mit dem Rahmenplan „Arbeitsgrundlage Fach Arbeitslehre“ als Konzeption zuerst für die Hauptschule, später auch für die Gesamtschulen nach 1970 verbindlich wurden. Günter Reuel wirkte später unermüdlich an der Verwirklichung.

Heimanns Denkansatz fand Anhänger: Erweiterung der herkömmlichen Praxis der Schule durch die Hereinnahme neuer technischer Verfahren und die Ausbildung von Menschen, sie vom Tun zum Denken zu führen und damit auch einen Ausgleich der traditionellen Diskrepanz zwischen Schule und Leben herbeizuführen; Bemühungen, zu denen polytechnische Erziehung in den Blockländern ein politisch anders zentriertes Pendant darstellt.

1987: In diesem Jahrzehnt erleben wir einen bemerkenswerten Rückgang der Schülerzahlen (um rund 30 % in der Alterstufe der 12-16jährigen Schüler). Eine Abkühlung der Reformbemühungen um Schule. Obwohl viel mehr Schüler höhere Abschlüsse erreichen, haben Folgeprobleme (Vermassung, Qualitätsfragen, Finanzierung u. a.) und auch die Sprache der Bildungsplanung zu einem öffentlichen Unbehagen gegenüber Schulfragen und gegenüber Lehrereinstellungen geführt. Das Motto „Öffentlichkeit muß hergestellt werden“ mißfiel; die Seriosität der Lehrer als Berufsgruppe hat im öffentlichen Urteil gelitten; Voreingenommenheiten scheinen sich zu verstärken, sicher auch deshalb, weil es in der bildungspolitischen und schulpädagogischen Debatte eben nicht aufhebbare Antinomien gibt.

Die Strukturdebatte der 60er und 70er Jahre wird z. Z. abgelöst von der Diskussion der Inhalte von Unterricht und Erziehung. Wie viele Fremdsprachen soll ein Deutscher lernen? Gehören Japanisch, Spanisch zum Angebot in Schulen? Welche Grundkenntnisse und -fertigkeiten sollen bis zum Abschluß der verbindlichen Schulzeit vermittelt werden? Welche traditionellen Inhalte können, ja müssen zurückgestellt werden? Wie kann Schule auch auf neue Arbeitsformen, ökologische Gegebenheiten, Mobilität der Arbeitskräfte im europäischen Raum, vermehrte Freizeit auf Lebens- und Arbeitszeitplanung, qualitative und quantitative Bedarfsstrukturen vorbereiten?

Was wissen die Jugendlichen von der Wirtschaft? Kann man Technik beherrschen, wie viel bleibt Black-Box? Wie ist die Überfülle von Informationen individuell zu verkraften? Wie viel kann in der zur Verfügung stehenden Freizeit sozial, politisch und kulturell auch zur Satisfaktion der Individuen beitragen? Was soll man über Berufsverläufe wissen, wenn sich Tätigkeiten so enorm schnell verändern, daß Arbeitssoziologen wie Michael Schuhmann meinen, über einen allgemein höheren Informationsstand hinaus müsse der künftige Arbeitnehmer eine „*findige Spürnase*“, ein *handwerklicher Alleskönner*, ein *fachlich breit angelegter Mitarbeiter* sein! Die Debatte firmiert unter den Überschriften *Neue Allgemeinbildung*.

Das Lernfeld Arbeitslehre für alle Schüler des Sekundarbereichs I, informationstechnische Grundbildung für alle, Verschränkung von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Oberstufe — und beginnend aufregend zu werden.

Das Lernfeld Arbeitslehre erfuhr in den 70er und 80er Jahren unterschiedliche Ausprägungen in den Lehrplänen, Bezeichnungen, Schularten, Stundenzumessungen, andererseits gab es weite Übereinstimmungen in den Teilcurricula, in der Durchführung der Projektmethode, der Betriebspraktika, der Kooperation mit der Bundesanstalt für Arbeit / der Berufsberatung. Man ist sich noch uneins, ob ein solcher Inhalt als Fach, Lernbereich oder nur als Teil von Fächern anzusetzen sei, für welche Altersstufe, in welcher Schulart — und doch wird die Erwartung an die Schule zunehmend einheitlicher artikuliert: *es gibt anscheinend Inhalte der uns umgebenden Wirklichkeit, die sich dem Zugriff der traditionellen Fächer bisher entzogen haben, die jedoch zur notwendigen Grundbildung eines Jugendlichen bis zum Abschluß der Pflichtschulzeit gehören:*

- Vorbereitung einer verständigeren ersten Berufswahl,
- elementare Einführung in Zusammenhängen von Technik / Ökonomie / Haushalt / Beruf; Vermittlung einer ersten Einsicht in deren Verflochtenheit / Interdependenz,
- Kenntnis der Grundzüge heutiger Arbeit in moderner Produktion und Dienstleistung, auch im eigenen Haushalt,
- Vorbereitung eines Freizeitverhaltens.⁷

Und das erstaunliche: Die Sozialpartner äußern in den Grundzügen übereinstimmende Erwartungen an das Bildungssystem (DGB Positionspapiere; BDA Schule der Zukunft 1987).

Die Kommission Lernfeld Arbeitslehre der Kultusministerkonferenz hat in zweijähriger Arbeit einen Empfehlungsentwurf im Auftrage der Minister beraten. Aus dem Kampfbegriff Arbeitslehre wurde ein professionell gehandhabter Sachbegriff; die kulturelle Funktion der Arbeitslehre (Einführung in zweckbestimmtes Handeln; Orientierung über Angebot und Nachfrage; Planen, Organisieren, Kalkulieren, Kooperieren; Erproben von Fähigkeiten, Talenten, Neigungen) wird bemerkt; aus der Projektmethode entwickelte sich der projektorientierte Unterricht mit Lehrgängen (kognitive Dimension) und Übungen (pragmatische Dimension); als Gegenstandsbereiche sind Technik, Wirtschaft, Haushalt und Beruf zu beschreiben; die Abgrenzungen in inhaltlichen Übereinstimmungen zu Ökologie und den Informations- und Kommunikationstechniken werden klarer. Seit Heimanns Betonung eines intellektuellen Welt- und Arbeitsverständnisses sind nur 25 Jahre vergangen, eine kurze Zeitspanne in pädagogischer Entwicklung. Wie zutreffend war seine Analyse!

IV

Theorie und Praxis des Unterrichts

Im Septemberheft der *Deutschen Schule* 1962 veröffentlichte Paul Heimann den Basis-Beitrag *Didaktik als Theorie und Lehre*. Er stellte eine didaktische Theorie- und Begriffsbildung vor, die danach in Zusammenarbeit mit seinen Assistenten Gunter Otto und Wolfgang Schulz als *Unterricht - Analyse und Planung* - als Band 1/2 der Auswahlreihe B bei Schroedel 1965 erschien und die Grundzüge einer Unterrichtsanalyse enthielt.

Ein durchformuliertes Ordnungsschema ermöglichte fortan die Befragung von Unterricht und erwarb umgehend als Berliner Didaktik überregionale Anerkennung. Ein Instrument zur Strukturanalyse von Unterricht war entstanden, in dem sechs Strukturmomente eingehend interpretiert werden sowie drei Prinzipien aufgeschlossen wurden.

Die Strukturelemente:

- Pädagogische Intentionen (Steuerung des Lernprozesses in kognitiver, emotionaler oder pragmatischer Dimension);
- Themen des Unterrichts (Inhalte, Gegenstände);
- Methodische Schwerpunkte (Verfahren, Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts, die zur Bewältigung von Intentionen und Themen angewandt werden);
- Medien (Unterrichtsmittel, deren sich Lehrer und Schüler bedienen, um sich über Intentionen, Themen und Verfahren des Unterrichts zu verständigen);
- Anthropogene Voraussetzungen (Ermittlung des Informations- und Meinungsstandes der Lerngruppe zur Unterrichtseinheit);
- Sozial-kulturelle Voraussetzungen (Beeinflussung des Unterrichts durch die Absicht, bestimmte gesellschaftliche Traditionen zu wahren und moderne Entwicklungen zu berücksichtigen).

Die Prinzipien:

- Interdependenz (alle Momente stehen während des Unterrichts in wechselseitiger Abhängigkeit);
- Variabilität (Planung mehrerer Verlaufsmöglichkeiten);
- Kontrollierbarkeit (Planung, deren Erfüllung überprüfbar bleibt).

Ein Blick auf die Themen dieses Symposiums läßt erkennen, welche Kraft in diesem Ansatz zur Begründung und Steuerung von Unterricht lag und wie bestimmend die Betrachtung von Unterricht anhand vorgegebener Kategorien wurde, die sich als eine offene Theorie verstand. 1987: Das Begriffssystem des Ansatzes für ein theoretisch gesteuertes Lehrerverhalten nach Heimann—Otto—Schulz ist nach über zwanzig Jahren Nutzung in den drei Phasen der Berliner Lehrerbildung so aktuell, daß der für die Klassen 1-10 zuständige Fachpädagoge in der Senatsverwaltung nach 24jähriger Tätigkeit zu bestätigen hat: Praktisch alle Lehrer, Seminarleiter und Schulräte nutzen diese Konzeption in der täglichen Praxis des Jahres 1987. Das Heimannsche Begriffsfeld eröffnet dem Lehrer, dem hospitierenden Kollegen, dem Vorgesetzten eine professionelle Begegnungsebene. Weiterführende Arbeiten von Schulz, Otto und anderen haben den Ur-Ansatz bestätigt.

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, eine persönliche Schlußbemerkung - schon fast als Zeitzeuge!

Paul Heimann nahm Anteil. Er wandte sich zu, gab Studenten, Kollegen, Freunden das Gefühl, daß sie selbst wichtig seien. Bedeutsam genug, um beraten zu werden und auch selbst Rat geben zu können.

Ein solcher Dialog offenbarte das tiefe Interesse dieses aus Schlesien stammenden Berliner Pädagogen am Menschen, am Jüngeren, dessen Weg in eigener Verantwortung und Selbständigkeit er mit leiser Unerbittlichkeit veranlaßte, wie viele seiner heute gereiften Schüler sich zu erinnern wissen. Zuwendung — (Face to face - Kontakt war sein häufig gebrauchtes Wort) eine individuelle Kraft, die wir Älteren nun weitergeben als pädagogisches Kriterium an Jüngere, nachwachsende Kollegen in der Profession. Hier liegt eine Möglichkeit, glaube ich, für die Reputationsverbesserung eines Berufsstandes. Über Theorien, Abstraktionen, Gedankenwelten hinweg wird das eigentlich Pädagogische in der individuellen Zuwendung zum Nächsten zu bestreben haben. Es ist eine Zuwendung, die Heimanns bevorzugter Autor Max Frisch in seinen Tagesbüchern unter dem Begriff Sympathie subsumiert.

„Sympathie nicht als Unterlassung einer Kritik. Aber: Sympathie hat Geduld, die Geduld der Hoffnung, sie behaftet uns nicht auf einer einzelnen Gebärde, die ungehörig ist, vorlaut, tapsig, eitel, rücksichtslos, selbstgerecht; sie läßt uns stets eine weitere Chance... Anders der Partner, der keine Sympathie empfindet, er verbucht, was ist, und gibt keinen Vorschub — er ist aufmerksam und gerecht, und das ist fürchterlich! Die unbewußte, selbstverständliche Voraussetzung, ohne die man keinen Satz schreiben könnte, die Voraussetzung, daß man irgendwo, und wäre es noch so ferne, geschützt wird — heißt Sympathie!“

Ich danke meinem Lehrer Heimann für diese Sympathie! Ich wünsche Sie Ihnen, uns allen, in unserem Beruf...

Anmerkungen

1. Die folgenden Überlegungen beruhen — neben der angegebenen Literatur — auf folgenden unveröffentlichten Materialien: Heimann, Paul: *Grundzüge einer Allgemeinen Didaktik* (Auszug und Literaturangaben) 1948; *Genese der Interessen — Moderne Lesemethodik* (Vorlesungsaufarbeitungen) 1948; *Sozialkulturelle Situation der Gegenwart* 1962; *Präambel Hauptschule* (SenSchul. Auszüge) 1967; Paul-Heimann-Seminar 1968. (Archiv Kledzik).
2. Paul Heimann, *Zur theoretischen Grundlegung der Bildungsarbeit an Oberschulen Praktischen Zweiges*, in: Ulrich J. Kledzik (Hrsg.), *Die OPZ in Berlin*, Hannover 1963.
3. Karl Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München 1949.
4. Paul Heimann/Ulrich J. Kledzik, *Didaktische Grundlegung einer vierjährigen Hauptschule*, in: Ulrich J. Kledzik (Hrsg.), *Entwurf einer Hauptschule*, Hannover 1967.
5. Ulrich J. Kledzik, *Gesamtschule '85 — Eine Standortbeschreibung der Regelschule im Sekundarbereich I der Berliner Schule*, in: *Gesamtschulinformationen* 1/2-1985.
6. Ulrich J. Kledzik, *Die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt in der Pflichtschule (Arbeitslehre)*, in: *Educational and Vocational Guidance*, Bulletin 45 (1986).
7. Ulrich J. Kledzik (Hrsg.), *Die OPZ* (wie Anm. 2).