

HELMUT HEID

Pädagogische Konsequenzen
sozialkultureller Strukturwandlungen

A. Problemstellung	195
B. Pädagogisch besonders bedeutsame sozialkulturelle Strukturwandelungen	199
1. Zunehmende Interdependenz	199
2. Gesellschaftliche Arbeitsteilung	199
3. Demokratisierung	200
4. Pluralität	200
5. Bürokratisierung	201
6. Rationalisierung	203
7. Spezialisierung	203
8. Leistungsorientierung	203
9. Technisierung und Automatisierung	204
10. Umstrukturierung im Berufsgefüge	204
11. Arbeitszeitverkürzung	209
12. Arbeitskräftemangel	210
13. Wachsender Anteil weiblicher Arbeitskräfte	210
C. Pädagogische Konsequenzen sozialkultureller Strukturwandelungen	210
I. Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft	210
1. Methodologische Probleme traditioneller erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen	210
a. Problem der empirischen Wahrheitsfähigkeit	211
b. Problem des Informationsgehalts	211
c. Problem der Operationalität	211
d. Problem der Realitätsoffenheit	212
2. Komponenten einer erziehungswissenschaftlichen Neuorientierung	212
a. Die Notwendigkeit empirischen Gehalts	212
b. Logische Bedingungen empirischen Gehalts	212
c. Dimensionen einer pädagogischen Tatsachenforschung	213
d. Logische Struktur erfahrungswissenschaftlicher Aussagensysteme	213

e. Wissenschaftstheoretische Anforderungen an erfahrungs- wissenschaftliche Aussagensysteme	214
3. Die Leistungsfähigkeit der pädagogischen Tatsachenfor- schung	215
a. Die kritische Analyse traditionellen Erziehungsdenkens	
b. Die erfahrungswissenschaftlich gesicherte Information	
über Realität und Möglichkeit des Erziehungshandelns	217
c. Die Prüfung erziehungswissenschaftlicher Prognosen und	
der Wirkung erzieherischer Maßnahmen	218
d. Die Beratung der Erziehungspraxis	219
II. Konsequenzen für die Erziehungsarbeit	220
1. Konsequenzen für die Aufgabenstellung	220
a. Konkretisierung der Aufgabenstellung	220
b. Operationalisierung der präskriptiven Dimension der	
Aufgabenstellung	222
c. Aktuelle Determinanten der Aufgabenstellung	224
2. Konsequenzen für die Erziehungsgehalte	229
a. Kriterien der Stoffauswahl	229
b. Instanz für die Bestimmung des Auswahlkriteriums .	233
c. Hinweise zur Neuorientierung der Stoffplanung . .	233
3. Konsequenzen für den Erziehungsstil	236
a. Der demokratische Unterrichtsstil	237
b. Gefährdung des demokratischen Unterrichtsstils .	239
c. Die Entdogmatisierung des Unterrichts	240
4. Konsequenzen, die sich auf den Lehrer beziehen	241
a. Probleme des Lehrermangels	241
b. Konsequenzen für die Lehrerbildung	243
c. Aktuelle Bedingungen für die Lösung der Lehrerfrage	244
5. Konsequenzen für die Erziehungsorganisation	246
a. Organisatorische Bedingungen für die allgemeine Hebung	
des Bildungsniveaus	246
b. Zunehmende Bedeutung der Schulbildung	247
c. Probleme der Stufenbildung	248
d. Institutionalisierung der Weiterbildung	251
e. Ausbau des frauenberuflichen Bildungswesens	252
f. Hinweise zur inneren Organisation der Schularbeit .	252
Literaturverzeichnis	254

Diesem Aufsatz liegen Gedanken zugrunde, die der Verfasser am 30. 11. 1965 auf der Tagung B II/492 des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schulpädagogische Bildung in Heidenoldendorf bei Detmold referiert hat.

A. Problemstellung

Das Adjektiv „pädagogisch“¹ kennzeichnet jene Dimension des konkreten menschlichen Lebensvollzuges, die sich in grober Orientierung folgendermaßen umschreiben läßt: Höherführung (umweltbeeinflußte bzw. erfahrungsgeprägte Verhaltensänderung) des Menschen zu Lebensformen, die ihn zur jeweils besseren kontinuierlichen² Lösung der Aufgaben befähigen, die ihm aus seinem konkreten Dasein erwachsen. Diese bereits für die biologische Existenz des Menschen unabdingbare Höherführung, im allgemeinen „Erziehung“ genannt, ereignet sich in der außerordentlich komplex strukturierten und motivierten Auseinandersetzung des Menschen mit seiner (Um-)Welt³. Es kann angenommen werden, daß die konkreten Aufgaben, Gehalte und Formen auch der Erziehung sich ändern, wenn wesentliche Bestandteile der Umwelt und des Umwelt- hältnisses als der einen Bezuggröße der Erziehung sich wandeln. Dies wird unmittelbar in dem Maße der Fall sein, in dem die Erziehung in die Vieldimensionalität des tatsächlichen menschlichen Umweltverhaltens integriert ist.

Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß die außerordentlich rasche, umfangreiche und tiefgreifende Differenzierung und Strukturwandlung des sozialkulturellen Gefüges eine (freilich nur begrenzt mögliche⁴) *Eliminierung und institutionelle Fixierung* (damit auch eine gewisse Standardisierung) der erzieherischen Intention und Verhaltensperspektive sowie deren *organisatorische Verselbständigung* zu einem komplexen sozialen Handlungstypus, der ebenfalls

¹ Im engeren Sinne verwendet man den Begriff „Pädagogik“ heute meist zur Kennzeichnung der wissenschaftlichen Disziplin, die den erzieherischen Aspekt des Lebensvollzuges zum Erkenntnisgegenstand hat.

² In diesem Begriff soll das von Alfons Dörschel betonte Moment der *Dauerhaftigkeit* (Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Aufl., Berlin/Frankfurt a. M. 1965, S. 81), das Alexander Mitscherlich zur *Verhaltensvoraussagbarkeit* operationalisiert (Das soziale und das persönliche Ich, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie..., 18. Jg., H. 1-1966, S. 21), noch stärker mit dem der *Instabilität*, der *Offenheit*, der *Plastizität*, der *Formbarkeit*, des *Aufbaues* verbunden werden.

³ Zur Problematik, die sich mit den Begriffen „Auseinandersetzung“ und „(Um-)Welt“ verbindet, vgl. u. a. Meister, Richard, Beiträge zur Theorie der Erziehung, 2. Aufl., Wien 1947, bes. S. 76 ff.

⁴ Selbst in „rein“ pädagogische Einrichtungen (Schulen) muß zu Erziehungszwecken die Realität (wenn auch pädagogisch selektiv) bewußt hereingeholt werden. Überdies stehen diese Einrichtungen jeweils in einer Lebensrealität oder auch: sie partizipieren in *allen* Dimensionen an einer Realität, deren Einfluß sie nur unvollkommen ausschließen oder auch nur zu filtern bzw. zu kontrollieren vermögen. Zu den wohl unberechenbarsten Einflußbereichen gehören die Lehrer und Schüler, insoweit sie immer auch als Lehrer und Schüler Glieder einer „pluralistischen Gesellschaft“ sind.

kurz „Erziehung“ oder auch „Erziehungswesen“ genannt wird⁵, bewirkt und gefördert haben. Die relative Verselbständigung der erzieherischen Dimension ermöglicht und begünstigt⁶ eine *Differenz* zwischen den institutionellen pädagogischen sowie den nichtinstitutionellen pädagogischen und *vor allem* den anders als „pädagogisch“ definierten Aspekten und Komplexen des Weltverhaltens.

Diese Differenz ist pädagogisch ambivalent. Einerseits birgt sie die heute besonders aktuelle „Gefahr“ einer *vielfältigen* pädagogischen Desintegration durch Rückständigkeit des Erziehungswesens hinter der sozialkulturellen Entwicklung⁷, andererseits schafft sie aber auch (auf anderer Ebene als die pädagogisch motivierte und dosierte Schonung des noch unentfalteten Jugendlichen vor der Komplexität hoher Lebensansprüche) jene Distanz, die zur Emanzipation des einzelnen aus dem „Determinismus“ sozialkultureller „Superstrukturen“, das heißt vor allem: zur Begründung eines *kreativen* Kultur- und Weltverhältnisses⁸ genutzt zu werden vermag⁹.

Hinzu kommt, daß auch im relativ „autonomen Bereich“ des Pädagogischen selbst Diskrepanzen entstehen, und zwar einmal zwischen dem pädagogischen Bewußtsein, vor allem (aber durchaus nicht alleine) auf der Ebene wissenschaftlicher Reflexion und Abstraktion einerseits und der institutionalisierten erzieherischen Realität andererseits¹⁰ sowie außerdem zwischen konkurrierenden Wertüberzeugungen und Erziehungsintentionen.

⁵ Daß diese komplexen Handlungseinheiten selbst in dem „reinen“ Fall der Schule nicht restlos darin aufgehen, „Erziehung“ zu sein, sei durch einige Stichworte angedeutet: rechtliche, finanzielle, organisatorische, soziale Perspektive usw.

Der an späterer Stelle verwandte Begriff „Bildung“ bezeichnet denjenigen Aspekt der Erziehung, der sich als vorwiegend *geistige* Formung des Menschen grob umschreiben läßt. Vgl. hierzu u. a. Schlieper, Friedrich, Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, in: Berufserziehung im Handwerk . . ., I. Folge, o. O., o. J. (1954), S. 24 ff.

⁶ Aufgrund eines bestimmten Maßes an „Eigengesetzlichkeit“ der Institution.

⁷ So können z. B. empirisch falsche (überholte) Schemen der Realitätsinterpretation (wie überhaupt der *Realitätsorientierung und -meisterung!*) oder semantisch entproblematisiertes Gedächtnismaterial zu Gegenständen organisierter Erziehungsmaßnahmen oder sogar didaktisch kanonisiert werden.

⁸ Vgl. auch MITSCHERLICH, Alexander. Das soziale und das persönliche Ich, S. 21 ff.

⁹ Hiermit wird keineswegs das ebenso verbreitete wie unfruchtbare Klischee anerkannt, das eine Antinomie oder einen konstitutionellen Konflikt zwischen der Kultur (insbesondere der Wirtschaft, der Technik, des Berufes und auch der Gesellschaft) und der Erziehung beschreibt, postuliert oder (wie meistens) stillschweigend unterstellt. Auch die Konjunktion „Anpassung und Widerstand“ und die Disjunktion „Anpassung oder Widerstand“ erscheinen theoretisch und praktisch wenig fruchtbare.

¹⁰ Für die Sozialwissenschaften hat Helmut SCHESKY diese Diskrepanz aufgewiesen. Vgl. Der Realitätsverlust der modernen Gesellschaft (1954), in: Ders., Auf der Suche nach Wirklichkeit, Düsseldorf-Köln 1965, S. 391 ff.

Empirische Untersuchungen vermitteln den Eindruck, daß zahlreiche (oft bewußt gegen korrigierende Erfahrung immunisierte) erziehungstheoretische Deutungsmuster und Begriffe von den relevanten Fakten hier falsch oder unfruchtbar werden und daß konkurrierende „technologische“ oder normative Konzeptionen, selbst soweit sie in sich grundwertadäquat, widerspruchsfrei und prinzipiell operational sind, den gegebenen und realisierbaren Bedingungen der Ziel-Verwirklichung unzureichend gerecht werden und keinerlei Gewähr für die empfohlenen oder „zugelassenen“ Mittel der Zielverwirklichung zu übernehmen vermögen.

Angesichts dieser Diskrepanzen erhält der thematische Begriff der „Konsequenz“ seinen Sinn: Unter pädagogischer *Konsequenz* sozialkultureller Wandlungen werden hier zwei Klassen von Schlußfolgerungen verstanden: einmal die bei Anerkennung der Erziehungsintention aus der Veränderung der Lebensanforderungen und Daseinsmöglichkeiten erst zu ziehenden, „notwendigen“ Schlußfolgerungen für das verselbständigte Erziehungswesen und zum anderen die am Ziel der Erfahrungswissenschaft¹¹ orientierte „Anpassung“ des Erziehungsdenkens an die erziehungsbedeutsame Realität. Die „Selbstregulierung“ der sozialkulturell integrierten Erziehung wird aus der Betrachtung ausgeschlossen. Es geht also lediglich um die bewußt und willentlich vollzogene, produktive, schöpferische Einstellung des Erziehungsdenkens und des Erziehungswesens auf die Herausforderungen der gegenwärtigen und – soweit vorhersehbar – der künftigen Kultur. Aus diesem Ansatz ergibt sich auch das Kriterium für die Auswahl der relevanten Daten aus dem unstrukturierten Prozeß sozialkultureller Wandlungen. Als für diese Untersuchung relevant werden solche Merkmale sozialkultureller Strukturwandlungen angesehen, die in besonderem Maße folgende (vermutete) Eigenschaft besitzen:

1. Sie stellen ausgeprägte Anforderungen an die Qualifikation einer Mehrheit der Angehörigen einer Gesellschaft,
 - a. deren kultureller Status gefährdet ist, wenn die Gesellschaftsglieder diesen Anforderungen nicht entsprechen und
 - b. die aber andererseits auch die personale Autonomie (Mündigkeit) bedroht, wenn der einzelne die sozialkulturellen Ansprüche nicht zu meistern und die Chancen nicht zu nutzen weiß;
2. Das Erziehungswesen entspricht diesen Anforderungen noch nicht (in hinreichendem Maße).

Daß die sozialkulturellen Verhältnisse sich wandeln, wird sowohl von der

¹¹ Vgl. hierzu POPPER, Karl R., Die Zielsetzung der Erfahrungswissenschaft, (zuletzt) in: Hans Albert (Hrsg.), Theorie und Realität . . ., Tübingen 1964, S. 73 ff.

Alltagserfahrung als auch von den Sozial- und Kulturwissenschaften¹² bezeugt.

In der folgenden Analyse interessieren solche erstmalig ermittelten oder auch andauernden Merkmale der gegenwärtigen und voraussichtlich künftigen Kultursituation, die im vorher beschriebenen Sinne *relevant* sind. Es ist also nicht erforderlich, daß diese Merkmale in dem Sinne neu sind, daß sie in früheren Epochen nicht bestanden haben oder erkannt wurden¹³, wichtig ist allein, daß sie im industrialisierten und urbanisierten Kulturkreis vor allem Mittel-europas¹⁴ aktuell und in genannter Weise relevant sind. Damit ist zugleich der raumzeitliche Bezugsrahmen der folgenden Überlegungen bestimmt.

Die erfahrungswissenschaftlich zulängliche Behandlung dieses Themas erforderte einen außerordentlich komplexen, den Rahmen dieser Studie weit übersteigenden Forschungsansatz. Der vorliegende Versuch einer *ausschnitthaften* und überdies *extrem globalen* Orientierung, in dem zum Teil differenzierte *Forschungsergebnisse* stichwörtig resümiert werden, in dem aber auch auf *erst zu sichernde Vermutungen* über die Aktualität bestimmter Merkmale und vor allem über pädagogische Konsequenzen der Strukturwandlungen zurückgegriffen wird, kann nur aus dem Bedürfnis vor allem der Erziehungspraxis nach knapper Information „im Überblick“ sowie nach Anregung erfahrungswissenschaftlicher Einzelforschung durch Orientierungshypothesen gerechtfer-tigt werden.

¹² Vgl. z. B. SCHELSKY, Helmut, Sozialer Wandel, in: *Offene Welt*, Nr. 41-1956; MICHEL, Ernst, *Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt*..., 4. Aufl., Frankfurt a. M., 1960; DAHRENDORF, Ralf, *Wandlungen der deutschen Gesellschaft der Nach-kriegszeit: Herausforderungen und Antworten*, in: *Hamburger Jahrb. f. Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*, hrsg. v. H. D. Ortlib, 6. Jahr, Tübingen 1961, S. 79 ff.; Roessler, Wilhelm, *Die Bedeutung der geschichtlichen Dimension für das deutsche Erziehungswesen*, in: *Bildung und Erziehung*, 16. Jg., H. 5-1963, und BENDIX, Reinhard, *Die vergleichende Analyse historische Wandlungen*, in: *Kölner Zeitschr. f. Soziologie*..., 17. Jg., H. 3-1965, S. 429 ff.

¹³ Es ist denkbar, daß „altbekannte“ Merkmale unserer Kultur nur dem *Namen* nach alt, in der Sache aber neu oder zumindest *gegenwartsspezifisch* sind. Dieses Problem müßte untersucht werden.

Zur Schwierigkeit „einer Ortung der Gegenwart“ vgl. u. a. KÖNIG, René, *Die Ge-sellschaft von heute zwischen gestern und morgen*, (zuletzt) in: Ders., *Soziologische Orientierungen*, Köln und Berlin 1965, bes. S. 91.

¹⁴ Freilich haben auch suprakontinentale Strukturwandlungen (z. B. die starke Bevöl-kerungsvermehrung und -umproportionierung — vgl. hierzu SCHOEPS, Hans-Joachim, *Probleme der allgemeinen Bildung im Industriezeitalter*, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ B 16/65 v. 21.4.65, S. 3 ff. —) große Bedeutung für die kontinentale und nationale Kulturentwicklung, jedoch sollen sie aus der Betrachtung ausgeschlossen bleiben, zumal die für jeden Kulturkreis spezifischen Anpassungsmechanismen sich in deren Strukturwandlungen ausprägen. Das gleiche gilt für die bildungspolitisch und -organisatorisch außerordentlich stimulierende Auseinandersetzung, den „Wettlauf“ zwischen dem „östlichen“ und dem „westlichen“ Weltanschauungsblock.

B. Pädagogisch besonders bedeutsame sozialkulturelle Strukturwandelungen

1. Bereits die Problemstellung dieser Untersuchung kann als Symptom eines wichtigen Merkmals der gegenwärtigen Kultursituation, nämlich der *zunehmenden Interdependenz* sozialer Prozesse, angesehen werden. Nicht nur das problem- und realitätsorientierte (wissenschaftliche) Denken durchbricht die oft engen Grenzen traditioneller Disziplinen und Fakultäten¹⁵, auch die wechselwirksamen sozialen Abhängigkeiten und komplexen Bedingungs- und Wirkungsgefüge sozialen Handelns treten deutlicher ins Bewußtsein und gewinnen an praktischer Bedeutung für das menschliche Verhalten. Obwohl diese Phänomene am allerwenigsten dem Erziehungswissenschaftler neu sind, findet man sehr breite und einflußreiche kulturphilosophische und pädagogische Strömungen, die einer fruchtbaren und konstruktiven theoretischen wie praktischen Bewältigung dieser Tatsachen ausweichen: Sie verstricken sich – vermutlich aufgrund einer naiven Konzeption pädagogischer Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit – in das ebenso aktuelle wie unfruchtbare, emotional überbesetzte Klischee von „Anpassung oder/und Widerstand“. Kategorial konstituierte Realitätsaspekte werden zu „selbständigen Lebensbereichen“ mit eigener „Wesengesetzlichkeit“ hypostasiert (z. B. Wirtschaft – Erziehung) und gegeneinander auf-, geboten, gegeneinander ausgespielt¹⁶.
2. Die sozialkulturelle Interdependenz ist eine Funktion *gesellschaftlicher Arbeitsteilung*, mit deren Fortschreiten das Netz gegenseitiger sozialer Abhängigkeit und Verpflichtung sowie wechselseitiger sachlicher Bedingung und „Nebenwirkung“ immer dichter und komplizierter wird. Zugleich werden die sozialen und sachlichen Beziehungen abstrakter und funktioneller. Das bedeutet, daß nur derjenige sozial verantwortlich und sachlich kontrolliert zu handeln vermag, der Einsicht in die (verborgenen) sozialkulturellen Zusammenhänge besitzt, der in der Lage ist, seinen spezifischen Anteil an der sozialen Aufgaben- und Tätigkeitsgliederung zu erkennen und in das gesamtgesellschaftliche Verpflichtungs- und Leistungsgefüge einzuordnen. Die Abstraktheit dieser Beziehungen stellt überdies höhere Anforderungen an jene sachliche und persönliche Verantwortung, die nicht augenfälliger Kontrollen und Sanktionen bedarf. Freilich bergen die Un-

¹⁵ Es mehren sich die Probleme, die nur unzulänglich in das Schema traditioneller Kultur- und Wissensbereichsgliederung eingeordnet werden können. Indiz dieser Entwicklung ist u. a. das stark wachsende Interesse zahlreicher herkömmlicher Disziplinen an der ausgesprochen interdisziplinär orientierten Kybernetik.

¹⁶ Eine gründlichere Analyse mit ausführlichen Belegen muß einer eigenen Untersuchung vorbehalten bleiben.

übersichtlichkeit, die Offenheit und vor allem die Institutionalisierung sozialkultureller Funktionsgliederung auch die (Bewährung ermöglichte) pädagogische „Anfechtung“, der Verantwortungslosigkeit des einzelnen eine „erfolgreich erprobte“ Entschuldigung zu liefern: „Da schaut niemand mehr durch.“ „Ich bin nur ein kleiner (austauschbarer) Mann; was kann ich schon tun?“

3. Eng damit zusammen hängt die trotz vielfältiger Widerstände und Hemmnisse fortdauernde *Demokratisierung* des sozialkulturellen Lebens¹⁷, die dem Eigenrecht, der Zuständigkeit und dem Votum des einzelnen ein immer stärkeres Gewicht gibt¹⁸, der Einzelpersönlichkeit damit aber auch eine immer größere Verantwortung für große Bezirke des gesellschaftlichen Lebens aufbürdet¹⁹.
4. Zu den nicht nur logisch notwendigen, sondern auch (gegenwärtig) *tatsächlich nachweisbaren* Bedingungen der Demokratie gehört ein Mindestmaß an *Pluralität* der Auffassungen, Überzeugungen und Interessen, die ihrerseits eine Folge vor allem mangelnder Gewißheit ist. Bereits diese Tatsache, vor allem aber die durch entsprechende *Risiken* kontrastierte *Chance freiheitlicher konstruktiver Ordnung* theoretischer²⁰ und praktischer, intra- und interpersonaler Bereiche lässt die Idylle der „geschlossenen“ pädagogischen Provinz mit (ausschließend) eigener einheitlicher „Wesens- und Wertgesetzlichkeit“ zur unfruchtbaren Utopie werden.

¹⁷ Symptom hierfür ist die Tatsache, daß der heutige Mensch mehr als seine Vorfahren überall da, wo ein Führungsanspruch gestellt wird, danach fragt: Woher kommt das Recht hierzu? Welche Legitimation liegt vor? Vgl. BAHRDT, Hans Paul, in der Sendung des III. Programms des WDR am 27. 11. 1965, 20—22 Uhr „Führungskräfte — Menschenführung, Die Umwandlung eines Vorurteils“. In der zitierten Sendung wurde von verschiedenen Forschern allerdings auch berichtet, daß eine Tendenz zur irrationalen Verfestigung traditioneller (nicht sachlich begründeter) Autoritätsstrukturen („Refeudalisierung“) und damit mentale Hemmungen der Demokratisierung festzustellen seien.

¹⁸ Vgl. auch HILKER, Franz, Pädagogische Erneuerung, . . ., in: Bildung und Erziehung, 18 Jg., H. 5-1965, S. 362 und GROOTHOFF, Hans-Hermann, Zur Situation und Aufgabe der Pädagogik im Zeitalter der Technik, in: Kulturpolitik und Menschenbildung, Festschr. f. P. Luchtenberg Neustadt/Aisch 1965, S. 211 f. Vgl. auch die krit. Anm. bei DAHRENDORF, Ralf, Die Politik der Massengesellschaft . . ., in: Hamburger Jahrb. f. Wirtschafts- und Gesellschaftspol., hrsg. v. H.-D. Ortlib, 9. Jahr, Tübingen 1964, S. 187 ff.

¹⁹ Vgl. auch BEHRENDT, Richard F., Gesellschaftliche Dynamik — demokratisches Wachstum, in: Offene Welt, Nr. 83 — 1964, S. 12 ff.; ders., Gesellschaftliche Dynamik als Aufgabe der Demokratie, in: Club Voltaire II, München 1965, S. 287 ff.; OPPEN, Dietrich von, Wesensmerkmale der Mündigkeit, in: Offene Welt, Nr. 86-1964, S. 351.

²⁰ Vgl. hierzu beispielhaft DAHRENDORF, Ralf, Die deutsche Idee der Wahrheit, in: Ders., Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965, S. 175 ff. und BARTLEY, William W., Flucht ins Engagement, . . ., München 1964, bes. S. 97 ff.

Ebenso zwingt sie, die außerordentlich differenzierten und bisher nicht befriedigend gelösten Fragen nach Prinzip und Kompetenz der Normierung erzieherischen Handelns neu zu durchdenken. Wie schon erwähnt, hilft auch hier die Figur „Anpassung oder/und Widerstand“ nicht viel weiter.

5. Die bereits seit Jahrzehnten registrierte zunehmende Bürokratisierung²¹ sowie die eng damit verbundene²² steigende Organisationsbedürftigkeit²³ des gesamten öffentlichen Lebens scheint zunächst mit der Feststellung einer Demokratisierung unvereinbar²⁴. Jedoch hat z. B. König den auch hier bedeutsamen Hinweis gegeben, daß „persönliche Daseinsgestaltung und soziale Regelung“ sich heute keineswegs gegenseitig ausschließen müßten²⁵. Weisser vermag angesichts unserer Kultursituation mit einer gegenüber früheren Epochen größeren Berechtigung nachzuweisen, daß gerade im Interesse der Freiheit und Selbstverantwortung des einzelnen Gesellschaft geregelt („geordnet“) und „maximale“ Freiheit ausgeschlossen werden müsse, daß erst (freilich in bestimmter Weise qualifizierte) soziale Ordnung Bedingungen der Freiheitsrealisierung zu gewährleisten vermöge²⁶. Max Weber schließlich hat (wenn auch mit der theoretischen und historischen Begrenzung, die für seine Interpretation der Bürokratie im übrigen

²¹ Vgl. u. a. HEINTZ, Peter, Einführung in die soziologische Theorie, Stuttgart 1962, S. 169 ff.

²² Zur Unterscheidung der Begriffe Bürokratie und Organisation vgl. MAYNTZ, Renate, Max Webers Idealtypus der Demokratie und die Organisationssoziologie, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie . . ., 17. Jg., H. 3-1965, S. 493 ff. Mayntz liefert zugleich eine auch hier bedeutsame Kritik der Max-Weber-Interpretation.

²³ Vgl. hierzu bereits MANNHEIM, Karl, Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus (1935), Darmstadt 1958, bes. S. 185 sowie vor allem WEISSER, Gerhard, Wirtschaft, in: Hdb. d. Soziologie, hrsg. v. W. ZIEGENFUSS, Stuttgart 1956, S. 1008 sowie denselben, Die zunehmende Organisationsbedürftigkeit der Gesellschaft und ihre Probleme, in: Normen der Gesellschaft, Festg. für O. v. NELL-BREUNING . . ., hrsg. v. H. ACHINGER u. a., Mannheim 1965, S. 173 ff.

²⁴ Vgl. z. B. WEBER, Max, Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland (1918), in: Ges. Politische Schriften, 2. Aufl., Tübingen 1958, S. 320 f. sowie die Interpretation bei LIPSET, Seymour Martin, Soziologie der Demokratie, Neuwied/Berlin-Spandau 1962, S. 25.

²⁵ Vgl. KÖNIG, René, Private Daseinsgestaltung zwischen Konformismus und Autonomie, in: Ders., Soziologische Orientierungen, S. 561. Zum theologischen Aspekt des Problems vgl. beispielhaft THIELICKE, Helmut, Der Einzelne und der Apparat . . ., Hamburg 1964, bes. S. 13 ff.

²⁶ Vgl. WEISSER, Gerhard. Die zunehmende Organisationsbedürftigkeit . . ., bes. S. 175. Zu den unter bestimmten Voraussetzungen hier allerdings auch zu erwartenden *Gefährdungen* der Freiheit vgl. ebenda, S. 183 ff. Vgl. auch FRIEDRICH, Carl Joachim, Freiheit und Verantwortung, . . ., in: Hamburger Jahrb. f. Wirtschafts- und Gesellschafts-pol., 4. Jahr, Tübingen 1959, S. 124 f.

gilt) darauf aufmerksam gemacht, daß die Autokratie von der Bürokratie entmachtet zu werden drohe und pflege, während Bürokratie und Demokratie sich zu ergänzen und fruchtbar wechselseitig zu kontrollieren und korrigieren vermögen²⁷.

Gegenüber der verbreiteten, einseitig kulturpessimistischen Interpretation der Bürokratie muß betont werden, daß Bürokratie auch kulturstützende und -stabilisierende Funktionen hat. Sie vermag intersubjektiv verbindliche Werte vor willkürlichen subjektiven Auslegungen und interessengoistischen Mißbräuchen zu schützen; sie institutionalisiert die Durchsetzung sozialer Pflichten und sachlicher Ansprüche²⁸; damit ermöglicht und fördert sie die Präzisierung, Aktualisierung und Kontinuation sozialer Pflichtbeziehungen und sachlicher Aufgabenerfüllung.

Die soziale Organisation vermag vermutlich aber *nur dann* der Emanzipation des einzelnen zu dienen sowie die freie Entscheidung und Selbstverantwortung zu stützen, wenn der Mensch *Subjekt* der Regelung gesellschaftlicher Verhältnisse bleibt²⁹. Derjenige, der seine Stimme nicht geltend zu machen vermag, wird leicht zum manipulierbaren Objekt sozialer Regelung. Zugleich stärkt er die „anonyme“ Macht des „Apparates“.

²⁷ Vgl. WEBER, Max, Parlament, bes. S. 326 ff.; vgl. auch LIPSET, Seymour Martin, Soziologie, S. 25 f. Lipset weist darauf hin, daß die Spannungen zwischen Machtbedürfnissen (vielleicht darf man ergänzen: die Überzeugungskonkurrenz) innerhalb des bürokratischen Apparates selbst, das demokratische Prinzip stützen und fördern.

²⁸ Vgl. auch EBEL, Heinrich, Wird die Verspätung der Volksschule eingeholt? . . ., in: Soziale Welt, 16. Jg., H. 1-1965, S. 82 sowie das kritische Votum von SCHELSKY, Helmut, Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation, Heft 96 der Schriftenr. d. Arbeitsgem. f. Forschung des Landes NRW, Geisteswissenschaften, hrsg. von L. Brandt, Köln und Opladen 1961, S. 21 ff.

²⁹ Vgl. hierzu auch LITT, Theodor, Die Persönlichkeit im Zeitalter der Organisation, in: H. Röhrs (Hrsg.), Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt a. M. 1963, bes. S. 85 f.; WEISSER, Gerhard, Die zunehmende Organisierungsbedürftigkeit . . ., S. 198 ff. und den sehr interessanten Aspekt bei GEHLEN, Arnold, Die Seele im technischen Zeitalter, . . ., Hamburg 1960, S. 118: „Wenn wir den Begriff ‚Persönlichkeit‘ cum emphasi denken, als die eigentlich bewundernswerte Produktivität, so findet sich diese in unserer Zeit vielleicht gar nicht so sehr im abgesondert Kulturellen, im Literarischen oder Artistischen, sondern da, wo es einer unternimmt, die anspruchsvollen Tendenzen des Geistes im Apparat selbst zur Geltung zu bringen, sich also gerade nicht von ihm zu ‚distanzieren‘. Wer die Kraft und die Erfindungsgabe hat, den feineren und versehrbaren Werten die Unterstützung des massiven Alltags zu erwirken, wer die Geistesstärke hat, die Situationen, und gerade die alltäglichen, auch auszuwerten, sie in allen ihren Qualitäten zu vernehmen: der hat oder ist Persönlichkeit im spezifischen Sinne.“ Vgl. auch HECK, Bruno, Bildung und Erziehung in der modernen Gesellschaft, in: 36. Internationaler Wirtschaftskurs, 10.—22. Aug. 1964, Bd. 103 d. Veröff. des Vb. f. d. Kfm. Bildungswesen e. V., Braunschweig 1965, S. 10 ff.

6. Große pädagogische Bedeutung hat auch die *Rationalisierung und Verwissenschaftlichung* des gesamten gesellschaftlichen Lebens^{29a}.

Immer weitere Bereiche des sozialen und kulturellen Lebens werden wissenschaftlich durchleuchtet und einer rationalen Kontrolle unterworfen. Der Zufall wird in immer weiteren Bereichen und in immer größerem Maße ausgeschaltet; Trends werden berechenbar; die Entwicklung wird unter wissenschaftliche Kontrolle sowie unter die wissenschaftlich geprägte und gesicherte „technische“ Verfügungsgewalt des Menschen und damit in gleichem Maße in die Abhängigkeit der freien Entscheidung, der schöpferischen Phantasie und der außerordentlich anwachsenden Verantwortung der Person gebracht. Daraus folgt, daß nur derjenige *Subjekt* sozialkultureller Prozesse zu bleiben vermag, der die wissenschaftliche Entwicklung und ihre Bedeutung für das soziale Leben zumindest zu verfolgen und in sein Handlungskonzept einzubeziehen vermag.

Ein Aspekt dieser Erscheinung ist die *Progression des Anteils der geistigen*, auf höherer Verantwortungsstufe: *insbesondere der schöpferischen im Vergleich zur körperlichen und vor allem der repetitiven Arbeit.*

7. Von demjenigen, der hochgradig dispositiv an der Gestaltung des sozialen Lebens beteiligt ist, werden in zunehmendem Maße *Spezialleistungen* gefordert. Der *hoch- und höchstqualifizierte „Fachmann“* allerdings mit der *ausgeprägten Fähigkeit zur interdisziplinären, erst komplexe Handlungsprogramme und -vollzüge ermöglichen Kommunikation* ist auch eine Erscheinung der modernen sozialkulturellen Entwicklung.
8. Die soziale Dynamik ist in zunehmendem Maße *leistungsorientiert*. Die Leistung wird zu einer der Hauptdeterminanten sozialer Autorität (i. w. S.) und zum Faktor sozialer Mobilität.

Der geradezu institutionalisierte aufstiegsorientierte Leistungswettbewerb bedeutet eine permanente Herausforderung, die sich in die Leistungsqualifizierung, also in das (Weiter-)Bildungsbemühen hinein verlängert und die angesichts der ungewöhnlichen Dynamik im sozialkulturellen Gefüge für denjenigen, der seine Stellung halten oder gar verbessern will, einen „Abschluß“ der Bildung in keiner Dimension zuläßt³⁰.

^{29a} Vgl. hierzu bereits WEBER, Max, Wissenschaft als Beruf (1919) in: Ders., Ges. Aufs. zur Wissenschaftslehre, 2. Aufl., Tübingen 1951, bes. S. 577 ff.; vgl. auch CLAESSENS, Dieter, Rationalität revidiert, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie..., 17. Jg., H. 3-1965, S. 465 ff. Claessens behandelt auch die eingangs dieser Untersuchung aufgeworfene Frage, in welcher Weise Rationalität *aktuell*, d. h. kennzeichnend für die *heutige Gesellschaft* ist.

³⁰ Siehe auch HECKHAUSEN, Heinz, Leistungsmotivation, in: Hdb. d. Psychologie, 2. Bd., Hrsg. v. H. Thomae, Göttingen 1965, bes. S. 604 f. und 613 ff. und zum ganzen Abschnitt: McClelland, David C., Die Leistungsgesellschaft..., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966.

Selbst die an das sozialkulturelle Anspruchsniveau schöpferisch angepaßte Leistungsqualifikation vermag keine soziale Stellung (i. w. S.) zu sichern; sie bietet allerdings die notwendige Voraussetzung zur Wahrung einer alle menschlichen Vermögen herausfordernden *Chance* (minimal:) des Überlebens und (maximal:) des sozialen Aufstiegs.

9. Die ständige *Zunahme der Technisierung und Automatisierung* gehört zu den meistgenannten Faktoren sozialkultureller Strukturwandlungen. Ihre *pädagogische* Bedeutung liegt vor allem in der (freilich nicht geradlinig und reibungslos verlaufenden) zunehmenden Freisetzung schöpferischer Kräfte des Menschen: Während die erste Maschinengeneration lediglich die Muskelkraft des Menschen ersetzte und während mehrere folgende Maschineneepochen den Menschen als Lückenbüsser für technische Unvollständigkeit benutzten³¹, beginnt jetzt eine Phase, in der auch nervliche Repetitivfunktionen von Maschinen übernommen werden. Diese Befreiung des Menschen zur schöpferischen Tätigkeit bedeutet vor allem unter den gegebenen Bedingungen gesellschaftlichen Wettbewerbs zugleich eine Herausforderung an die kreative Neuapprassung, an die Nutzung eines neuen, schöpferischen Freiheitsspielraums³² und damit im wesentlichen an die Bildung.

Die Technisierung und Automatisierung – selbst ein Produkt freier Entscheidung und Verfügung – vergrößern den Spielraum und verlängern den Zugriff menschlicher Entscheidung und Verfügungsmacht; sie schaffen neue und profilieren alte Entscheidungsmöglichkeiten und vermehren und vergrößern mit alledem die Zuständigkeit und Verantwortlichkeit des Menschen angesichts des technischen Wirkgefüges³³.

10. Die Technisierung ist nur einer der Faktoren, aus denen sich die *Umstrukturierung im Berufsgefüge* (Entstehen neuer, Verschwinden alter und Wandlung bestehender Berufe; Veränderung der Qualifikationspyramide) bzw. der *Berufswechsel* erklärt.

³¹ Überall dort in der Kette automatisierter Verrichtungen, wo den Technikern keine technische Lösung der Funktionsaufgabe einfiel, wurde ein Mensch eingesetzt.

³² Der von Dörschel wohl sehr mit Recht befürchtete persönliche Entscheidungsschwund durch „organisatorisch-rationale Vorregelung“ trifft „nur“ zu auf die mit jeder Kreativität auch einhergehenden neuen Bindungen an formale Regeln und materiale Bedingungen sowie auf jene verfügbaren Funktionen und Komplexe personalen und sozialen Handelns, die, häufig durch (selbstverschuldeten) Bildungsmangel bedingt, zum *Objekt* der „Vorregelung“ reduziert werden. Vgl. DÖRSCHEL, Alfons, Die Zukunft der Berufsschule, (zuerst) in: Wirtschaft und Erziehung, 18. Jg., H. 1-1966, S. 4.

³³ Vgl. in diesem Zusammenhang *beispielhaft* die Geschichte der Atomforschung, der Anwendung der Atomenergie und des einzelmenschlichen wie gesamtgesellschaftlichen Verantwortungsbewußtseins angesichts der sich (von den Konsequenzen her) verschärfenden Ambivalenz der nach Zahl und Wirksamkeit zunehmenden Anwendungsmöglichkeiten.

Unter dem Gesichtspunkt der formellen Berufsqualifikation zeigt die Statistik folgendes Bild: Der Bedarf an ungelernten Arbeitern sank in den USA seit etwa 1930 relativ und absolut stark ab. Seit etwa 1950 sinkt auch der Anteil der angelernten Arbeiter, nach anfänglich *starkem* Anstieg, relativ ab. Demgegenüber steigt die Zahl der gelernten Arbeiter *permanent* an.³⁴

Die deklarierten Bildungsanforderungen sind auf allen Qualifikationsstufen gestiegen³⁵. Die vielbeschworene „technologische“ Arbeitslosigkeit trifft „überwiegend die vollkommen Ungebildeten..., die sich einer hochtechnisierten Wirtschaft nicht anpassen können.“³⁶

Der Anteil der Verwaltungs-, Organisations- und Dispositionstätigkeiten steigt an³⁷. Das bedeutet nicht in erster Linie eine Zunahme u. a. der Gruppe der Angestellten³⁸, sondern vor allem eine Vergrößerung des An-

³⁴ Vgl. KNESCHAUREK, Francesco, Nachwuchsprobleme in der heutigen Wirtschaft, in: Berufsberatung und Berufsbildung..., 47. Jg., H. 3/4-1963, S. 67; WANDER, Hilde, Berufsausbildung und Produktivität, Kiel 1953, S. 17 ff.; WÜLKER, Gabriele, Sozialgesetzgebung und Bildungsanspruch, in: Bildung und Sozialordnung, Nürnberger Abhandlungen zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, H. 9, Berlin 1959, S. 37; KRAUSE, Erwin, Berufsausbildung in der industriellen Arbeitswelt, ebenda, S. 66 f.; RÖHRS, Hermann, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962, S. 23; VINCK, Franz, Technischer Fortschritt und Montanunion, in: Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA, Frankfurt/M. 1963, S. 22; SCHWANDT, Karl Ernst, Automation und Berufsbildung, in: Selbstverwaltung der Wirtschaft..., IHK Duisburg 1963, S. 100; CLAUSSEN, Wilhelm, Die klassenlose Leistungsgesellschaft, in: Die Mitarbeit, 14. Jg., H. 1-1965, S. 43; MONSHEIMER, Otto, Erziehung für eine sich wandelnde Arbeitswelt..., in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Bd., H. 6-1965, S. 406 ff. Jüngste amerikanische Untersuchungen sollen ergeben haben, daß die Zahl der Ungelernten nicht weiter absinkt. Vgl. hierzu LIPSMAYER, Antonius, Automationskonferenz der OECD, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 4-1966, S. 282.

³⁵ Vgl. KNESCHAUREK, Francesco, Nachwuchsprobleme..., S. 68; MASSOTH, Karl, Der technische Fortschritt und die Betriebsorganisation in den Industrien der EGKS, o. O., Juni 1963, S. 28 f. und HALLS, W. D., Die französischen Erfahrungen mit der Bildungsplanung in einer industriellen Gesellschaft, (zuletzt) in: Bildung und Erziehung, 18. Jg., H. 5-1965, bes. S. 344 ff.

³⁶ BOMBACH, Gottfried, Die Automatisierung und die heutigen Strukturwandelungen in Wirtschaft und Gesellschaft, in: Universitas, 21. Jg., H. 3-1966, S. 287 und 291. Vgl. auch denselben, ebenda, S. 288: „Es ist leichter, gigantische Elektronenrechner zu bauen, als die Spitzenträger in genügender Zahl auszubilden, die sie optimal nutzen.“

³⁷ Vgl. RÜHLE VON LILIENSTERN, Hans, Der Strukturwandel in der kaufmännischen Tätigkeit und seine Auswirkungen auf die Aus- und Fortbildung, in: Bd. 99 d. Schr. des Verbandes f. d. Kfm. Bildungswesen e. V., Braunschweig 1963, S. 21 und MONSHEIMER, Otto, Erziehung für eine sich wandelnde Arbeitswelt..., S. 406.

³⁸ Diese Auffassung vertritt MASSOTH, Karl, Der technische Fortschritt..., S. 22. Zur gegenteiligen Auffassung vgl. SELIGMAN, Ben B., Technischer Fortschritt und Beschäftigung in den USA, in: Automation und techn. Fortschritt..., S. 66 ff.

teils administrativer Funktionen an *allen* Tätigkeiten mittlerer, gehobener und oberer Qualifikationsstufe.

Von diesen teils statistisch gestützten Daten weichen andere, ebenfalls als empirisch bestätigt angesehene Diagnosen und vor allem Prognosen technisch bedingter Strukturwandlungen erheblich ab: Die mittleren Führungskräfte werden von Automaten abgelöst³⁹; selbst Vizepräsidenten werden bald nicht mehr gebraucht⁴⁰; die neue Technik bringt für die große Masse der Arbeiter eine Entwertung der beruflichen Qualifikation und wirft „sie auf den sozialen Abfallhaufen“⁴¹; für die *Mehrzahl* der Arbeitnehmer lässt sich eine Steigerung der *fachlichen* Anforderungen nicht nachweisen⁴²; es ist ein Trugschluß, von der Kompliziertheit der Maschinen auf Qualifiziertheit der Ansprüche an das Bedienungspersonal zu schließen⁴³; ebenso gilt Massenarbeitslosigkeit künftig vor allem im kaufmännischen Sektor als völlig unvermeidbar⁴⁴ – um nur einige Komponenten zu nennen. Dem steht wiederum die Auffassung oft derselben Diagnostiker und Prognostizisten gegenüber, daß *auf „anderen Gebieten“* (allgemeine Grundbildung; hinsichtlich eines Katalogs neuer „Tugenden“ usw.) und *an bestimmte Gruppen* (deren Größe sehr unterschiedlich vorhergesagt wird) vor allem in Zukunft erheblich höhere Anforderungen gestellt werden. Diese neue Gruppe setzt sich nicht nur aus den zahlenmäßig gering veranschlagten hochqualifizierten System-Analytikern und Programmierern oder aus Technikern im Bereich der Herstellung und Wartung der neuen Maschinen, sondern auch aus dem (vermutlich außerordentlich stark anwachsenden und in Qualifikationsstufen reich gegliederten) Führungs-, Planungs- und Beratungsstab zusammen, der die „Über-

³⁹ Vgl. z. B. POLLOCK, Friedrich, Automation, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1964, S. 284 und ALSHEIMER, Herbert, Mechanisierung und Automation im Büro und ihre Wirkungen auf die Berufstätigkeit kaufmännischer Angestellter, in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 3-1966, S. 119 f.: „Ein Teil der bisher von mittleren Führungskräften getroffenen Entscheidungen ist programmierbar.“ „Der andere Grund ist darin zu suchen, daß die moderne Informationstechnologie die Daten schneller und vollständiger als bisher an die Geschäftsleitung heranbringt, und diese ... in die Lage versetzt, delegierte Entscheidungsbefugnisse wieder an sich zu ziehen.“

⁴⁰ Vgl. SELIGMAN, B. B., Technischer Fortschritt ..., S. 67.

⁴¹ Derselbe, ebenda, S. 74.

⁴² Vgl. ALSHEIMER, H., Mechanisierung ..., S. 118. James R. BRIGHT (Lohnfindung an modernen Arbeitsplätzen in den USA, in: Automation und technischer Fortschritt ..., S. 134 ff.) exemplifiziert diese Meinung lediglich am „Bedienungswart“.

⁴³ Vgl. ALSHEIMER, H., Mechanisierung ..., S. 118.

⁴⁴ Vgl. SELIGMAN, B. B., Technischer Fortschritt ..., S. 72 ff. und die erheblich detailliertere und einschränkende Analyse bei FRIEDRICH, Günter, Technischer Fortschritt und Beschäftigung in Deutschland, in: Automation und technischer Fortschritt ..., S. 82 ff.

information“ des „top-management“ zu regulieren und vor allem die Automation optimal zu nutzen trachtet. Es ist m. E. ferner kaum daran zu zweifeln, daß die sehr hoch angegebene Zahl des un- oder meist angelehrten Hilfspersonals (z. B. der Locherinnen) eben durch die Automatisierung (siehe z. B. die Entwicklung sehender, lesender und hörender sowie lernender Automaten) erheblich reduziert werden wird.

Diese Andeutungen mögen genügen, um sichtbar zu machen, daß die Diagnosen und Prognosen hinsichtlich der vorwiegend technisch bedingten Strukturwandlungen sehr unterschiedlich sind⁴⁵; sie enthalten vor allem zu viel Spielraum für Verzerrungen durch Interessentenpositionen und erlauben optimistische oder pessimistische Überinterpretationen. Die Prognosen sind nicht eindeutig determiniert; es gelingt ihnen einerseits nicht, die untersuchten Variablen zu präzisieren und zu isolieren; sie sind andererseits außerstande, die für eine realistische Prognose relevanten Daten der gesamtgesellschaftlichen Strukturwandlungen komplett und exakt in die Analyse einzubeziehen⁴⁶.

Vor allem ist es für die Pädagogik zunächst einmal wichtig, erfahrungswissenschaftlich⁴⁷ genau zu analysieren, was man unter „höheren“ und „geringeren“ Anforderungen exakt versteht⁴⁸. Es sei die Vermutung gewagt, daß gerade in diesem Punkt die Prognostizisten sich an einem extrem statischen und traditionellen pädagogischen Normmuster orientieren und so den Sozial-, Kultur- und Bildungspolitiker über die pädagogische Perspektive der untersuchten Erscheinungen fehlinformieren.

Bei alledem darf man auch nicht vergessen, daß die (vage prognostizierten) Leistungsanforderungen des (oft erst vorhergesagten) konkreten Arbeitsplatzes nur eine unter den vielen zu berücksichtigenden Komponenten der erzieherischen Lebensvorbereitung darstellen. Zusammenfassend und vergrößernd läßt sich hinsichtlich der erzieherischen Bewältigung der Wandlungen in der Berufsstruktur sagen, und darin herrscht – wie überraschenderweise überhaupt hinsichtlich der Therapievorschläge – Ein-

⁴⁵ Vgl. auch GREINERT, Wolf-Dietrich, Technischer Fortschritt und Berufsausbildung, . . ., in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 2-1966, S. 105 ff.

⁴⁶ Vgl. auch LIPSMAYER, Antonius, Automationskonferenz . . ., S. 282 f. und bereits SCHELSKY, Helmut, Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf 1957, bes. S. 35.

⁴⁷ Die schon abgegriffenen Kataloge sogenannter abstrakter Tugenden (Aufmerksamkeit, Verantwortlichkeit usw.) bieten einen freilich noch sehr abstrakten und isolierten Ansatz, außerdem ermangeln sie der *detaillierten* Sicherung.

⁴⁸ Ein konstruktiver Ansatz in dieser Richtung findet sich bei BRIGHT, James R., Lohnfindung . . . S. 149 ff. Leider verwendet er aber dennoch den möglicherweise fehlinformierenden „wertenden“ Sprachgebrauch: „höhere“ und „geringere“ Qualifikationen.

mütigkeit, daß die Chance einer dauernden individuell wie sozial befriedigenden Lebensmeisterung positiv mit der Breite und dem Grad der (noch präzise zu definierenden) Bildung korreliert. Lebensmeisterung, das heißt auch permanente produktive Neuanpassung an ständig sich wandelnde sozialkulturelle Verhältnisse setzt im Subjekt die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, *dazuzulernen und umzulernen*.

Damit ist der *subjektive* Aspekt der Strukturwandelungen im Berufsgefüge, der „Berufswechsel“ unmittelbar angesprochen.

Der nichterzwungene „Berufswechsel“ erfährt die unterschiedlichsten, vorwiegend „negativen“ sozialpolitischen und pädagogischen Interpretationen⁴⁹. Hier können nur einige globale Hinweise aus pädagogischer Perspektive formuliert werden:

- a. Was die Sozialstatistik als quantitative und qualitative Umstrukturierung des jeweiligen Gefüges der Erwachsenenberufe ausweist, muß nicht in gleichem Maße die aus erzieherischen Rücksichten „didaktisch verkürzten Berufsmodelle“ (Dörschel) betreffen bzw. korrigieren.
- b. Nicht jeder (meist auch als Berufswechsel deklarierte) *Arbeitsbereichswechsel* ist auch schon ein Berufswechsel. (Der Beruf wird häufig zu eng, ohne hinreichende Abhebung von der Arbeit, dem Arbeitsbereich oder Arbeitsplatz gesehen⁵⁰).
- c. Gerade unter pädagogischem Aspekt ist zu beachten und zu untersuchen, ob und inwieweit ein „Berufswechsel“ *nicht* (bloß) den frustrierenden *Verlust* einer personal und sozial aufbauenden und stabilisierenden Lebensform, sondern *vielmehr* erst die *Findung* einer solchen oder gar die (vielleicht erstmals *freie*) *Entscheidung* für eine solche darstellt. (Der Beruf wird oft zu statisch gesehen.)
- d. Es fehlt bisher der umfassende Nachweis, daß „Berufstreue“ (generell) erziehungsfördernd und daß Berufswechsel (generell) erziehungs-hemmend wirken⁵¹. Es gibt als „Beruf“ sanktionierte Tätigkeiten, gegen die emotionale Distanz nötiger scheint als Identifikation⁵², gegen die sogar die pädagogisch voreilig diskriminierte Job-Gesinnung

⁴⁹ Als repräsentatives Beispiel vgl. SPRANGER, Eduard, Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: H. RÖHRS (Hrsg.), Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt/M. 1963, bes. S. 182 f.

⁵⁰ Es lassen sich Berufe denken, deren Ausübung gar nicht Arbeit im engeren Sinne ist.

⁵¹ Selbst die Formulierung erfahrungswissenschaftlich prüfbarer Hypothesen erachtet man als überflüssig. Als eine der wenigen Ausnahmen vgl. DÖRSCHEL, Alfons, Jugend von morgen — Beruf von gestern?, . . ., in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, Heidelberg 1965, bes. S. 177 f.

⁵² Vgl. BAHRDT, Hans Paul, Entmythologisierung der Arbeit, in: Zeitschr. f. evangelische Ethik, H. 1-1965, S. 35 ff.

einen Schutz zu bieten vermag⁵³. Nicht nur wirkt allzu intensive Identifikation mit dem einmal ergriffenen „Beruf“ in der dem Einzelpersonen entstammten beruflichen Mobilität desorientierend. Wer den einzelnen gegen Druck oft zufälliger „Verhältnisse“ ertüchtigen will, wird „in der heranwachsenden Generation (selbst) das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“⁵⁴ trachten; denn nur in den kreativen sozialen Handlungen manifestieren und bewahren sich personale Freiheit⁵⁵ und sittliche „Autonomie“. So auch erweist sich „die Ermächtigung des Menschen zu Wahl“ und Wechsel (! d. Verf.) „des Berufes in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation“ als „die humane Chance“⁵⁶, sich vom deterministischen Zwang der Residuen einer Ständegesellschaft zu emanzipieren.

- e. Zusammenfassend: Erst eine genaue Kenntnis der Kriterien und Determinanten des Berufswechsels und der Wandlungen der Berufsstruktur sowie gesicherte relevante pädagogische Hypothesen ermöglichen eine schlüssige pädagogische „Beurteilung“ der einzelnen zugrundeliegenden Phänomene.
- 11. Zu den Merkmalen sozialer Strukturwandelungen wird immer noch die zunehmende *Arbeitszeitverkürzung* gerechnet. Allerdings verdeckt das ständig wiederholte aber viel zu undifferenzierte und (zum Teil *deshalb*) in mancher Hinsicht falsche⁵⁷ Klischee der sinkenden Arbeitszeit und wachsenden Freizeit⁵⁸ wesentliche Probleme der modernen ökonomisch-sozialen Entwicklung: Nämlich – um nur *einen* thematisch bedeutsamen Aspekt

⁵³ Vgl. GIESECKE, Hermann, Entwurf einer Didaktik der Berufsfähigkeit, in: Päd. Rundschau, 20. Jg., H. 4-1966, S. 369.

⁵⁴ MOLLENHAUER, Klaus, Pädagogik und Rationalität, in: Die Deutsche Schule, 56. Jg., 1964, S. 672.

⁵⁵ Vgl. auch MITSCHERLICH, Alexander, Diskussionsbeitrag, in: Industrielle Gesellschaft – menschlich oder unmenschlich?, Bergedorfer Protokolle Bd. 10, Hamburg/Berlin 1965, S. 107 f.

⁵⁶ BLANKERTZ, Herwig, (Rezension:) Hans BOKELMANN, Die ökonomisch-sozialethische Bildung, in: Zeitschr. f. Päd., 11. Jg., H. 6-1965, S. 608. Im folgenden wird das Zitat (nicht gegen Intention und Aussage Blankertz') abgewandelt. Vgl. hierzu auch KANTOWSKY, Detlef, Zur Typologie jugendlicher Berufswechsler, in: Th. Scharmann (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, . . ., Stuttgart 1966, bes. S. 228 ff. sowie Lutz, Burkart, und Weltz, Friedrich, Der zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel, . . ., Frankf. a. M. 1966, bes. S. 45 ff. und 99 ff.

⁵⁷ Vgl. SCHEUCH, Erwin K., Das Unbehagen über die Freizeit, in: Die Welt, Nr. 13 vom 17. 1. 1966, S. 5. Vgl. auch die sehr instruktive Aufsatzsammlung: SMIGEL, Erwin O. (Hrsg.) Work and Leisure, A Contemporary Social Problem, New Haven, Conn. 1963.

⁵⁸ Vgl. z. B. BOHNE, Gerhard, Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Itzehoe 1962, S. 20.

hervorzuheben – das Problem der außerordentlich *gestiegenen sachlichen Anforderungen* an die Bewältigung eines ungewöhnlich komplizierten *privaten und öffentlichen* außerberuflischen, aber durchaus nicht immer und überall berufsunabhängigen Lebens⁵⁹.

Damit ist nicht gesagt, daß für bestimmte Gruppen zwischen Arbeitszeit und arbeitsfreier Zeit kein jeweils quantitativ und qualitativ spezifischer erziehungsrelevanter Unterschied besteht und daß die Veränderung des eingebüten Rhythmus von Arbeitszeit und arbeitsfreier Zeit erzieherisch unbeachtet und ungenutzt⁶⁰ bleiben dürfte. Jedoch gilt es zunächst, sich von verzerrenden und (auch die Erziehungsplanung) fehlorientierenden Vorurteilen frei zu machen.

12. Erwähnt sei auch noch der bis mindestens 1970 anhaltende *Mangel an Arbeitskräften* aller, namentlich aber oberer Qualifikationsstufen, der es *u. a.* erforderlich macht, in einer großen Vielzahl von Berufen *fehlende Quantität durch gesteigerte Qualität auszugleichen* und
13. das dadurch *mitbedingte Anwachsen des Anteils an weiblichen Arbeitskräften* in der gewerblichen Produktion und in der Administration.

C. Pädagogische Konsequenzen sozialkultureller Strukturwandlungen

Aus diesen Gegebenheiten und Herausforderungen sozialkultureller Strukturwandlungen ergeben sich Konsequenzen sowohl für die *Erziehungswissenschaft* als auch für die *Erziehungswirklichkeit*.

I. Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft

1. *Methodologische Probleme traditioneller erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen*

Die erste theoretische Konsequenz, gleichsam die Bedingung der Möglichkeit, weitere Konsequenzen ziehen zu können, betrifft die *methodologische Konzeption* der Erziehungswissenschaft. Die Erziehungswissenschaftler sind stärker als Vertreter vieler anderer Disziplinen geneigt (einerseits aufgrund der philoso-

⁵⁹ Zum Problem der Abhängigkeit des Freizeitstils vom Berufsstatus die Aufsatzsammlung: SMIGEL, Erwin O., (Hrsg.), *Work and Leisure*, ...

⁶⁰ Hier ist z. B. die historisch neue Tatsache bedeutsam, daß der Zuwachs an Freizeit im umgekehrten Verhältnis zur Höhe des Bildungsstandes und der Berufsstellung steht (SCHEUCH, Erwin, a.a.O.), wodurch sich für die Freizeitbegünstigten besondere Chancen der Aufbesserung sowohl der Bildung als auch des Berufsstatus ergeben.

phischen Orientierung, andererseits wohl aber auch aus dem praktisch gerichteten Anliegen, die „zeitlose Gültigkeit“ der akzeptierten Grundwerte wie des postulierten Ziels erzieherischen Handelns sowie „die“ personale und kulturelle Integrität und Kontinuität nicht zu gefährden) ihre Aussagen bereits im theoretischen Ansatz gegen Korrekturen durch konträre Konstellationen der (sinnlich wahrnehmbaren) Realität, gegen empirische Überholung zu immunisieren⁶¹.

Im (selten *rein* anzutreffenden) Extremfall beschäftigt man sich mit solchen Wesenheiten, an denen – wie man glaubt – die Realität nur mehr oder minder vollkommen partizipiert. Es versteht sich, daß eine nicht konforme Realität diesen Wesensanalysen nichts anhaben kann.

Dieser Typ von Aussagensystemen birgt jedoch folgende Probleme:

- a. Aussagen, die (bereits aufgrund der Art ihrer Formulierung) *empirisch* nicht falsch sein, also an der Erfahrung nicht scheitern können, solche Aussagen können im *erfahrungswissenschaftlichen* Sinne auch nicht richtig sein. Ihre Richtigkeit bleibt empirisch unentscheidbar; sie sind empirisch nicht „wahrheitsfähig“. „Jede andere, auch die ihr inhaltlich genau widersprechende Konzeption wird damit sachlich gleichberechtigt“⁶².
- b. Aussagen, die unabhängig von der jeweiligen Konstellation der Wirklichkeit, also unter allen realen Umständen wahr sind, enthalten nach den Gesetzen der Logik, selbst wenn sie realitätsbezogen sind⁶³, *keine Information* über die Realität. Das aber bedeutet, daß sie weder selbst irgendwelche informativen Konsequenzen enthalten, noch daß sie die Ableitung realisierbarer Schlußfolgerungen ermöglichen.
- c. Eine strukturell nichtempirische Erziehungswissenschaft vergibt damit die Chance einer erfahrungswissenschaftlichen Ermittlung, Sicherung und Kontrolle der realen Bedingungen, Möglichkeiten, Erfordernisse und Grenzen der Erziehung heute; sie ist außerstande, Zielsetzungen und Maßnahmen

⁶¹ Zur Kritik dieser theoretischen Strategie vgl. bes. POPPER, Karl R., *The Logic of Scientific Discovery*, New York 1959, bes. S. 78 ff.; denselben, *Science: Conjectures and Refutations* in: Ders., *Conjectures and Refutations*, ..., London 1963, S. 33 ff. und ALBERT, Hans, *Probleme der Theoriebildung, Entwicklung, Struktur und Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien*, in: Ders. (Hrsg.), *Theorie und Realität*, Tübingen 1964, bes. S. 29 f. Zur Kritik der hier diskutierten pädagogischen Richtungen vgl. aus jüngster Zeit: BREZINKA, Wolfgang, *Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher*, in: *Zeitschr. f. Päd.*, 12. Jg., H. 1-1966, S. 53 ff. und DOLCH, Josef, *Der Erfahrungsbegriff der Erziehung — Versuch einer Explikation*, ..., ebenda, H. 3-1966, S. 213 ff.

⁶² Vgl. u. a. HASELOFF, Walter, *Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen*, in: *Schule und Erziehung*, Berlin 1960, S. 70.

⁶³ Vgl. hierzu ALBERT, Hans, *Modell-Platonismus*, in: *Logik der Sozialwissenschaften*, hrsg. von Ernst TOPITSCH, Köln-Berlin 1965, S. 407 ff.

- (i. w. S.) des Erziehungshandelns auf ihre reale Vereinbarkeit, Adäquatheit und Bewährung bzw. Effektivität zu überprüfen; sie ist nicht in der Lage, zwischen konkurrierenden Erziehungsprogrammen zu entscheiden; sie verzichtet auf die erfahrungswissenschaftlich gesicherte (technologische oder normative) Beratung des Erziehers und auf die Beeinflussung der Erziehungspraxis.
- d. Schließlich stabilisiert dieser Stil der Erziehungswissenschaft die „Blindheit“ für aktuelle pädagogische Probleme und damit auch für akute erzieherische Notstände⁶⁴. Gerade die erhabene Intention „zeitlos gültiger“ Orientierung gerät dadurch (paradoxerweise) in den schärfsten Widerspruch zum Ethos des Lebensdienstes.

2. Komponenten einer erziehungswissenschaftlichen Neuorientierung

Wer die beschriebenen Folgen des extrem vereinfacht charakterisierten Typs nichtempirischer Erziehungswissenschaft ausschließen möchte, wird vor allem folgende Komponenten einer Neuorientierung der Erziehungswissenschaft erwägen müssen:

- a. Wenn die Erziehungswissenschaft über die *Realität* informieren soll, das heißt *u. a.:*
- wenn sie die realanthropologischen, die entwicklungspsychologischen und die kulturtheoretischen Komponenten der Begründung von Erziehungszielen ermitteln, analysieren, auf Widerspruchsfreiheit prüfen und evtl. auch skalieren soll, wenn sie die noch zu präzisierende Zumutbarkeit und Realisierbarkeit bestimmter operationaler Aufgabenstellungen konkreter Erziehungsveranstaltungen unter gegebenen und zu schaffenden sozialhistorischen Bedingungen erforschen soll, wenn sie die Tauglichkeit bestimmter Erziehungsmaßnahmen im Hinblick auf konkrete Erziehungsaufgaben prüfen soll, wenn sie die erfahrungswissenschaftlich kontrollierbaren Ergebnisse bestimmter Erziehungsmaßnahmen an der erzieherischen Zielsetzung messen und erklären soll..., muß sie zunächst *empirisch gehaltvoll* sein.
- b. „Der empirische Gehalt einer... Aussage besteht darin, daß sie bestimmte logisch mögliche Fälle ausschließt“⁶⁵, z. B. daß sie bestimmte Interpretationsmöglichkeiten der tautologischen Zielformulierung „Das Menschsein des Menschen verwirklichen“ ausdrücklich verbietet. Je geringer die Menge der

⁶⁴ SCHÖLLGEN spricht sehr hart von jenen „Rationalisten..., die als verhinderte Platoniker die Welt von ihrem Schreibtisch aus kommandieren möchten, ohne unter die Banausen zu geraten, also ohne sich die Hände mit empirischen Fragen schmutzig zu machen“. SCHÖLLGEN, Werner, Konkrete Ethik, ..., in: Wort und Wahrheit, 14. Jg., 1959, S. 92.

⁶⁵ ALBERT, Hans, Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung, in: Hdb. d. Empir. Sozialforschung, hrsg. v. R. KÖNIG, I. Bd., Stuttgart 1962, S. 49.

ausgeschlossenen Möglichkeiten ist, desto geringer ist der empirische Gehalt (Grenzfall: Analytische bzw. tautologische Aussage); je größer die Menge der ausgeschlossenen Möglichkeiten ist, desto größer ist der Informationsgehalt (Grenzfall: Kontradiktoriale Aussage). Erfahrungswissenschaftliche Aussagen bewegen sich hinsichtlich ihres Informationsgehaltes zwischen diesen Grenzfällen.

- c. Ebensowenig wie die übrigen Erfahrungswissenschaften kann die pädagogische Tatsachenforschung⁶⁶ sich mit der *Beschreibung* individueller Phänomene begnügen. Vielmehr wird sie jenseits eines naiven (bloß Fakten sammelnden) Empirismus und eines uninformativen und uninformatierenden Rationalismus bzw. Idealismus nach allgemeinen Hypothesen und Theorien suchen müssen, mit deren Hilfe sie die erzieherischen Phänomene *erklären*, *voraussagen* und *empfehlen* kann.
- d. Eine Erklärung hat folgende logische Struktur: Die Beschreibung der zu erklärenden Erscheinung (Explanandum oder explicandum) (z. B. die mangelnde verbale Beteiligung eines Schülers am Unterricht einer bestimmten Klasse zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort) muß sich aus zwei Typen von Aussagen (Explanans oder explicans) logisch ableiten lassen, nämlich aus einer (oder mehreren) *generellen Hypothese(n)* (z. B.: Je häufiger der Lehrer einer Klasse verbal aktiv ist, desto häufiger bleibt die verbale Schüleraktivität aus.) und aus einer sogenannten „*Randbedingung*“, die, wie die zu erklärende, eine singuläre Aussage darstellt und die Anwendungsbedingungen der allgemeinen Hypothese für den zu erklärenden Fall beschreibt (z. B.: Die verbale Lehreraktivität – in dem untersuchten Falle ist in einem noch zu qualifizierenden Maß – groß)⁶⁷.

Die logische Struktur der Voraussage (Prognose) und der Anwendung (Beratung) sind derjenigen der Erklärung äquivalent.

Während im Falle der Erklärung das Explanandum gegeben und ein adäquates Explanans gesucht (bzw. erfunden) wird, geht die *Prognosededuktion* umgekehrt vor: Hier sind die allgemeine(n) Hypothese(n) (bzw. die Theorie) sowie die Randbedingung(en) gegeben, und es wird eine Prognose logisch abgeleitet.

⁶⁶ Vgl. hierzu im deutschen Sprachbereich u. a. MEUMANN, Ernst, Vorlesungen zur experimentellen Pädagogik, 2. Aufl., Leipzig 1911; PETERSEN, Peter und Else, Die Pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965; ROEDER, Peter, Pädagogische Tatsachenforschung, in: Fischer-Lex. Pädagogik, hrsg. v. H. H. GROOTHOFF, Frankfurt/M. 1964.

⁶⁷ Vgl. bes. POPPER, K. R., Die Zielsetzung der Erfahrungswissenschaft, S. 73 ff. und denselben, Naturgesetze und theoretische Systeme, ebenda, S. 87 ff.

Das hier verwendete Beispiel ist extrem vereinfacht. Seine erfahrungswissenschaftliche Sicherung stellt noch eine Reihe von Anforderungen, von denen im folgenden nur einige genannt werden können.

Bei der *Anwendung* erfahrungswissenschaftlicher Aussagensysteme i. e. S.⁶⁸ (eine für die Erziehungswissenschaft besonders wichtige logische Figur) sind die Beschreibung des Ziels bzw. des gewünschten Zustandes (die dem Explanandum bzw. der Prognose logisch äquivalent sind) sowie relevante allgemeine Hypothesen gegeben. Gesucht werden die mit Ziel und bestätigter Gesetzmäßigkeit (allgemeine Hypothese) vereinbaren (Rand-)Bedingungen der Zielverwirklichung. (Beispiel: *Ziel* = Die verbale Schüleraktivität im Unterricht einer raum-zeitlich eindeutig fixierten Klasse soll erhöht werden. *Relevante bewährte Hypothese* = Je höher die verbale Lehreraktivität ist, desto geringer ist die verbale Schüleraktivität. *Zu schaffende Bedingung* = Die verbale Lehreraktivität ist im Unterricht der betreffenden Klasse auf das gewünschte Maß zu reduzieren.)

- e. Erklärung, Prognose und erfahrungswissenschaftliche Empfehlung (künftig wird zur Abkürzung nur von Erklärungen gesprochen) müssen einer Reihe von Anforderungen genügen, von denen hier nur einige besonders wichtige erwähnt werden können:
 1. Die in den Aussagen erfahrungswissenschaftlicher Erklärungen verwendeten Begriffe müssen empirisch *informativ*, *präzise* und *operational* (das heißt: auf die Realität eindeutig anwendbar) definiert sein⁶⁹.
 2. Weil die logische Ableitung des Explanandums aus dem Explanans eine tautologische (das heißt: den Informationsgehalt zumindest nicht vergrößernde) Umformung darstellt, muß – da ja das Explanandum einen *realen* Tatbestand beschreibt – auch das *Explanans empirisch gehaltvoll* sein.
 3. *Das Explanans muß gesichert* (wahr) sein. Die Sicherung erfolgt durch *unabhängige* (nichtzirkuläre) und *strenge* Prüfung (Bewährung an der *Realität!*). Die *Unabhängigkeit* der Prüfung ist dann gewährleistet, wenn die zur Erklärung verwandte allgemeine (!) Hypothese durch (prognostizierte) Fälle überprüft wird, die von dem zu erklärenden Phänomen unabhängig, verschieden sind⁷⁰. Eine solche Prüfung hat etwa folgende Struktur: Aus einer *universellen* bzw. *allgemeinen*, (das heißt: unabhängig von raum-zeitlichen Einschränkungen gültigen⁷¹) Hypothese

⁶⁸ Zur weiten Fassung des Anwendungsbegriffes sowie zur ausführlichen Information über den hier nur sehr knapp und im Detail recht unvollständigen Aufbau einer Erfahrungswissenschaft vgl. ALBERT, Hans, Problem der Theoriebildung, ..., in: Ders., Theorie und Realität, bes. S. 47 ff.

⁶⁹ Vgl. hierzu u. a. STEGMÜLLER, Wolfgang, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, 2. Aufl., Stuttgart 1960, S. 373 ff.

⁷⁰ Beispiele für eine abhängige (zirkuläre) „Erklärung“ finden sich bei POPPER, K. R., Die Zielsetzung der Erfahrungswissenschaft, S. 74 und demselben, Naturgesetze..., S. 95.

⁷¹ Die Erziehungswissenschaft befindet sich in einem erfahrungswissenschaftlichen Ent-

und konkreten Randbedingungen wird eine operationale Prognose deduziert (Theorie), die ihrerseits mit der konkreten Folge jener realen Bedingungskonstellation verglichen wird, die der Prognose genau entspricht (Realität). Als *strengh* kann man eine Prüfung dann ansehen, wenn sie sich ernstlich bemüht, die zu prüfende generelle Hypothese sowie die Randbedingungen zu falsifizieren.⁷²

4. Sehr wichtig ist auch die *Sicherung gegen Scheinerklärungen*, die unter Umständen durch Heranziehung konkurrierender Erklärungen und deren bestmögliche Bewährungsprüfung identifiziert werden können.
 5. Die Falsifikation besiegt das Schicksal der Erklärung und fordert ihre (wenn auch noch so schmerzliche) Aufgabe. Die Bestätigung andererseits liefert aber niemals eine Wahrheitsgarantie, sondern eben nur eine vorläufige (!) Bestätigung, deren Grad man allerdings erhöhen kann.
3. *Die Leistungsfähigkeit der pädagogischen Tatsachenforschung hinsichtlich der Problemstellung dieser Untersuchung*

Eine Erziehungswissenschaft, die den im vorhergehenden Abschnitt sehr grob gekennzeichneten Anforderungen gerecht wird, bietet die Möglichkeiten a) einer *kritischen Analyse* realer Zustände und ihrer Interpretationen, b) einer *Beschreibung und Erklärung* pädagogischer Phänomene, c) einer *Prüfung* der eigenen Richtigkeit, d) einer *Voraussage* und damit Planbarkeit erzieherischer Wirkungen (i. w. S.) sowie e) einer *Anwendung* gesicherter Erkenntnisse für die Beratung der Erziehungspraxis.

Hierzu nur einige thematisch bedeutsame Hinweise:

a. *Die kritische Analyse traditionellen Erziehungsdenkens*

1. Die charakterisierte pädagogische Tatsachenforschung vermag das herkömmliche Erziehungsdenken von *Stereotypen zu befreien*: Ein Erziehungsdenken und -handeln, das von den traditionell sanktionierten und kanonisierten Wert- und Formmustern auch nur einen Fingerbreit abweicht, fühlt (!) sich zu ausführlichen und letztlich auf die Tradition rekurrierenden Nach-

wicklungsstadium, das noch kaum unbeschränkte Generalisierung von Hypothesen zuläßt. Hier muß sich die Pädagogik zunächst mit sogenannten Quasitheorien behelfen. Vgl. hierzu ALBERT, Hans, Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften, in: E. Topitsch (Hrsg.) Logik der Sozialwissenschaften, S. 131 ff.

⁷² Die *logischen Regeln* der Prüfung und die logischen Gründe für die hohe Zweckmäßigkeit dieser Prüfungsstrategie können hier nicht mehr entwickelt werden. Vgl. dazu vor allem POPPER, Karl R., The Logic of Scientific Discovery, S. 78 ff. und 112 ff.

weisen verpflichtet⁷³. Damit aber unterwirft sich die Reformbewegung von vornehmesten den Geltungskriterien einer Tradition, die sich ihrerseits in aller Regel mindestens ebensowenig auf gesicherte Ergebnisse einer Erfahrungswissenschaft zu stützen vermag wie die um Anerkennung ringende und bangende „abweichende“ Intention und Praxis. Die augenblickliche Situation selbst in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, auch in den etwas abrupten und enthusiastischen Emanzipationsbemühungen, weithin durch diese ängstliche und bloß in „Beteuerungen“⁷⁴ ausmündende Sorge um „Gleichwertigkeit“ gekennzeichnet⁷⁵.

Die Tatsachenforschung nun fragt gar nichts nach (traditionellen und emotionalen) Autoritäten. Sie prüft nüchtern, welches konkrete Verhalten, welcher manifeste Verhaltensausdruck oder welches Phänomen auch immer ohne Rücksicht auf seine oft willkürliche Rubrizierung in (nur kategorial konstituierte) Kulturwert- oder -sachbereiche eine möglichst große Wirkung im Hinblick auf das formulierte Erziehungsziel bei der betreffenden Person oder Personengruppe regelmäßig und dadurch vorhersagbar und vorherplanbar erzielt⁷⁶. Abgekürzt: Sie beurteilt das Erziehungshandeln an seinen prüfbaren Folgen und nicht an der Wünschbarkeit seiner Ideale⁷⁷.

2. Die beschriebene pädagogische Tatsachenforschung vermag die im überkommenen Erziehungsdenken verbreiteten spekulativen, kategorialen und definitorischen Erörterungen (soweit erforderlich) zu entdogmatisieren und auf eine Beschreibung, Erklärung, Prognostizierung und Beratung der konkreten Erziehungsarbeit hin zu öffnen und fruchtbar zu machen: Bloße

⁷³ Vgl. bereits C. G. SCHEIBERT (1836), zit. bei PAULSEN, Friedrich, Geschichte des gelehrtenden Unterrichts . . ., 2. Bd., 3. Aufl., Berlin/Leipzig 1921, S. 373.

⁷⁴ Die darin sich beruhigende „Rechtfertigung“ bietet eine Scheinlegitimation sowie eine pädagogisch unverantwortliche Scheingewissheit. Vgl. hierzu auch die Diskussionen um den „Bildungswert“ irgendwelcher „Kulturgüter“ oder solcher Gehalte, die um „Anerkennung“ als „Kultur-“ und „Bildungsgüter“ mächtig werben.

⁷⁵ Vgl. hierzu u. a. auch LITT, Theodor, Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1958, bes. S. 48 und 51 sowie SCHWARZLOSE, Adolf, Um den Bildungswert der Berufserziehung, in: Der Arbeitgeber, 16. Jg., H. 11/12-1964, S. 329 f.

⁷⁶ Woraus anders als aus traditionell legitimierten Beteuerungen kann man die „nur“ einem „erkannten Notstand“ vorbeugende Verkehrserziehung (eine Ausformung, die erst wieder einmal ganz von vorne die Strapazen aller Anfechtungen und Rechtfertigungen zu durchstehen hat) a priori gegenüber der schon pädagogisch firmierten Wirtschaftserziehung, die „von einem Menschenbild“ ausgehe, disqualifizieren? Vgl. hierzu selbst den sonst so kritischen EUGEN LEMBERG, Ist die allgemeinbildende Schule ihren wirtschaftspädagogischen Aufgaben gewachsen?, in: Wirtschaft und Unterricht, Päd. Tagg. d. Dt. Sparkassen- und Giroverbandes e. V. Stuttgart o. J. (1964), S. 37. Es sei noch gefragt, warum nicht auch die Verkehrserziehung eines „Menschenbildes“ bedarf und wieso nicht auch die Wirtschaftserziehung einem Notstand vorzubeugen hat. Werden hier nicht lediglich legitimierende Attribute gesucht?

⁷⁷ Vgl. HASELOFF, O. W., Probleme der empirischen Bewährungsprüfung . . ., S. 52.

Behauptungen und spekulative Konzeptionen können in prüfbare realwissenschaftliche Hypothesen umformuliert werden; kategoriale und definitorische Systementwürfe können die Kategorisierung empirischer Erhebungen und Auswertungen anregen und befruchten usw.

b. Die erfahrungswissenschaftlich gesicherte Information über Realität und Möglichkeit des Erziehungshandelns

Es wurde bereits skizziert, welche logische Form die informativen wissenschaftlichen Aussagen und Aussagensysteme (Erklärungen) im einzelnen zweckmäßigerweise besitzen sollen. Ebenso wurden bereits wichtige Gegenstände dieser Aussagen (pädagogische Aufgabenbestimmung, Mittelwahl und Wirkungskontrolle) umrissen.

Im Hinblick auf das pädagogische Forschungsfeld und mit Rücksicht auf die vorliegende Thematik ergibt sich folgender Aufbau eines Beispiels der informativen Realitäts- und Möglichkeitsanalyse gegenwärtiger Erziehungseinrichtungen bzw. -maßnahmenkomplexe:

1. Erhebung⁷⁸ derjenigen (an einem operationalen pädagogischen Kriterium „gemessenen“) Anforderungs- (und Anfechtungs-)Strukturen des künftigen Lebensraumes, in dem der durch die Erziehungsmaßnahmen zu Erfassende⁷⁹ stehen wird und die erzieherischem Handeln zugänglich sind.

Was bereits für jede geordnete Wahrnehmung gilt, die erst durch biologische und psychische Steuerung der Aufmerksamkeit sowie durch kategoriale Strukturierung der Sinneseindrücke möglich wird, gilt in noch strengerem Sinne für erfahrungswissenschaftliche Erhebungen: Sowohl diese Erhebungen als auch die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten werden – falls sie den besprochenen wissenschaftstheoretischen Anforderungen genügen – durch operational zu definierende, relevante, d. h.: erklärende (Orientierungs-)Hypothesen gesteuert und definiert, die im allgemeinen vorläufig bestätigte Ergebnisse der bisherigen Erforschung des betreffenden Gegenstandes (z. B. Ableitung aus übergeordneten Aussagen der betreffenden Theorie), noch ungesicherte Erfahrungen oder erfahrungsgegründete Erwartungen implizieren oder schließlich „Lücken“ in

⁷⁸ Die Techniken der Erhebung können hier nicht mehr behandelt werden. Vgl. dazu u. a. PETERSEN, Peter und Else, Pädagogische Tatsachenforschung; WINNEFELD, Friedrich, Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957; KÖNIG, René (Hrsg.), Hdb. d. Empir. Sozialforschung, I. Bd., Stuttgart 1962.

⁷⁹ Hier wird (zunächst) eine „realistische“ Typenbildung (z. B. Begabungstypen, Angehörige typischer sozialer oder kultureller Lebenssituationen) unumgänglich sein. Die auf Allgemeingültigkeit ausgerichtete Erziehungswissenschaft kann sich weder in eine Deskription oder Kasuistik „einzelner Fälle“ auflösen noch aber auch völlig von der sozialen Differenzierung bzw. personalen Individuation abstrahieren.

der bisherigen Theorie durch Erklärungseinfälle ausfüllen. Das einwandfrei gewonnene Erhebungsergebnis andererseits bestätigt, widerlegt eindeutig oder – was der häufigere Fall ist – führt zur „Modifizierung“ der Hypothese und macht sie damit für weitere Forschungsansätze und Erhebungen fruchtbar.

Indikatoren derartiger Anforderungsstrukturen können z. B. sein: die Ergebnisse einer pädagogischen Berufsforschung, das Berufsbild, formelle Einstellungsbedingungen und Laufbahnvoraussetzungen sowie informelle Einstellungs- und Versetzungskriterien für bestimmte Berufe.

2. Gleichstrukturierte Erhebung des empirisch zugänglichen Gehaltes deklarierter bzw. kodifizierter *Aufgabenstellungen bestehender relevanter Erziehungsveranstaltungen* und Prüfung, inwieweit die beigegebenen oder impliziten Begründungen der Aufgabenstellung den bereits gesicherten Ergebnissen der relevanten Wissenschaften entsprechen. Wichtig ist auch die Prüfung der inneren Widerspruchsfreiheit der Aufgabenkomponenten.
 3. Prüfung, ob und in welchem Maße die deklarierte *Aufgabenstellung* den ausgewiesenen Anforderungen der Lebenswirklichkeit entspricht, zu deren Meisterung der von den Erziehungsmaßnahmen zu Erfassende (u. a.) erfüllt werden soll.
 4. Beschreibung und Erklärung des Maßes, in dem die bereits prüf- oder doch erwartbaren Wirkungen der konkret *vorgefundenen Erziehungsmaßnahmen* relevanter Erziehungsveranstaltungen und deren organisatorische und menschliche Bedingungen den nachgewiesenen Anforderungen und/oder (wenigstens) der deklarierten Aufgabe einerseits und den erwartbaren Leistungsdispositionen größerer Gruppen Normal- oder Sonderbegabter andererseits gerecht werden⁸⁰.
 5. Analyse der Möglichkeiten einer Reform des Erziehungswesens unter geeigneter Berücksichtigung aller erforschbaren gegebenen, beeinfluß- und schaffbaren relevanten Bedingungen.
- c. *Die Prüfung erziehungswissenschaftlicher Prognosen und der Wirkung erzieherischer Maßnahmen*
1. Exakte und operationale *Formulierung des Erziehungszieles*, das heißt: der einzelnen Faktoren des erwünschten Verhaltensstils eines eindeutig beschriebenen Personenkreises. (Hiermit ist zugleich das materiale *Krite-*

⁸⁰ Zum Beispiel: Hilft die durch bestimmte Maßnahmen zu aktivieren gesuchte Wertorientierung zur Bewältigung der tatsächlichen Anforderungen und Anfechtungen? Sind die Anforderungen den Betroffenen zumutbar oder übersteigen sie deren sittliches und sachliches Leistungsvermögen?

- rium für die Auswahl relevanter Hypothesen bzw. der auf ihre Erziehungs-wirksamkeit zu prüfenden relevanten Erziehungsmaßnahmen gegeben.)
2. Selektion der relevanten allgemeinen Hypothesen und damit Determination der Zuordnung solcher Erziehungsmaßnahmen zu den einzelnen Komponenten des Erziehungsziels, von denen auf Grund der Hypothesen erzieherische Wirkungen erwartet werden müssen, die dem definierten Ziel optimal entsprechen.
 3. Beschreibung des konkret realisierbaren Einsatzes der durch die relevanten Hypothesen determinierten Erziehungsmaßnahmen (*Randbedingungen*) bzw. tatsächlicher Einsatz und (von „Kontrollversuchen“ kontrastierte) kontrollierte Variation der zu prüfenden Maßnahmen zur Verwirklichung des definierten Erziehungsziels.
 4. Die Kompliziertheit und Offenheit der pädagogischen „Experimentalsituation“ legt es nahe, hier noch einmal diejenigen der Zielformulierung äquivalenten pädagogischen *Erwartungen* in empirisch prüfbaren Aussagen zu formulieren, die auf Grund bewährter oder erst zu sichernder Hypothesen an den Einsatz der einzelnen Maßnahmen geknüpft werden (*Prognose*). Hierzu gehören also insbesondere alle diejenigen Erfolgserwartungen, deren Erfüllung als Verwirklichung des definierten Erziehungsziels gelten kann.
 5. Empirische Prüfung des Maßes der Erfüllung dieser Erwartungen unter weitestmöglicher Berücksichtigung vor allem der bereits kontrollierten intervenierenden Einflüsse des Erziehungsumfeldes durch „Messung“ des beeinflußten Verhaltens *vor* und *nach* dem Einsatz der auf ihre Wirkung zu prüfenden Erziehungsmaßnahmen (Vergleich der Prognose mit der Realität).

d. Die Beratung der Erziehungspraxis

Schließlich sei noch eigens herausgestellt, daß die pädagogische Tatsachenforschung auch der Erziehungspraxis zu dienen vermag, und zwar nicht nur durch die (in diesem Zusammenhang häufig übersehene) *Information* über die Realität, sondern auch durch eigene (sogar völlig wertungsfrei formulierbare) *Systeme von pädagogischen Empfehlungen und Warnungen*⁸¹.

Die der Erklärung logisch äquivalente (also wertungsfrei mögliche) erziehungswissenschaftliche Beratung hat folgende Struktur:

⁸¹ Dieser erkenntnikritisch, selbst von einer radikalen Verfechtung des Wertungsfreiheitspostulates her völlig unanfechtbaren Möglichkeit der *Tatsachenforschung* wird auch LOCHNER, Rudolf, Deutsche Erziehungswissenschaft, Meisenheim a. Gl. 1963, bes. S. 397 ff. und 511 ff. nicht voll gerecht. Vgl. auch BREZINKA, Wolfgang, Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschr. f. Päd., 11. Jg., H. 3-1965, S. 285 f.

1. Operationale Formulierung der Aufgabenstellung konkreter Erziehungsveranstaltungen (Logische Wenn-Komponente).
2. Empfehlung zur Zuordnung bestimmter Komponenten der konkreten Bildungsarbeit zu den entsprechenden Aufgabenkomponenten⁸² unter Berücksichtigung der relevanten pädagogischen Gesetzmäßigkeiten, das heißt der gesicherten generellen Wirksamkeit der Maßnahmenkomponenten (Logische Dann-Komponente).

II. Konsequenzen für die Erziehungsarbeit

Begrifflich artikulieren, bewußt planen, systematisch durchführen und vor allem rational kontrollieren lassen sich die hier relevanten Konsequenzen nur für institutionell formalisierte und organisatorisch verselbständigte Erziehungsmaßnahmen, wie sie eingangs charakterisiert wurden. Dieser Umstand hat bereits für die Aufgabenstellung konkrete Bedeutung.

1. Konsequenzen für die Aufgabenstellung

a. Konkretisierung der Aufgabenstellung

Soweit die Aufgabenstellung klar definierter Komplexe von Erziehungsmaßnahmen selbst sowie deren Wirkungsweise und Wirkungsgrad kontrollierbar bleiben sollen, ist die Aufgabe *konkret*⁸³ und so zu fassen, daß sie sich *realisieren* läßt⁸⁴.

Allzu formale (leere) Erziehungsideale enthalten weder eine *eindeutige* noch eine *intersubjektiv verbindliche*⁸⁵ Aufgabenbestimmung. Sie vermögen das Er-

⁸² Zum Beispiel: Die in der Aufgabe postulierte Freiheitlichkeit ist durch die Maßnahme X besonders wirksam zu fördern (vgl. den Versuch im folgenden Kapitel).

⁸³ Vgl. auch SCHÖLLGEN, Werner, Konkrete Ethik, S. 88: „Eine völlig abstrakte Gesinnungsethik finden wir um so stärker verbreitet, je komplizierter die Probleme sind. Der Plänemacher, der Utopisten, der Systembauer gibt es Legionen. Sie sind um so fanatischer, je abstrakter ihre Prinzipien sind.“ Vgl. ferner WEISSER, Gerhard, Das Postulat „verantwortliche Gesellschaft“, in: Christliche Gemeinde und Gesellschaftswandel, Festschr. f. F. KARRER, Stuttgart/Berlin 1964, S. 71 ff.

⁸⁴ Vgl. HENTIG, Hartmut von, Die Schule im Regelkreis, ..., Stuttgart 1965, S. 63: „angemessene Forderungen stellen zu können... ist allemal schwerer als *absolute* Forderungen zu stellen, die, gerade wenn sie sehr hoch angesetzt werden, für den Pädagogen verhängnisvoll bequem sind: erst die volle Leistung ermöglicht die volle Kritik.“

⁸⁵ Vgl. hierzu auch FLITNER, Wilhelm, Erziehungsziele und Lebensformen, ..., in: Ders., Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg 1965, S. 176 ff.

ziehungshandeln also gar nicht auszurichten⁸⁶ und schließen jegliche theoretische und praktische Kontrolle eines bestimmten qualitativen und quantitativen Maßes von Zielverwirklichung aus. Da sie im Extremfall vielmehr mit jeder möglichen Sittenordnung vereinbar sind, erlauben sie nicht nur, sondern *erzwingen und legitimieren jedes* private Gutdünken „erzieherischen“ Handelns⁸⁷.

Diese Situation stellt die praxisberatende Erziehungswissenschaft wie jede Planungsinstanz vor folgende Alternative:

Entweder sie bekennt sich zur Wertung und läßt sich das Recht zur eindeutigen Normierung des Erziehungshandelns nicht nehmen, dann muß sie ihre Ziele so präzise bzw. konkret definieren, daß die Normen (zumindest über einen bestimmten Rahmen hinaus) keine willkürliche Interpretation zulassen⁸⁸.

Oder aber sie verzichtet von vornherein auf die Zielgebung und begnügt sich mit der Beschreibung und Erklärung erzieherischer Wirkzusammenhänge bei gegebenen⁸⁹, freilich auch exakt zu definierenden (alternativen) Zielsetzungen (und weist den einzelnen Erzieher auf seine Eigenverantwortung in der Zielentscheidung hin). Gut bestätigte Ergebnisse der Psychologie schließlich zeigen an, daß die Fixierung unerreichbarer Ziele praktisch die Erziehung zu lähmen vermag⁹⁰.

Hinzu kommt die Versuchung, hohe aber unkontrollierbare Ideale zum

⁸⁶ Vgl. auch ERLINGHAGEN, Karl, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, ..., Freiburg/Basel/Wien 1960, S. 144: „Letzte für alle Menschen in jeder Situation gültige Ziele kommenden Menschentums sind für die erzieherische Praxis wertlos.“ Vgl. ferner SCHÖLLGEN, Werner, Konkrete Ethik, S. 90: „In sich... ist dieser ideale Bereich eigentlich leer und formal.“ Vgl. außerdem HENTIG, Hartmut von, Die politische Rolle des Lehrers, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 6-1965, S. 511: „Wir haben erkannt, daß die sogenannten Bildungsziele, die Leitbilder, die Kulturideale zur gemeinverbindlichen Begründung von Erziehung und Unterricht nicht ausreichen.“

⁸⁷ Vgl. hierzu die Kritik der Leerformeln u. a. durch TOPITSCH, Ernst, Über Leerformeln, ..., in: Ders. (Hrsg.), Probleme der Wissenschaftstheorie, ..., Wien 1960, S. 233 ff.; KELSEN, Hans, Gott und Staat, in: Ders., Aufsätze zur Ideologiekritik, hrsg. v. E. TOPITSCH, Neuwied/Berlin 1964, S. 48 und denselben, Die hellenisch-makedonische Politik und die Politik des Aristoteles, ebenda, S. 331.

⁸⁸ Marian HEITGER (Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd., 41. Jg., H. 2-1965, S. 122) bestärkt demgegenüber die sehr verbreitete Auffassung, daß die Abstraktheit der Normen einer normativen Pädagogik deshalb zum Vorteil gereiche, weil durch sie die Normen immer und überall gültig wären. Vgl. hierzu die in Fußnote 87 genannten Kritiker sowie die folgenden Ausführungen über die Wertungs- und Aufgabenpluralität.

⁸⁹ Gegebenheit oder Vorgegebenheit heißt nicht notwendig, wie Wolfgang LEMPERT (Berufsbildung und Demokratie, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 4-1965, S. 315) etwas global zu unterstellen scheint: Ausgeliefertheit oder Unabänderlichkeit. „Gegebenheit“ kennzeichnet hier eine *logische* Variable.

⁹⁰ Vgl. u. a. HUTH, Albert, Seelische Lebenshilfen, Speyer 1955, S. 25; RANG, Martin, Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1959, S. 227 und MITSCHERLICH, Alexander, Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963, S. 200 f. Vgl. hierzu auch DÖRSCHELS Begriff der „Normzumutbarkeit“ (Die wirtschaftlichen Gegebenhei-

beliebig verfügbaren Alibi für mangelnde „Effektivität“ kontrollierbarer Erziehungsleistungen, im Extrem sogar zur Maske beispielsweise unterrichtlichen Schlendrians zu machen.

b. Operationalisierung der präskriptiven Dimension der Aufgabenstellung

Selbst wenn man unterstellt, daß es bestimmte, allzeit gelten sollende (für konkrete Maßnahmen freilich exakt präzisierungsbedürftige) Grundwerte gibt, denen jegliches menschliche Verhalten unterstehen soll, so legt bereits die reflektierte Alltagserfahrung folgende Annahme nahe:

1. Jede Zielverwirklichung hängt von einer Reihe von Bedingungen ab, deren geschichtliche Gegebenheit und Realisierbarkeit sozusagen das Maß des erzieherisch jeweils *Erreichbaren* darstellen. Die materiale Interpretation einer Aufgabenstellung, die nicht utopisch sein will, wird auf diese Bedingungen Rücksicht nehmen⁹¹.
2. Konkrete geschichtliche Situationen sind u. a. oft dadurch gekennzeichnet, daß sie bestimmte allgemein anerkannte Grundwerte besonders vernachlässigen oder gefährden. Eine Erziehungsmaßnahme, die sich von ihrer geschichtlichen Verhaftetheit weit genug zu emanzipieren vermag (was freilich nur in bestimmten Grenzen möglich ist⁹²), wird bei ihren konkreten Aufgabenstellungen sowohl den *gefährdeten* als auch den für die (mit den anerkannten Normen vereinbare) Bewältigung der jeweiligen Lebenssituation besonders *geforderten* Werten hervorragende Aufmerksamkeit widmen⁹³.
3. Die Erfahrung zeigt, daß die tatsächlichen (Grund-)Wertorientierungen der verschiedenen Angehörigen einer größeren sozialen Einheit hinsichtlich der Art, der Anzahl und der Rangfolge der Grundwerte (aus welchen Gründen auch immer) nicht übereinstimmen⁹⁴. Daraus ergibt sich für konkrete Erziehungsveranstaltungen u. a.⁹⁵:

ten als Objekt empirischer Wirtschaftspädagogik, in: *Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd.*, 41. Jg., H. 2-1965, S. 134 und 138).

⁹¹ Vgl. auch hierzu SCHÖLLGEN, Werner, Konkrete Ethik, S. 88 und 92 und WEISER, Gerhard, Das Postulat „verantwortliche Gesellschaft“..., S. 81 ff.

⁹² Vgl. u. a. HONIGSHEIM, Paul, Über die sozialhistorische Standortgebundenheit von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung, Berlin 1960, S. 39 ff. und BRIM, Orville, Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963, bes. S. 16 ff.

⁹³ Das mag auch RAHNER meinen, wenn er zum „Mut einer gesunden Einseitigkeit“ aufruft. Vgl. RAHNER, Karl, Prinzipien und Imperative, ..., in: *Wort und Wahrheit*, 12. Jg. 1957, S. 339.

⁹⁴ Vgl. z. B. BRIM, Orville G., Soziologie...

⁹⁵ Es überschreitet das Anliegen der vorliegenden Untersuchung (metasprachlicher Ebene!), im folgenden mehr als nur allgemeine Hinweise zu geben; die Konkretisierung muß einer (objektsprachlichen!) Erziehungsplanung sowie der Erziehungsgestaltung selbst überlassen bleiben.

- a. daß das Erziehungswesen, das die Freiheit der überzeugungsgeprägten Wertentscheidung anerkennt, nicht *ein* bestimmtes konkretes Wertmuster dogmatisieren darf⁹⁶, sondern entweder alternative wertmuster-gebundene Erziehungseinrichtungen oder -maßnahmen (-komplexe) enthalten oder aber eine bestimmte Wertungsoffenheit und -pluralität realisieren muß;
- b. daß ein normgeprägtes Erziehungssystem als solches mit den anders- und entgegengerichteten Wertungen des Erziehungsumfeldes, in denen der „Zögling“ ebenfalls steht, in *konstruktiver* Weise fertig werden muß⁹⁷ und
- c. daß eine Erziehung, die zur Lebensbewältigung ertüchtigen will, dem Zögling Hilfen zur individual und sozial konstruktiven Meisterung dieser tatsächlichen Wertpluralität des Lebensfeldes sowie zur personalen Integration der verschiedenen sozialen Rollen und Funktionen geben muß.

Diese Aufgabenaspekte werden nur realisierbar sein durch Bewußtmachen der aus *Freiheit* folgenden *Verantwortung*⁹⁸, durch die Einübung der Regeln einer anständigen und respektvollen, für Argumentation sowie Anregung und Ergänzung *offenen Auseinandersetzung*⁹⁹ und Konkurrenz der Überzeugungen; durch das Mühen um redliche Kompromisse und schließlich durch die Besinnung auf gemeinsame Verantwortung und gemeinsame Werte höherer (Abstraktions-)Stufe¹⁰⁰.

⁹⁶ Vgl. hierzu aus jüngerer Zeit u. a. die Aufsätze von Hans WENKE, Erich HAAG und Rudolf HAAS, in: Robert ULSHÖFER (Hrsg.), *Der Bildungsauftrag der Unterrichtsfächer und die Problematik des Leitbildes I*, H. 4 der Reihe „Der Gymnasialunterricht“, Stuttgart o. J. (1961) und u. a. NIKROW, Karl Ernst, *Zum Begriff der Bildungseinheit*, in: *Neue Sammlung*, 6. Jg., H. 1-1966, S. 73 und 82 f.

⁹⁷ Vgl. auch Empfehlungen für die Kulturpolitik, in: Dt. Inst. f. Bildung und Wissen (Hrsg.), *Schule und pluralistische Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1961, S. 660.

⁹⁸ Vgl. auch WEISSER, G., *Die zunehmende Organisationsbedürftigkeit ...*, S. 199: „In frühester Jugend sollte ... das Kind seinem Alter entsprechend vor Aufgaben in der Gruppe gestellt werden, die es selbstverantwortlich meistern muß, so daß die Wirkungen des Versagens als eigene Schuld empfunden werden ... Es muß das Wagnis kennenlernen ...“

⁹⁹ Vgl. hierzu BUBER, Martin, *Bildung und Weltanschauung* (1935), in: Derselbe, *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1956, bes. S. 55 f.; WEISSER, Gerhard, „Konformismus“ und Demokratie, in: *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*, hrsg. v. H.-D. ORTLIEB, 4. Jahr, Tübingen 1959, S. 338 f. und KAUFMANN, Walter, *Ketzerei in der Erziehung ...*, in: *Club Voltaire II*, München 1965, S. 303 ff.

¹⁰⁰ Vgl. LANGEVELD, M. J. *Die Schule als Weg des Kindes*, Braunschweig 1960, S. 21 f. und STROHM, Theodor, *Zum kulturellen Gleichgewicht in der Bundesrepublik*, in: *Soziale Welt*, 16. Jg., H. 3-1965, S. 218.

c. Aktuelle Determinanten der Aufgabenstellung

Nach der Erörterung der mehr formalen Anforderungen an die Aufgabenstellung, von deren Erfüllung die hier beabsichtigte mehr materiale Bestimmung geradezu abhängt, sollen im folgenden nur einige wichtige Determinanten der Aufgabe heutigen Erziehungshandelns formuliert werden, die sich aus den sozialkulturellen Anforderungen und Ermöglichungen ergeben:

1. Wer sich heute behaupten, wer sein Dasein gestalten will, der bedarf angesichts der immer komplizierter werdenden Lebens- und Denkzusammenhänge einer relativ *hohen Bildung*. Andererseits bedarf auch das gegenwärtige sozialkulturelle Leben eines höchstmöglichen Bildungsstandes aller seiner Träger¹⁰¹. Unsere Gesellschaft wird künftig immer weniger Stellen für „unterdurchschnittlich“ Gebildete bereithaben¹⁰².
2. Angesichts der hohen Mobilität interdependent sozialkultureller Prozesse vermag nur sich derjenige das erforderliche (Mindest-)Maß an individuel-ler und sozialer Stabilität¹⁰³ zu bewahren, der die „*Beweglichkeit*“ besitzt, sich rasch und selbstständig in neue Aufgabengebiete einzuarbeiten, mit *neuen Problemen fertig zu werden*.

Die Erlangung und Erhaltung der Fähigkeit selbstständiger Orientierung gilt herkömmlich als Aufgabe sogenannter *formaler Bildung*¹⁰⁴. Ihre Verwirklichung ist jedoch nicht zu trennen vom materialen Aspekt der Bildung, an den hier die Anforderung der *größeren fundierenden Breite* gestellt wird. Die Grundbildung, die Ausstattung mit „*Schlüsselinformationen*“, (nicht zu verwechseln mit einer traditionell normierten „*Allgemeinbildung*“) muß so „*breit*“ sein, daß sie zur Einsicht in die verschiedenen Kräfte und Strömungen des sozialkulturellen Lebens verhilft und möglichst auch eine (aktive) Teilnahme an allen Lebensfunktionen eröffnet (so beispielsweise auch die berufliche Umorientierung).

¹⁰¹ Helmut SCHELSKY (Anpassung oder Widerstand?..., 3. Aufl., Heidelberg 1963, S. 13) fordert in diesem Zusammenhang ganz konkret einen der heutigen Mittleren Reife entsprechenden Bildungsstand für jeden („normal“ Begabten). Vgl. auch ROTH, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957, S. 87 sowie den Bericht über die 100. Sitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister in Berlin.

¹⁰² Vgl. u. a. MIKAT, Paul, Kulturpolitik und wirtschaftliche Entwicklung, in: Wirtschaft und Unterricht, Päd. Tagung des Sparkassenverbandes, S. 16 und 24.

¹⁰³ Vgl. hierzu ROTH, Heinrich, Pädagogische Anthropologie, Bd. I, Berlin/Darmstadt/Dortmund 1966, S. 310. ROTH bezieht sich auf SCHELSKY und TENBRUCK.

¹⁰⁴ Zur Kritik vgl. u. a. KLAFFKI, Wolfgang, Kategoriale Bildung, ..., in: Zeitschr. f. Päd. 5. Jg., H. 4-1959, S. 395 ff. sowie denselben, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 3./4. Aufl., Weinheim/Bergstr. 1964, bes. S. 293 ff.

3. Eng damit zusammen hängt die Anforderung an ein gesamtgesellschaftliches Denken. Nicht nur der „*Spezialist*“, dessen Entscheidungen und Handlungen oft außerordentlich weitreichende Folgen haben, benötigt diese *Sicht der Zusammenhänge*¹⁰⁵, die ihn befähigt, die eigene Leistung in den kulturellen Gesamtprozeß einzuordnen und die Bedingungen und Konsequenzen eigenen Handelns zu überblicken und zu verantworten. Jeder, der sich nicht unverständlich an vorfixierte sozialkulturelle Verhältnisse ausliefern, der vielmehr seine sittliche und geistige Autonomie bewahren will, muß sich um diese Zusammenhangseinsicht mühen¹⁰⁶.
4. Zusammenhangseinsicht, Fähigkeit zur Teilnahme an der Mehrheit der Lebensfunktionen schließt nicht aus, daß der einzelne auf einem begrenzten Gebiet *Fachmann* ist und im Interesse individueller und kultureller Förderung sein muß. Nur derjenige wird sich persönlich bewähren, zur Kulturförderung beitragen können, der seine Kompetenz real einschätzt, seine insbesondere heute wohl unvermeidbaren Grenzen erkennt, jenseits derer er auf den sachkundigen Rat und die tatkräftige Hilfe anderer angewiesen ist.

113
• • •

Die Fähigkeit zur interdisziplinären Kommunikation wie zur sozialen Kooperation gehört ebenfalls zu den wichtigen Tugenden, deren der heutige Mensch zur Meisterung gegenwärtigen Lebens bedarf.

5. Die rasche Vermehrung gesicherten Wissens auf der einen und die Technisierung der Wissensbereitstellung auf der anderen Seite setzen der unterrichtlichen Vermittlung akkumulierten Wissens enge Grenzen, machen sie als solche aber auch überflüssig. Selbst das „berühmte“ „Gewußt wo“ verliert in dem Maße an Bedeutung, in dem die vollständige und problemgerechte Wissensbereitstellung automatisiert wird¹⁰⁷. Worauf es künftig

¹⁰⁵ Vgl. hierzu u. a. ORTLIEB, Heinz-Dietrich, Ausbildung von Spezialisten oder von mittleren Führungskräften?, Zur Aufgabe und Gestalt Höherer Wirtschaftsschulen und Wirtschaftsakademien, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 9. Jahr, Tübingen 1964, S. 33 ff.

¹⁰⁶ Dieses besonders heute aktuelle Anliegen wurde sehr klar von Friedrich SCHLIEPER formuliert (Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, Freiburg i. Br., 1956, S. 18 und passim).

¹⁰⁷ Vgl. TEICHMANN, Horst, Dokumentation als Mittel moderner Wissenschaft und Wissenspeicherung, in: Universitas, 20. Jg., H. 2-1965, S. 171 ff.; STEINBUCH, Karl, Die informierte Gesellschaft, Stuttgart 1966, S. 282 ff., 293 und 311 f. und HASELOFF, Otto Walter, Soziale Funktion und kulturelle Grenzen der Kybernetik, in: Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, Schr. d. PH Berlin, Weinheim und Berlin 1965, S. 35: „Das Bewahren und Auffinden von gespeicherten Informationen in Gestalt der konventionellen Bibliothek bedeutet heute bereits eine kaum noch hinzunehmende Retardation der schöpferischen Leistungen.“ „Die logisch-technische Aufbereitung und elektronisch geregelte Bereitstellung von Informationen in durchprogrammierten Wissensspeichern würde übrigens einen beispiellosen Impuls zum Neudurchdenken, zur

- immer mehr ankommt, das ist die auf zweckmäßig organisiertes Schlüsselwissen gegründete *creative*¹⁰⁸ Fähigkeit, neue *Probleme zu sehen, fruchtbar zu formulieren* (!) und richtig zu lösen¹⁰⁹. (Die Lösung der Probleme hängt entscheidend von ihrer Formulierung ab und ist schon heute weitgehend automatisierbar.) Dazu bedarf es einer völligen Umorientierung des Unterrichtsstils von der Rezeption fremdgenormten Gedächtnismaterials zur behutsam initiierten und inspirierten *Selbstbelehrung* durch aktive, eigenkontrollierte (!) und verhaltensselektierende Auseinandersetzung mit realen Lebensumständen¹¹⁰.
6. Die zunehmende *Intellektualisierung* des gesamten Lebens erfordert eine *verstärkte Förderung rationaler Fähigkeiten der Lebensmeisterung*¹¹¹, ohne deshalb die Pflege (vereinbarer und korrekter) emotionaler Kräfte zu vernachlässigen. In welcher Weise die „Rationalisierung“ der Lebensführung auch den moralischen Aspekt der Daseinsgestaltung zu fördern vermag, zeigt beispielhaft die Erfahrung mit den in Deutschland relativ neuen „Gruppendynamischen Seminaren“¹¹².
 7. Die Leistungsorientierung unserer Gesellschaft fördert und fordert eine *Umakzentuierung* der traditionellen (puritanischen) Pflichtethik: Nicht gesinnungsethischer Rigorismus, nicht „blinder“ Fleiß, dessen einziges Kriterium das aufgewandte Maß an subjektiv empfundener Mühe ist,

semantischen Präzisierung und zur logischen Ordnung unseres Wissens mit sich bringen.“ Vgl. auch SCHRAMM, Wilbur, Die Nachrichtensatelliten und die geistig-kulturellen Möglichkeiten der heutigen Menschen, in: *Universitas*, 21. Jg., H. 5-1966, S. 483 f.

¹⁰⁸ Vgl. hierzu die allgemein bedeutsame Analyse von DREITZEL, Hans P. und WILHELM, Jürgen, Das Problem der „Kreativität“ in der Wissenschaft, in: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie* . . ., 18. Jg., H. 1-1966, S. 62 ff. und vor allem FLECHSIG, Karl-Heinz, Erziehen zur Kreativität, in: *Neue Sammlung*, 6. Jg., H. 2-1966, S. 129 ff.

¹⁰⁹ Vgl. hierzu HASELOFF, O. W., Automaton und kulturelle Neuanpassung, in: *Offene Welt*, Nr. 84-1964, S. 145; BERGER, Gaston, Die Akzeleration der Geschichte und ihre Folgen für die Erziehung . . ., Köln/Opladen 1963, S. 31 und KALBERMATTEN, Markus, Der Personaleinsatz in der elektronischen Datenverarbeitung, Hamburg/Berlin 1963, S. 48 f.

¹¹⁰ Vgl. u. a. BERGIUS, R., Produktives Denken, in: *Hdb. d. Psychologie*, Bd. 1.2, hrsg. v. R. BERGIUS, Göttingen 1964, S. 519 ff. und HASELOFF, O. W., Einige Hypothesen zur Struktur von Lernprozessen, in: *Neuere Ergebnisse der Kybernetik*, Bericht . . ., hrsg. v. K. STEINBUCH u. S. W. WAGNER, München/Wien 1964, S. 15 f. Höchst interessant ist auch der Haseloffsche Hinweis auf den Zusammenhang zwischen verschiedenen Auffassungen z. B. von Lernen und Üben einerseits und den entsprechenden sozialkulturellen Mentalitäten ihrer Träger andererseits.

¹¹¹ Vgl. auch GROOTHOFF, H. H., Zur Situation und Aufgabe der Pädagogik . . ., S. 211.

¹¹² Vgl. z. B. HERMES, Eberhard, Was ist eigentlich ein „Gruppendynamisches Seminar“?, in: *Neue Sammlung*, 6. Jg., H. 3-1966, S. 340 ff.

- sondern verantwortungsethische Ausrichtung auf das *Ergebnis* der Anstrengung ist mehr und mehr gefordert¹¹³.
8. Die zunehmende Interdependenz soziakultureller Prozesse fordert nicht nur tiefere Einsicht in die großen Zusammenhänge als wesentliche Bedingung von Verantwortung¹¹⁴, sondern auch erhöhtes Verantwortungsbewußtsein selbst¹¹⁵ und damit eine *stärkere Berücksichtigung des moralischen Aspektes der Bildung*. Da der Vollzug der Erziehung zur Verantwortung in vielfältiger Weise sozialen Kontrollen unterliegt¹¹⁶, besteht die Gefahr, daß lediglich „Verantwortung gegenüber Vorgesetzten“ erreicht wird. Heute und in Zukunft wird es aber immer mehr auf *Selbstständigkeit*, auf *Zuverlässigkeit*, auf eine *Verantwortung „um der Sache willen“* und für die freilich auch sozial geschuldete und sozialen Sanktionen unterworfen Leistung ankommen.
9. Die individuell und sozial produktive Meisterung der soziakulturellen Dynamik fordert schließlich auch den *zukunftsoffenen*, d. h. vor allem den *vorausschauenden*, den *vorausplanenden* Menschen, der sich den Wechselsefällen des Lebens nicht fatalistisch ergibt, sondern sich für die Daseinsgestaltung zuständig und verantwortlich weiß und der bereit und fähig ist, *sein Leben lang hinzuhilfend und erforderlichenfalls umzulernen*¹¹⁷. „Noch vor einem Jahrhundert konnte... der Vater... dem Sohne... Ratschläge geben, die für dessen Lebenszeit brauchbar waren. Eine solche Treffsicherheit der naiven Voraussage besteht heute nicht mehr.“¹¹⁸ Der heutige Mensch muß
- a. die Möglichkeiten, Methoden und Ergebnisse einer wissenschaftlich gesicherten (und technisch erheblich zu verbreiternden, zu beschleunigenden und zu präzisierenden) Prognostizierung künftiger Erscheinungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Daseins¹¹⁹ kennen und auf

¹¹³ Vgl. u. a. HASELOFF, Otto Walter, Automation und kulturelle Neuapprassung, S. 140.

¹¹⁴ Vgl. auch DÖRSCHEL, Alfons, Pädagogische Einsprüche zum industriellen Hilfsarbeiterturn, in: Arbeit und Leistung, 19. Jg., H. 4-1965, S. 63: „Es gibt unabdingbare Bildungsvoraussetzungen für die Teilnahme an der Gesamtverantwortung.“

¹¹⁵ Vgl. u. a. LICHTENSTEIN, Ernst, Der Bildungsauftrag der Schule und die Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft, in: H. RÖHRS (Hrsg.), Die Bildungsfrage..., S. 379.

¹¹⁶ Zum Beispiel: Soziale Sanktion pädagogischer Wert- und Pflichtmuster; Stufenweises Übertragen von Zuständigkeiten, Überprüfung der Erfüllung übertragener Aufgaben, laufende Beobachtung in Bewährungssituationen; „Belohnung“ bei Pflichterfüllung, „Bestrafung“ bei Pflichtverletzung usw.

¹¹⁷ Vgl. u. a. MIKAT, Paul, Kulturpolitik..., S. 25 und BUDDE, Heinz, Bildungspolitik als Element der Gesellschaftspolitik, in: Die neue Ordnung, 19. Jg., H. 5-1965, S. 355.

¹¹⁸ STEINBUCH, Karl, Die informierte Gesellschaft, Stuttgart 1966, S. 295.

¹¹⁹ Vgl. denselben, ebenda, bes. S. 298 ff.

- einer bestimmten Bildungsstufe auch anwenden und ermitteln lernen. Nur so vermag der einzelne sich vor verhaltenverunsichernden Prophetien zu schützen und die voraussichtlichen realen Bedingungen eigener und überindividueller Daseinsgestaltung sowie die Beeinflußbarkeit dieser Bedingungen kennen und nutzen zu lernen.
- b. Hinzu kommen muß die Entfaltung und Pflege einer schöpferischen Phantasie, einer geistigen und sittlichen Produktivität, die die realen Möglichkeiten *schöpferisch* und *verantwortlich* zu nutzen, das Weltverhältnis kreativ, nach vorne gerichtet zu gestalten vermögen¹²⁰.
- c. Schließlich muß der einzelne in diesem Zusammenhang die Fähigkeit und Bereitschaft erwerben, Entwürfe der Lebensgestaltung in allen Dimensionen der rationalen Kritik und einer korrekiven Erfahrung auszusetzen sowie aus Planfehlern und Irrtümern zu lernen¹²¹.
10. Einige der bereits charakterisierten Determinanten zugleich beispielhaft anwendend, sei abschließend die Notwendigkeit herausgestellt, eine *Arbeitshaltung*, *Arbeitstugenden* zu erwerben, die heutigen Ansprüchen und Anfechtungen gerecht werden. Es besteht die auf erste Beobachtungen sich stützende Vermutung, daß dies am erfolgreichsten im Rahmen einer soliden beruflichen Grundbildung geschieht. Selbst der großen Zahl derjenigen, die später ihren „Beruf“ wechseln, kommt diese Erlernung eines – von daher gesehen – *beliebigen*, „*beispielhaften*“¹²² Berufes, der *Berufsrolle*¹²³ sehr zugute. Hier scheint sich auch von der Realität her die Fruchtbarkeit einer weiteren Fassung des Berufsbegriffes zu erweisen (vgl. S. 208 f.): Beruf ist ein viel allgemeineres Phänomen als sich durch Daten einer Arbeitsplatzanalyse determinieren läßt^{123a}, Beruf, aber auch Arbeit sind Haltungen, Verhaltensweisen zur Welt, deren Erlernung heute und künftig große Aufmerksamkeit gebührt.

¹²⁰ Vgl. hierzu auch JUNGK, Robert, Die Vision einer neuen Welt, in: Echo der Zeit, Nr. 21. v. 25. 5. 1966, S. 13.

¹²¹ Das versteht sich bei unserem stark auf Stabilisierung und Abschließung gerichteten „neurotisierenden Lernen“ (HASELOFF), das konträre Information abweist und diskriminiert (Vorurteil), keineswegs von selbst.

¹²² Vgl. hierzu auch DÖRSCHEL, Alfons, Arbeit und Beruf..., Freiburg i. Br. 1960, bes. S. 217 ff.

¹²³ Häufig wird sogar ein Beruf *erlernt*, obwohl dieser Beruf nicht der erwünschte ist oder von vorneherein die Absicht besteht, diesen Beruf nicht auszuüben.

^{123a} Vgl. auch EBEL, Heinrich, Die Konzentration der Berufe und ihre Bedeutung für die Berufspädagogik, . . ., Köln/Opladen 1962.

2. Konsequenzen für die Erziehungsgehalte

Ein Hauptproblem der gegenwärtigen Didaktik ist die Bewältigung der Stofffülle. Seine Aktualität erhält dieses Problem durch die scheinbar entgegengerichtete Forderung, nach immer besserer und umfassenderer Weltorientierung, durch die Progression des literarisch fixierten (permanent überholbaren und ergänzungsbedürftigen) Wissens sowie nicht zuletzt durch die Anfechtung überkommener Gepflogenheiten der Stoffauswahl. Die Aufgabe besteht darin, ein Optimum zu finden zwischen dem, was gelernt werden sollte, und dem, was gelernt werden kann.

Sowohl die Frage nach dem *Kriterium* für die Auswahl und Ordnung der Gehalte institutioneller Bildung als auch die (selten gestellte) Frage nach der *Instanz* für die Bestimmung des Kriteriums sowie für die Überwachung der Adäquatheit der Interpretation und Anwendung des Kriteriums bedürfen einer heutigen theoretischen und praktischen Erfordernissen angemessenen Klärung.

a. Kriterien der Stoffauswahl

Ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt eine verwirrende Vielfalt sich teils ergänzender, teils aber auch widersprechender, meist recht abstrakter¹²⁴ Auswahlkriterien. Sie reichen von der „objektiven Werthaltigkeit“¹²⁵ in vielfältigen Abstufungen und Kombinationen bis zur „realen Lebensnotwendigkeit der jeweiligen sozialkulturellen Wirklichkeit“, von der „lebendig wachsenden Aufnahme aller objektiven Werte“ bis zum „Mut zur Lücke“, von der „historischen Überlieferung“ und „geschichtlichen Bewährung“ bis zu den „Bedürfnissen der Zukunft“¹²⁶.

Der bekannteste Vorschlag der jüngeren Pädagogik zur Lösung dieses uralten¹²⁷ und *praktisch* immer schon „bewältigten“ Problems verbindet sich mit dem Programm des „*exemplarischen Lehrens und Lernens*“¹²⁸.

¹²⁴ Vgl. z. B. Entwurf eines Bildungsprogrammes (des Vb. Dt. Dipl.-Hdl.), in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., H. 6-1965, S. 262: „Die Auswahl der Lehrstoffe bestimmt sich nach ihrem Bildungsgehalt und nach ihrer Bedeutung im Kulturbereich der Wirtschaft.“

¹²⁵ SCHLIEPER, Friedrich, Allgemeine Unterrichtslehre . . ., S. 79 ff.

¹²⁶ Vgl. zum Letztgenannten: BREZINKA, Wolfgang, Erziehung für die Welt von morgen, in: Neue Sammlung, 2. Jg., H. 1-1962, S. 15 ff. und FLITNER, Andreas, Pädagogische Gedanken über die Zukunft, in: Die Pädagogische Provinz, 18. Jg., H. 2/3-1964, S. 135 ff.

¹²⁷ Vgl. DERBOLAV, Josef, Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums . . ., Düsseldorf 1957, S. 12 und 51 f.

¹²⁸ Vgl. u. a. GERNER, Berthold (Hrsg.), Das Exemplarische Prinzip . . ., Darmstadt 1963 (mit einer umfangreichen Bibliographie); SCHEUERL, Hans, Die Exemplarische Lehre, Tübingen 1958 und KLAFKI, Wolfgang, Das pädagogische Problem des Elementaren . . .

So anregend die außerordentlich umfang- und gedankenreiche Diskussion um das Exemplarische Prinzip auch ist, keiner Konzeption ist es – von einigen Ansätzen und Beispielinterpretationen abgesehen – bisher gelungen, dieses Prinzip allgemeinverbindlich zu operationalisieren. Die Diskussion befindet sich weithin noch im Stadium (kontroverser!) definitorischer und kategorialer Entwürfe, die konkrete Auswahl selbst überläßt sie vorerst noch dem (freilich völlig ungesicherten) privaten Gutedanken jedes einzelnen Erziehungsplaners bzw. Erziehers¹²⁹.

Vielleicht hat die Diskussion den Erfolg, die Reflexion dieser praktisch hochbedeutsamen Frage zu intensivieren. Vielleicht aber auch – das müßte empirisch untersucht werden – dient sie durch ihren bloß *definitorischen*, als solchen allerdings nicht ausgewiesenen Charakter, durch ihren weitestgehenden Verzicht auf ein Minimum an erfahrungswissenschaftlicher Sicherung, mehr der Verwirrung als der Klärung. Sie gewährt die angesichts empirisch *unentscheidbarer* (konkurrierender) Aussagensysteme mögliche und übliche *Scheinlegitimation*, die nicht nur jeden (auch allzu leichtfertigen) Unterrichtsversuch zu „decken“ vermag¹³⁰, sondern die vor allem dem Praktiker das pädagogisch unverantwortliche „ruhige Gewissen“ ob des Nachlassens der qualifizierten Suche nach besseren Lösungen als der jeweils praktizierten vermittelt.

Im einzelnen wäre besonders zu prüfen,

1. ob einzelne Verfechter des Exemplarischen Prinzips nicht die *Übertragbarkeit* des Gelernten überschätzen^{130a},
2. ob nicht als „Grundtatsachen“ definierte komplexe Phänomene unserer

¹²⁹ Häufig wird allerdings dem einzelnen die Entscheidung und Verantwortung von übergeordneten, weitgehend bürokratisierten und dadurch nicht persönlich haftbaren Instanzen abgenommen. Zur Kritik des Exemplarischen Prinzips vgl. auch HAERKÖTTER, Heinrich, Möglichkeiten exemplarischen Lehrens im Deutschunterricht, in: Wirtschaft und Erziehung, 18. Jg., H. 5-1966, S. 234 ff.

¹³⁰ Der Verfasser war Zeuge, als auf einer Pädagogenkonferenz Lehrer sich die jeweils für „richtig“ gehaltenen Realisierungsformen exemplarischer Repräsentation streitig machten.

^{130a} Zur Befürchtung vgl. HASELOFF, O. W., Erlebnis, Leistung und Information in der heutigen Schule, in: Schule und Erziehung, S. 151 und HÖHN, Elfriede, Psychologische Probleme der höheren Schule, in: Hdb. d. Psychologie 10. Bd., hrsg. von H. Hetzer, 2. Aufl., Göttingen 1959, S. 306 f. Als Beispiel vgl. u. a. SCHEUERL, Hans, Die Exemplarische Lehre, S. 73 ff. u. 86 sowie STENZEL, Arnold, Stufen des Exemplarischen, in: B. GERNER (Hrsg.), Das Exemplarische..., S. 66. Erfahrungswissenschaftlich orientierte Untersuchungen dieser Frage bieten u. a. HOFFMANN, Hans-Joachim, Zum Problem von Leistung und Erfolg in der heutigen Schule, in: Schule und Erziehung, bes. S. 158 ff.; BERGIUS, R., Übungsübertragung und Problemlösung, in: Hdb. d. Psychologie, Bd. 1.2, hrsg. von R. BERGIUS, Göttingen 1964, S. 284 ff. (dort zahlreiche Literatur) und CORELL, Werner, Pädagogische Verhaltenspsychologie, München/Basel 1965, S. 219 ff.

- hochrationalsierten und komplizierten Welt „bis zur Unwahrhaftigkeit“ *simplifiziert*^{130b} oder bis zur völligen Leerheit *abstrahiert*^{130c} werden,
3. ob nicht zuweilen *die Sache selbst*, die „Eigenwertigkeit“ der Sache, der strenge Sachanspruch, die „harte“ Realität^{130d} sowie die kritisch-rationale Weltorientierung „*hinwegpädagogisiert*“ und junge Menschen den „noch handelnden Naturgewalten“^{130e} in magisch-mythischer Lebensdeutung sowie den unanschaulichen und komplizierten Superstrukturen der modernen Gesellschaft in fataler Weise ausgeliefert werden^{130f} und
4. schließlich wie die *Grundkategorie* des Exemplarischen Prinzips: „im einzelnen das Ganze“^{130g} oder seltener: „im Besonderen das Allgemeine sichtbar machen“ sich didaktisch operationalisieren lässt^{130h}, welche kon-

^{130b} Vgl. HASEOFF, O. W., Erlebnis..., S. 152 und BOKELMANN, Hans, Maßstäbe pädagogischen Handelns..., Würzburg 1965, S. 30.

^{130c} Vgl. beispielhaft BRUNNER, Otto, Das Fach „Geschichte“ und die historischen Wissenschaften, Hamburg 1959, S. 30 und STENZEL, Arnold, Stufen des Exemplarischen, S. 65 ff. Es ist fraglich, ob man am Beispiel der Französischen Revolution eine zulängliche und auf andere Fälle übertragbare Information über „das“ Wesen „der“ Revolution und über andere historische Individuen Revolution gewinnt. Und ebenso stellt sich die Frage, ob nicht z. B. die Formel „der Mensch ist ein historisches Wesen“ einmal eine ahistorische Kategorie ist, die zum anderen weder klar über „das“ Wesen des Historischen noch über „das“ Wesen des Menschen zu informieren vermag.

^{130d} Die höchste und pädagogisch „eigentliche“ Stufe exemplarischer Repräsentation hält man dort für erreicht, wo „die Sache... nicht mehr wichtig“ ist. STENZEL, Stufen..., S. 71.

^{130e} Fast wörtlich bei DERBOLAV, J., Das „Exemplarische“..., S. 61; demgegenüber vgl. HENTIG, Hartmut von, Planung entwickelt eine neue Mentalität, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 2-1965, S. 116: „Wir werden das Unbekannte in der Technik... weiterhin dämonisieren, wenn wir nicht das Bekannte in ihr unerbittlich aufsuchen.“

^{130f} Zur Befürchtung vgl. ADORNO, Theodor H., Tabus über dem Lehrerberuf, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 6-1965, S. 490 und als Beispiel u. a.: DERBOLAV, Josef, Das „Exemplarische“..., bes. S. 60 ff.: „die moderne Sachlichkeit... ist die grundsätzliche Aufhebung und Vernichtung jedes... Bildungssinnes am zutage geförderten Wissen“. Vgl. Anklänge auch bei WAGENSHEIN, Martin, Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des Exemplarischen Lehrens, in: B. GERNER (Hrsg.), Das Exemplarische..., S. 3 und SCHEUERL, Hans, Zusammenfassende Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen, in: B. GERNER (Hrsg.), Das Exemplarische..., S. 56. Zur korrekiven Auffassung vgl. KLEY, Ewald, Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses, in: Didaktische Analyse, 6. Aufl., Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1964, bes. S. 81 f.

^{130g} Vgl. z. B. GERNER, Berthold, Einleitung, in: Ders. (Hrsg.), Das Exemplarische..., S. XII f.; SCHEUERL, Hans, Zusammenfassende Orts- und Wesensbestimmung..., S. 56 und HEIMPEL, Hermann, Selbstkritik der Universität — ein Wort zur Bildungsreform, (zuletzt) in: Ders., Kapitulation vor der Geschichte?, 3. Aufl., Göttingen 1960, S. 67 ff.

^{130h} Meint das „Ganze“ eine sinnlich wahrnehmbare Realität oder eine durch den Zufall der Denktradition „willkürlich“ und perspektivisch konstituierte theoretische

kreten didaktischen und methodischen Anweisungen sich daraus herleiten lassen. Auch das, was das „Wesentliche“ vom Zufälligen¹³⁰¹ unterscheidet, ist hochgradig interpretationsbedürftig.

5. Interessant wäre auch die Beantwortung der Frage, ob und inwieweit das in der Interpretation der Exemplarischen Repräsentation und in den Anwendungsbemühungen vorherrschende „genetische“ Prinzip^{130k} zu einer Überbetonung der für den kognitiven Beweisakt unerheblichen Denk- und Erkenntnispsychologie und zu einer Vernachlässigung der *Logik* führt.

Operationale Wege einer Bewältigung der Stofffülle sind z. B.:

1. Der Verzicht auf verbale Details wie Namen, Jahreszahlen, statistische Daten, Formeln usw. Auch die Prüfungen können von der Ermittlung akkumulierten Wissens entlastet werden (Bereitstellung aller relevanten Literatur zur Programmierung eines Forschungsansatzes – auf oberster – und zur theoretischen Reflexion und Konzeption einer der geistigen Leistungsfähigkeit angemessenen praktischen Planungs- oder Entscheidungsaufgabe – auf mittleren Ebene –).
2. Radikale Ausscheidung überholter Informationen und Denkformen¹³¹. Man könnte z. B. untersuchen, welche unterrichtlich vermittelten Informationen nicht mehr stimmen oder für die Lebensorientierung unerheblich geworden sind¹³² und zugleich Möglichkeiten erschließen und institutionalisieren, den jeweils neuesten Stand bestmöglich gesicherter und für die Lebensmeisterung wichtiger¹³³ Erkenntnis auf den unterrichtlich relevanten Wissensgebieten bereitzustellen.
3. Die wohl beste, allerdings auch am schwierigsten zu sichernde Lösung wurde unter Kap. B, I, 3, b, c und d skizziert.

Disziplin (Unterrichtsfach)? Man spricht in diesem Zusammenhang häufig vom „Geist eines Faches“. Meint das „Allgemeine“ eine Verallgemeinerung, eine Abstraktion oder so etwas wie das Ergebnis einer „Induktion“? Zur logischen Kritik der Möglichkeit einer Induktion vgl. POPPER, Karl R., *Conjectures and Refutations* . . ., London 1963, S. 280 ff. und KRAFT, Victor, *Erkenntnislehre*, Wien 1960, S. 220 ff.

¹³⁰¹ Vgl. BOKELMANN, Hans, *Askese und Erziehung*, . . ., in: *Bildung und Erziehung*, XVI. Jg., H. 11-1963, S. 638.

^{130k} Vgl. DERBOLAV, J., *Das „Exemplarische“* . . ., S. 56 ff.

¹³¹ Vgl. hierzu HENTIG, Hartmut von, *Die Schule im Regelkreis*, bes. S. 43 f.

¹³² Je konkreter die Lebensorientierung ist, desto rascher überholt sie sich. Hinzu kommt, daß „die Hälfte von allem, was in den technischen Wissenschaften zu lernen notwendig geworden ist, aus den letzten 10 Jahren“ stammt. Zitiert bei MONSHEIMER, O., *Erziehung für eine sich wandelnde Arbeitswelt*, S. 407. In den Sozialwissenschaften, deren Ergebnisse vom „öffentlichen“ Bewußtsein — selbst der Pädagogen — in noch recht geringem Maße zur Kenntnis genommen werden, ist die Situation vielleicht noch radikaler.

¹³³ Vgl. auch hierzu HENTIG, H. v., *Die Schule im Regelkreis*, S. 41 ff. und *passim*.

b. Instanz für die Bestimmung des Auswahlkriteriums

Neben der Vielfalt der Auswahlkriterien besteht auch eine Mannigfaltigkeit der Auffassungen über die *Instanz* für die Bestimmung bzw. Kontrolle dieser Kriterien. Die Auffassungen variieren zwischen der Annahme einer wohl mehr postulierten „pädagogischen Autonomie“ einerseits und einer „pädagogischen Heteronomie“ im Sinne einer Fremdbestimmtheit und absoluten Abhängigkeit vom sozialsanktionierten Normenmuster andererseits. Die Komplexität dieses Problemgefüges erlaubt auch hier nur einige Anmerkungen:

Die Aufgabe, die außerordentliche Dynamik und Pluralität der legitimen Lebensentwürfe, Erziehungsideale und Lebensbedingungen pädagogisch zu bewältigen, verbietet eine Monopolisierung, eine Autokratisierung und eine Dogmatisierung der Instanz der Auswahl und Bereitstellung von Bildungsgehalten. Wer den Menschen nicht von den künftigen Möglichkeiten seiner geistigen Entwicklung bevormundend abschneiden¹³⁴ und ihn nicht der Uninformiertheit, der Unorientiertheit und *Entscheidungsentwöhnen* angesichts konkurrierender Anschauungen und Wertausrichtungen preisgeben will, darf nicht zulassen, daß vermeintlich „gefährliche“¹³⁵ Ergebnisse der Forschung oder die Argumente des vermeintlichen „Gegners“ *prinzipiell* sekretiert werden. Es wird Aufgabe der „Stoffaufbereitung“ und des „Bildungsverfahrens“ sein, die Gefährdungen einer Überforderung durch die Pluralität in eine bildungsfördernde, fruchtbare Spannung zu überformen.

c. Hinweise zur Neuorientierung der Stoffplanung

Die beiden folgenden, im Grundmuster längst bekannten, Lösungstypen scheinen einer gründlichen, erfahrungswissenschaftlich kontrollierten Erprobung besonders würdig:

1. Die schulische Hilfe zur Lebensorientierung und zur dauerhaften Daseinsmeisterung muß so umfassend sein, daß keine Dimension gegenwärtigen und künftigen Lebensvollzuges völlig ausfällt. Es ist nicht nur unvermeidlich, sondern pädagogisch besonders fruchtbar, dieser Orientierung einen *Schwerpunkt* zu geben; dennoch kann durch keinen gültigen Grund ein für die Lebensgestaltung bedeutsamer (aber pädagogisch diskriminierter) Bereich

¹³⁴ Vgl. WEISSER, Gerhard, „Konformismus“ und Demokratie, S. 338 f. und eine *Andeutung* dessen bei KLAFFKI, Wolfgang, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Didaktische Analyse, Reihe Auswahl 1, 6. Aufl., Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1964, S. 13.

¹³⁵ Die pädagogische Naivität der landläufigen „pädagogischen“ Vorbehalte hat Hartmut von HENTIG (Die Schule im Regelkreis, S. 14 f.) am Beispiel der „Kinsey-Enthüllungen“ aufgewiesen.

von dieser Lebensorientierung ausgeschlossen werden, wenn man nicht das pädagogische Anliegen der Befähigung zur Lebensmeisterung aufgeben will.

Im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Untersuchung bedeutet das u. a. konkret,

- a. daß der heutige Mensch über den *sozialen Aspekt des Lebens* zuverlässig informiert werden muß¹³⁶,
- b. daß er die naturwissenschaftlich-technische Perspektive unseres *Kulturlabens* in seinen wesentlichen Zügen erfassen¹³⁷ und
- c. daß er die *ökonomischen Gesetzmäßigkeiten* der gegenwärtigen Kulturstufe durchschauen muß¹³⁸.

Es bleibe dahingestellt, ob „die“ Wirtschaft oder „die“ Wirtschaftskunde, ob „die“ Technik oder „die“ Technologie usw. Bildungsgüter sind oder Bildungswert besitzen oder nicht; entscheidend ist doch die ganz schlichte und in der „großen“ Diskussion nahezu völlig ignorierte Tatsache, daß heute niemand seine sittliche Autonomie zu wahren und sich zu bewähren vermag, der diese bedeutsamen Determinanten unserer Kultur nicht kennt und einzuordnen weiß!

Wenn heute schon von *jedem* Menschen eine Orientierung in diesen drei, unser Leben stark bestimmenden Kultursektoren verlangt wird (daß ausgegerechnet diese drei genannt werden, erklärt sich aus unserer pädagogischen Tradition), so gilt das in verstärktem Maße von der Berufsbildung in denjenigen Berufen, in denen diese Kulturfunktionen eine besondere Bedeutung haben oder haben werden. Zwar geht Berufsbildung längst nicht in Technologie und Wirtschaftslehre auf¹³⁹, jedoch wird andererseits gerade in der

¹³⁶ Vgl. hierzu beispielhaft die dpa-Meldung, derzufolge eine wissenschaftliche Untersuchung von 42 Schulbüchern für staatsbürgerlichen Unterricht ergeben habe, daß in keinem einzigen das Wahlsystem der Bundesrepublik richtig dargestellt ist. Ferner wird u. a. berichtet, daß die Mehrzahl der Lehrer fachlich nicht genügend vorgebildet und qualifiziert sei, um richtigen und wirksamen politischen Unterricht zu erteilen und sich eben deshalb auf die kritisierten Schulbücher „verlasse“. Abgedruckt u. a. in: Kölner Stadtanzeiger, Nr. 151, v. 4. 7. 1966, S. 12.

¹³⁷ Bei einer Befragung von 360 Abiturienten (!) konnten nur fünf eine zutreffende Definition des Begriffs „Automation“ geben, während die große Mehrzahl sogar kaum das Wort kannte (berichtet bei HASELOFF, O. W., Automation . . ., S. 146). Vgl. u. a. auch JACOBS, Walter, Technische Bildung — eine Aufgabe für die Schule der Zukunft, in: Die Deutsche Schule, 58. Jg., H. 3-1966, S. 150 ff.

¹³⁸ Vgl. u. a. RÜHLE VON LILIENSTERN, H., Der Strukturwandel . . ., S. 27 f.

¹³⁹ Diese relativ eingeprägte Vorstellung bestärkt der mit hoher Autorität ausgestattete Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, in dem er von „Berufsunabhängigen Fächern“ im Unterschied zu „Berufsgebundenen Arbeitsbereichen“ spricht, so als ob es beispielsweise eine Kaufmannserziehung geben könne, die in irgendeiner Phase vom beruflichen Anspruch her auf „Deutschunterricht“ verzichten könne und als ob es eine „allgemeine“ Lebensertüchtigung geben könne, ohne Integration der Befähigung zur

Berufsbildung und als „Berufsbildung“ „viel zuviel Zeit verschwendet, um die Menschen . . . nutzlose (überholte) Dinge zu lehren“¹⁴⁰, während viel zuwenig getan wird, um über die neuesten und mit Sicherheit zu erwartenden Faktoren sozialen, technischen und ökonomischen Fortschritts zu informieren, deren Kenntnis unabdingbare Voraussetzung ihrer Meisterung und deren Meisterung unabdingbare Voraussetzung der Bewährung als sittlich autonome Persönlichkeit ist.

2. Während die erste Lösungsskizze in der einschlägigen Literatur noch ganz im Denkhorizont traditioneller Unterrichtsformen (Fächerung des Stoffes, starre Zeiteinteilung usw.) steht, gibt folgender Aufriß die Ablösung dieses Schemas mit zu bedenken:

Der Verfasser schlägt vor, den Unterrichtsgegenstand (Bildungsgehalt) in eine a) fundamentale, b) elementare und c) fachlich-integrative Dimension (gedanklich) zu gliedern¹⁴¹ und diese Gliederung empirisch zu sichern.

- a. Jeder Unterrichtsakt muß auch material so strukturiert sein, daß er ein unterrichtliches Fortschreiten eröffnet und fördert.
- b. Jede komplexe unterrichtliche Daseinsorientierung enthält invariante Elemente, ohne die keine Strukturierung von Information und Haltung möglich ist. Diese Elemente stellen (falls die Assoziation überhaupt etwas Wesentliches aussagt) den „allgemeinen“ Aspekt des Unterrichts dar: z. B. das Nominale (Wort, Sprache), das Quantitative (Zahl, Arithmetik), das Qualitative (Norm, Handlungsanweisung, Ethik), das Räumliche (Geometrie, Geographie), das Zeitliche (Geschichte) usw.
- c. Jeder Unterricht, jede strukturierte Wahrnehmung, Information, Orientierung, Haltung ist „thematisch“ integriert.

Es gilt nun zu erproben, ob und unter welchen Bedingungen ein Unterrichtstyp so organisiert werden kann, daß an bestimmten, möglichst *alle artikulierten Kulturperspektiven integrierenden Themen* die Elementaria (sozusagen als Unterrichtsprinzipien) mitunterrichtet werden, so daß sich ein Appendix „Allgemeinbildung“ von vornherein erübrigt. In der Wahl der „Themen“ stellt sich das didaktische Kernproblem. Diese Wahl sollte sich – der traditionellen Schwerpunktbildung und modernen didaktischen Modellen (z. B. „Fallmethode“, „Planspiel“, „Projektmethode“) durchaus verwandt – nach dem Schnittpunkt der Begabung, der Inter-

Bewältigung beispielsweise der ökonomischen Dimension des konkreten menschlichen Daseins, zu der die Einsicht in wirtschaftliche Zusammenhänge unabdingbar ist. Und kann man bei Dolmetschern, Redakteuren, Philologen usw. nicht auch von „Berufen“ sprechen? Vgl. Empfehlungen . . . Folge 7/8, Stuttgart 1964, S. 139 ff.

¹⁴⁰ BOMBACH, G., Die Automatisierung . . ., S. 290.

¹⁴¹ Die Termini sind in der Literatur — wenn auch recht uneinheitlich und nicht in der hier vorgeschlagenen Systematik — schon lange bekannt.

essen, des Lebensentwurfs und der Lebensaufgabe einerseits sowie der (institutionalisierten) sozialkulturellen Anforderungsgliederung (z. B. Rollenerwartung) andererseits richten (typisches Beispiel: Beruf). Es kann sinnvoll sein, daß in Arbeitsgemeinschaften, die um den Kern des thematischen Unterrichts gruppiert sind, eine Art Intervallpropädeutik getrieben wird, die thematisch relevante Ergebnisse der den traditionellen Fächern zugrunde liegenden wissenschaftlichen Disziplinen für den thematischen Unterricht (auf ihre Weise) fruchtbar machen. Daß bei allen Unterrichtsakten der fundamentale Aspekt berücksichtigt werden muß, sei noch einmal eigens herausgestellt. Ein Unterricht, der diese Konzeption realisiert¹⁴², bietet den Vorteil, die Realität nicht in willkürlich vorfabrizierte, dann aber zu eigenständigen Bereichen und „autonomen“ Fächern hypostasierten Aspekten zu zerstückeln, sondern pädagogisch fruchtbare Ausschnitte der Realität in ihrer *konkreten Vieldimensionalität und Interdependenz* mit der „angrenzenden“ Realität einerseits sowie die *Perspektivität und „Offenheit“ bereits der (Begriffs-)Sprache*, vor allem aber des Denkens und Erkennens andererseits sichtbar und fruchtbar zu machen, ohne dabei bestimmte Vermögen des Menschen unaktiviert, ungeübt zu lassen.

Freilich bedarf es dazu zunächst einer „Entmythologisierung“ des „Lehrplanes“, der vielfach „nicht als freier Plan, sondern als die gegebene Ordnung der Dinge und Vorgänge selbst“ angesehen wird. „Schon für den Lehrer“ sind Pläne, „wie sie in der Schule auftreten, ... mehr Naturereignisse als Entwurf“¹⁴³.

3. Konsequenzen für den Erziehungsstil

Die Forderungen nach Selbstständigkeit, eigener Entscheidungsfähigkeit, nach Eigen- und Mitverantwortung gehören zu den bedeutsamsten der gegenwärtigen Kultursituation¹⁴⁴. Ihnen kann am unmittelbarsten durch den Stil der Erziehung entsprochen werden¹⁴⁵.

¹⁴² Leider muß die hier gebotene Kürze der Darstellung die Frage der Realisierbarkeit noch offen lassen. Jedoch ist nicht auszuschließen, daß auch diese knappe Darstellung bereits Anstöße und Anregungen zum weiteren kritischen Durchdenken und Experimentieren dieser Fragen gibt.

¹⁴³ HENTIG, H. v., Planung entwickelt eine neue Mentalität, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 2-1965, S. 116.

¹⁴⁴ Vgl. u. a. bereits GAGGELL, Gustav, Die Selbstregierung der Schüler, Mit einem Geleitwort von Aloys FISCHER, München 1920; RÖHRS, Hermann, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962, S. 117; Schülernmitverantwortung, Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 7./8. 11. 1963, in: Zeitschr. f. Päd., 10. Jg., H. 1-1964, S. 96 f.; GROOTHOFF, Hans-Hermann, Politische Bildung,

a. Der demokratische Unterrichtsstil¹⁴⁶

In diesem Problemzusammenhang sind die Programme eines *demokratischen* oder sozialintegrierten Unterrichtsstils¹⁴⁷ und der „Schülermitverantwortung“ besonders populär¹⁴⁸. Was ist damit konkret gemeint? Keinesfalls eine unqualifizierte Gleichheit von Schülern und Lehrern, obwohl freilich die *Gleichheit* nicht nur in der Anerkennung demokratischen Verhaltens selber, sondern auch in der Gleichheit der Bedingungen und Chancen einer Realisierung und Ausübung persönlicher *Freiheit* und „charakterlicher“ *Verschiedenheit* (die anderen Komponenten demokratischer Gesellungsform) zu den Voraussetzungen der Demokratisierung gehören^{148a}. Ebenso wenig erschöpft sich das demokratische Prinzip im Formalismus einer reinen Abstimmungsmechanik, der den Mehrheitsentscheid bereits in Sachfragen, vor allem aber in Wertungs- und Interessenangelegenheiten zum absoluten Kriterium für Richtigkeit macht, wenngleich nicht verkannt werden darf, daß mit dem quantitativen Maß der Übereinstimmung (vorausgesetzt, die noch zu erwähnenden demokratischen Grundprinzipien gelten und werden berücksichtigt) die *Chancen* der Richtig-

in: Pädagogik, Fischer-Lexikon, Frankfurt/M. 1964, S. 252 f. und SCHEIBE, Wolfgang, Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht, in: Zeitschr. f. Päd. 11. Jg., H. 5-1965, S. 493 ff.

¹⁴⁵ Vgl. hierzu u. a. ROTH, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 5. Aufl., Darmstadt 1961, S. 175 ff. und NETZER, Hans, Lernprogramm und Lernmaschine, . . ., Bad Heilbrunn 1964, S. 43 ff.

¹⁴⁶ Die Beschränkung auf den „Unterricht“ ist sowohl durch das Anliegen dieser Studie (Erörterung von *Problembeispielen*) als auch durch den Stand der diesbezüglichen Diskussion gerechtfertigt.

¹⁴⁷ Vgl. hierzu auch die — dem (diesbezüglich irrgen) Bewußtsein einer großen Zahl von Lehrern entgegenstehenden Ergebnisse von TAUSCH, Reinhard und Anne-Marie, Erziehungspychologie, . . ., 2. Aufl., Göttingen 1965, S. 55 ff.; MINSEN, Friedrich, Gruppendynamik und Lehrerverhalten, in: Internationale Zeitschr. f. Erziehungswiss., 9. Jg., Nr. 3-1965, bes. S. 309 f.; Gruppendynamik — Erzieher erziehen sich selbst, . . ., von Fr. MINSEN und Cl. BEHNCKE, am 29. 1. 1965 in III. Programm des WDR, 20 bis 21.45 Uhr. In dieser Sendung war u. a. die Rede von einer „Diskrepanz zwischen demokratischer Ideologie und autokratischer Sozialrealität“. Als Hinweis für die Erklärung dieser Diskrepanz vgl. ADORNO, T. W., Tabus über dem Lehrerberuf, S. 490.

Noch 1824 unterstand das Gymnasium buchstäblich der Polizeiaufsicht. Vgl. PAULSEN, Fr., Geschichte des gelehrt Unterrichts, 2. Bd., 2. Aufl., Leipzig 1897, S. 329 ff.

¹⁴⁸ Vgl. außer der unter Anm. 144 genannten Zit. u. a. HESSE, Edgar, Die Zusammenarbeit zwischen Berufsaufbauschulen und Instituten zur Erlangung der Hochschulreife, in: Die berufsbildende Schule, 17. Jg., H. 11-1965, S. 767 und SCHLENK, Hans, Schülermitverantwortung . . ., in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 7-1966, S. 326 ff.

^{148a} Vgl. zu diesem differenzierten Problemkomplex: DAHRENDORF, Ralf, Demokratie ohne Freiheit, . . ., in: Ders., Gesellschaft und Freiheit . . ., München 1962 bes. S. 325 ff. und denselben, Reflexionen über Freiheit und Gleichheit, ebenda, S. 363 ff.

keit sowie die Basis der Haftung für den Mehrheitsentscheid zu wachsen pflegen. Auch die Operationalität der Demokratie hängt von dieser *quantitativen* Dimension der Entscheidung (Abstimmung) ab.

Entscheidend für die Realisierung der Demokratie auch bereits im Unterricht sind jedoch die *Achtung und der Respekt vor der Überzeugung des anderen*, die *Fairneß*, die *Anständigkeit der Austragung erlaubter, ja legitimer Überzeugungskonflikte* durch *sachkundige Diskussionen mit rationalen Argumenten* in bedingungsloser *intellektueller Ehrlichkeit*. Wichtiger noch als die viel zitierte Toleranz ist die *Kritik-Offenheit* und die *konstruktive Kritik*. In ihr ist nicht nur der Schutz der Minderheit, sondern auch deren konstruktive Funktion wie schließlich deren Chance begründet, ihre Überzeugung durchzusetzen bzw. der Willensbildung zu integrieren.

In welchen spezifischen Ausformungen und in welchem allein vom Reifungsgrad abhängigen Maße diese Grundprinzipien einerseits als „Mittel“ erfolgreichen und andererseits als Ziel sozial engagierten Unterrichts zu realisieren sind, kann nur durch wissenschaftlich kontrollierte Versuche (mit einem besonderen Blick auf die Rolle des Lehrers) ermittelt und gesichert werden^{148b}. Im Hinblick auf die gegenwärtig wirksamsten sozialen Verhaltensmuster dürfte die Kultivierung eines (auf zu erwerbender Sachkenntnis und Überzeugung gegründeten, an vereinbaren Grundsätzen orientierten) *konstruktiven Ungehorsams* eine besonders fruchtbare Komponente dieses Typs demokratischer Kooperation sein. Auch auf den unteren Stufen geistiger Entwicklung muß es den jungen Menschen erlaubt sein, „die prägnante Warum-Frage zu stellen und zu beurteilen, ob die Weil-Begründung“ des Lehrers stichhaltig ist. Daraus muß „unter gegebenen Umständen die Pflicht zum Widerspruch, gar zum Widerstand“ abgeleitet werden¹⁴⁹. Nur so sind auch das vieldiskutierte „Eigenrecht des Kindes“ zu gewährleisten und die „Gefahr der Manipulation des Menschen“¹⁵⁰ zu bannen.

^{148b} Vgl. hierzu TAUSCH, Reinhard und Anne-Marie, Erziehungspsychologie... und CORRELL, Werner, Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth 1966, S. 290 ff.

¹⁴⁹ MITSCHERLICH, Alexander, Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, ..., München 1963, S. 444. Vgl. auch WEINSTOCK, Heinrich, Arbeit und Bildung, 2. Aufl., Heidelberg 1956, S. 112; bes. WEISSER, Gerhard, „Konformismus“ und Demokratie, S. 339; KOCH, Thilo, Demokratische Zukunft in Deutschland, in: Tribüne, 4. Jg., H. 14-1965, S. 1496; DAVID, Jakob, Neue Akzente im Familienbegriff, in: Echo der Zeit, Nr. 11, v. 13. 3. 1966, S. 20; ROTH, Heinrich, Autoritär oder demokratisch erziehen?, ..., München/Basel 1965, S. 22; CASTNER, Rochus, Einige Thesen zur politischen Bildung, in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 4-1966, S. 181.

¹⁵⁰ Vgl. z. B. STAUDINGER, Hugo, Meinungsfreiheit, ..., in: Die Pädagogische Provinz, 20. Jg., H. 1/2-1966, S. 134 ff.

C. Wayne Gordon¹⁵¹ weist überdies nach, daß der demokratische Unterrichtsstil mit höherer Produktivität und vor allem mit wesentlich höherer Moral korreliert als der autoritäre.

Aggressionen, die so manchen Unterricht im Disziplinieren ersterben lassen, werden aufgefangen und in unterrichtsfördernde Aktivitäten transformiert, sozial und unterrichtlich destruktive Cliquenbildungen werden durch offene und geregelte Auseinandersetzung, durch aktive Beteiligung in der Sorge für den gesamten Unterrichtserfolg vermieden.

Bedeutsam ist schließlich auch der Hinweis Haseloffs¹⁵², daß ein Zusammenhang besteht zwischen autokratischem Unterrichtsstil einerseits und der Bedeutung der Rezeptivität in der Erziehung sowie einer traditionsbestimmten, statischen und „präskriptiven“ Gesellschaftsauffassung andererseits.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß diesbezüglich einflußreiche Kräfte der Gesellschaft einen Druck auf die Lehrer in Richtung auf die Autokratisierung der Unterrichtsführung ausüben¹⁵³.

b. Gefährdungen des demokratischen Unterrichtsstils

Der Tod des demokratischen Schul- und Unterrichtsstils sind die „Anordnung“ und Kommandierung der Demokratie, das Demokratie-Spielen (i. e. S.) und das „Schülermanagertum“. Hier vermag eine illustrative Erfahrung alleine aus einer Randzone der Unterrichtsdemokratisierung¹⁵⁴ wichtige Probleme sichtbar zu machen: Die Klassensprecher einer großen Berufsschule wurden von der Schulleitung eingeladen, die Schulordnung dieser betreffenden Schule zu diskutieren und zu reformieren. Die Klassensprecher sind dieser Einladung mit großen Erwartungen und pädagogisch höchst bedeutsamem Selbstbewußt-

¹⁵¹ GORDON, Wayne C., Die Schulkasse als ein soziales System, in: Soziologie der Schule, Sonderh. 4 d. Kölner Zeitschr. f. Soziologie..., Köln/Opladen 1959, S. 151 ff.; vgl. außer den Untersuchungen von LEWIN, LIPPITT, WHITE und BENNE auch CORRELL, Werner, Lernpsychologie..., Donauwörth 1961, S. 78 ff.; BORNEMANN, Ernst, Sozialpsychologische Probleme der Führung, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie..., 14. Jg., H. 1-1962, bes. S. 109 ff. und AURIN, Kurt, Die sozialpädagogische und -psychologische Bedingtheit des Lernerfolgs, in: Die Deutsche Schule 57. Jg. H. 10-1965 S. 513 ff.

¹⁵² Vgl. HASELOFF, O. W., Einige Hypothesen zur Struktur von Lernprozessen, S. 15 f.

¹⁵³ Vgl. zur These ADORNO, Theodor, Tabus über dem Lehrerberuf, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 6-1965, S. 491 und als Beispiel das Ende 1965 in der Tagespresse verbreitete Umfrageergebnis: „Eltern wünschen strengere Schulerziehung.“

¹⁵⁴ Es geht bei dem Beispiel zwar nicht um eine Frage des Unterrichtsstils (i. e. S.), wohl aber um einen „Indikator“ des unmittelbar unterrichtsbedeutsamen „Geistes“ einer Schule.

sein und Verantwortungseifer gefolgt¹⁵⁵. Der Klassensprecher einer vom Verfasser damals geleiteten Klasse berichtete, aufgrund welcher Anstrengung der Argumentation man sich unter den Klassensprechern gegen den überwiegenden, aber unreflektierten Wunsch der repräsentierten Schüler u. a. gegen das Rauchen in den Unterrichtspausen entschieden habe. Nach den Verhandlungen und Beschlüssen hatte der betreffende Schüler dem Schulleiter die (Test-)Frage gestellt, ob die Schulleitung dem Verhandlungsergebnis auch zugestimmt hätte, wenn sich die Klassensprecher *für* das Rauchen ausgesprochen hätten. Die lakonische Antwort des Schulleiters war ohne jedes weitere Wort der Argumentation: „Selbstverständlich nein!“ Der Schüler hat sich geweigert, an späteren „pseudo-freiwilligen“ Zusammenkünften der Klassensprecher der Schule überhaupt teilzunehmen¹⁵⁶.

Der pädagogisch so außerordentlich fruchtbare Ansatz war nicht nur aufgehoben, er hatte sich vermutlich sogar negativ ausgewirkt: Die *Unredlichkeit*, die Verlogenheit der Aktion wurde mit einem Mal deutlich. Hier wurde „Demokratie“ zur Hülse, vielleicht sogar zur Maske der Autokratie.

Das pädagogisch vermutlich sehr produktive „Risiko der Freigabe von Initiative“¹⁵⁷ wurde nicht „gewagt“, die „Freiheit“ der „sittlichen Entscheidung“ durch Elemente von Spiel, Betriebsamkeit und Kommando pervertiert.

c. Die Entdogmatisierung des Unterrichts

Eine weitere wesentliche Stilkomponente, die von den gegenwärtigen Verhältnissen herausgefordert wird, ist die (auch schon für die Wissenschaft geforderte) *sachliche Entdogmatisierung des Unterrichts*.

Bereits die Tatsache, daß Jugendliche heute eine Lebens- und Berufsorientierung erwerben sollen, die in zwanzig Jahren in einer Vielzahl von Beziehungen überholt sein wird, „sollte uns einen gewissen Relativismus nahelegen, und den Heiligschein, der über dem Stoff unserer Lehrbücher schwebt, etwas verbleichen lassen“¹⁵⁸ sowie die „Unfehlbarkeit“ des Lehrers in den Bereich

¹⁵⁵ Zur Bedeutung der „Selbstachtung“ und Verantwortung für die „demokratische Erziehung“ vgl. ROTH, Heinrich, Autoritär oder demokratisch erziehen?, S. 37 ff. und 44 ff. („... den Verantwortungsbereich ständig erweitern“) und S. 55 f. („Verantwortung teilen“).

¹⁵⁶ Vgl. auch denselben, ebenda, S. 39: „Wenn die Jugend spürt, daß der Erwachsene sie nicht ernst nimmt, erwidert sie ihm mit der *schlechten Gegenseitigkeit*, indem sie demonstriert, daß sie ihn auch nicht ernst nimmt.“

¹⁵⁷ WAGNER, Karl, Schülern mitverantwortung in neuer Sicht, in: Die Deutsche Schule, 55. Jg., 1963, S. 567.

¹⁵⁸ HUSÉN, Torsten, Rationalisierung in der Schule der Zukunft, in: Sonnenberg-Briefe..., Nr. 33, Mai 1965, S. 4. Vgl. auch BERGER, Gaston, Die Akzeleration der Geschichte und ihre Folgen für die Erziehung, S. 29.

pädagogischer Antiquitäten verweisen¹⁵⁹. Eine auf Gegenwärtiges sich *festle-gende* Lebensorientierung ist letztlich eine Desorientierung¹⁶⁰. Eine Gewöhnung an vermeintliche Sicherheiten und Gewißheiten erschüttert entweder auf lange Sicht am stärksten das Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Bildung und der ihr zugrunde liegenden Werte, oder sie verhindert die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, sich neuen Erkenntnissen zu öffnen, neue Entwicklungen zu rezipieren und daraus die entsprechenden Schlußfolgerungen zu ziehen. Auch für den dogmatischen Geist „der“ Schule ein Beispiel aus eigener Erfahrung: Mitten in einer Probelektion wurde ein Studienreferendar vom Leiter der „Ausbildungsschule“ scharf gemäßregelt: Ein „Vielleicht“ gibt es für einen Lehrer nicht!¹⁶¹

4. Konsequenzen, die sich auf den Lehrer beziehen

a. Probleme des Lehrermangels

Zu den augenfälligsten Mängeln unseres gegenwärtigen Schulwesens zählt der Lehrermangel. Und zu den phantasielosesten Vorschlägen zur Verbesserung des Schulwesens gehört die pauschale Forderung, mehr junge Menschen zum Lehrerberuf zu führen. Freilich behält diese Forderung eine gewisse Bedeutung¹⁶²; jedoch ist dieser „naheliegende“ Vorschlag schwerer (wenn überhaupt voll) zu verwirklichen und in seiner Verwirklichung wesentlich unökonomischer als andere Konzeptionen¹⁶³, die vor allem in den USA entwickelt und erprobt worden sind.

Eine der Hauptursachen des Lehrermangels ist die *Überbelastung des Lehrers durch nichtpädagogische Funktionen*. Der Lehrer ist in viel zu hohem Maße

¹⁵⁹ Genau an diesem Punkte hat der Verfasser den stärksten Widerspruch von Lehrern erhalten: „Das ist nun etwas, was wir längst verwirklicht haben!“

¹⁶⁰ Vgl. hier auch ROTH, Heinrich, Autoritär oder demokratisch erziehen?, S. 24: „Was es... vor allem zu lernen gilt, ist die rechte erzieherische *Gesinnung*, nicht das Rezept und nicht der Buchstabe.“

¹⁶¹ Vgl. auch HENTIG, Hartmut von, Die Schule im Regelkreis, S. 65 f. und ADORNO, T. W., Tabus..., S. 497.

¹⁶² Vgl. z. B. FLITNER, Andreas, Die gesellschaftliche Krisis unseres Bildungswesens, in: Universitas, 20. Jg., H. 11-1965, S. 1159 ff.

¹⁶³ Vgl. auch: KAHLERT, Helmut, Bessere Mitwirkung der Wirtschaftspraxis an der Bildungspolitik, in: Mensch und Arbeit, 17 Jg., Nr. 7-1965, S. 195: „Wenn Pläne bekannt werden, daß fast der gesamte Nachwuchs an Abiturienten für die geplante Ausweitung der Schulen benötigt wird, dann ist von der *Bildungsgesellschaft* zur *Magistergesellschaft* nur noch ein kleiner Schritt.“

durch Verwaltungs- und Routineaufgaben belastet¹⁶⁴. Selbst die stundenplangebundene Zeit wird von etwa 20 bis zu 65 % des Zeitaufwandes zu Dingen in Anspruch genommen, die nicht Unterricht im eigentlichen Sinne sind (z. B. Material bereitstellen, routinemäßige Klassenarbeiten schreiben lassen, Aufsicht führen, Formulare ausfüllen)¹⁶⁵. Diese Tatsache erfährt eine Zuspitzung dadurch, daß die Tüchtigkeit des Lehrers häufig in der Weise belohnt zu werden pflegt, daß man den betreffenden Lehrer noch mehr von pädagogischen Aufgaben befreit, indem man ihn zum Schulleiter, Schulrat oder Schulverwaltungsbeamten befördert¹⁶⁶. Keine Frage, daß in diesen Stellungen hoher pädagogischer Sachverstand erforderlich ist¹⁶⁷; aber man möge einmal die alltägliche Arbeit eines Schulleiters analysieren. Es gibt Anhaltspunkte für die Vermutung, daß der Anteil *spezifisch pädagogischer* Funktionen das Attribut Beförderung vom *pädagogischen* Standpunkt aus als reine Ironie erscheinen läßt. Hier vermag ein schwedischer Vorschlag wertvolle Anregungen zu geben: Nämlich zu erproben, ob man dem pädagogischen Leiter nicht entweder einen Verwaltungsexperten beigeben oder aber dem Schulleiter eine bessere „administrative Ausbildung“ geben soll, die ihn befähigt, „die verwaltungstechnischen Aufgaben das sein zu lassen, was sie für einen Schulleiter sein sollen, nämlich Angelegenheiten, die das Wesentliche, die pädagogische Leitung, nur umrahmen“¹⁶⁸.

1. Zur Überwindung dieses Mißstandes hat man in Amerika den Weg beschritten, sogenannte nichtpädagogische Hilfskräfte (Schulassistenten)¹⁶⁹ sogar im Unterricht selbst einzusetzen. Hausfrauen beispielsweise führen stundenweise Aufsicht bei der Anfertigung von Klassenarbeiten. Man ist sogar mit großem Erfolg soweit gegangen, „Laienleser“ einzusetzen, die Schüleraufsätze lesen, beurteilen und zensieren. Die Kontrolle des sehr sorgfältig ge-

¹⁶⁴ Vgl. beispielhaft REHBERG, Ewald, Beruf und Berufsbewußtsein der Diplom-Handelslehrer, in: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen, Bd. 1 der Studien zur Soziologie des Bildungswesens des Dt. Instituts für Internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1965 sowie Gutachten zur Ausbildung von Lehrern, Folge 10 der Empfehlungen des Deutschen Ausschusses . . ., Stuttgart 1965.

¹⁶⁵ Vgl. HUSÉN, Torsten, Rationalisierung . . ., S. 6.

¹⁶⁶ Vgl. denselben, ebenda, S. 9.

¹⁶⁷ Auf die Gefährdung wesentlicher Bezüge dieses Sachverständes durch die „Befreiung“ vom Unterricht hat Hellmut BECKER (Die verwaltete Schule, in: Derselbe, Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956, S. 58 f.) nachdrücklich hingewiesen.

¹⁶⁸ HUSÉN, Torsten, Rationalisierung . . ., S. 9.

¹⁶⁹ Vgl. u. a. ROBINSON, Saul B., Thesen zur Lehrerbildung, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 3-1965, S. 198. Die Kritik u. a. Walter SCHULTZES (Vom Sinn und Unsinn des pädagogischen Assistenten, Allg. Dt. Lehrerzeitung, Folge 7, Jg. 1963) basiert zum Teil auf einigen Mißverständnissen (an denen die nicht immer präzise und hinreichend wertungsfreie Sprache der Befürworter — z. B. RECUM, Hasso von, Wirksameres Lehren und Lernen durch programmierten Unterricht, Braunschweig o. J. (1963) — mitverantwortlich sind) und auf Vorurteilen.

- planten und durchgeführten Versuchs hat ergeben, daß die Ergebnisse der Laienleser zuverlässiger sind als diejenigen der Lehrer¹⁷⁰.
2. Auch der Entlastung des Lehrers kommt es entgegen, die Schüler weit mehr als es bisher geschehen ist, zu eigenständigem, eigenverantwortlichem Arbeiten (auch in Gruppen) anzuleiten¹⁷¹. Verschiedene empirische Untersuchungen über die quantitative und qualitative Dimension des Maßes und der Streuung der Schüleraktivität am Unterrichtsgeschehen haben gezeigt, daß – nicht zuletzt *aufgrund* der Lehreraktivität – die passiven und reaktiven Schülerverhaltensweisen extrem überwiegen und zum anderen, daß die Interaktionen im Unterricht nicht gleichmäßig auf alle, sondern vorwiegend auf die „guten“ Schüler verteilt sind¹⁷². Es dient nicht nur der „Entlastung“ des Lehrers, sondern mindestens ebenso sehr der Produktivität des Unterrichts, wenn dieser Zustand geändert wird und die Schüler zu eigenkontrolliertem, selbstverantwortetem und solidarischem unterrichtlichem Zusammenarbeiten angeregt und befähigt werden. Der selbständige Schüler vermag den Unterricht von einer großen Zahl von repetitiven Funktionen zu befreien.
 3. Zur Entlastung des Lehrers vermögen auch organisatorische Maßnahmen (programmiertes Lehren, flexible Arbeitsordnung, geschmeidigere Klassenorganisation) beizutragen.¹⁷³

b. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Erst der von allen außerpädagogischen Funktionen entlastete Lehrer vermag seine erzieherische Wirksamkeit voll zu entfalten und die Bildungsarbeit zu intensivieren. Eine allein auf das Pädagogische verwiesene Lehrertätigkeit ermöglicht und erfordert aber auch eine Leistungsqualität und -intensität, die vermutlich nur durch eine (voll-) akademische Bildung des Lehrers erreich-

¹⁷⁰ Vgl. HUSÉN, Torsten, Rationalisierung . . ., S. 6 f., Von besonderer Bedeutung ist hier der sog. („nichtwissenschaftliche“) Fachlehrer. Vgl. hierzu auch LAUBE, Kasseler Fachlehrergespräch, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Bd., H. 12-1965, S. 945 ff.

¹⁷¹ Hier zählen sich die Bemühungen um die Verwirklichung eines sozialintegrativen bzw. demokratischen Unterrichtsstils vielfältig aus.

¹⁷² Als jüngeres Beispiel vgl. ROEDER, Peter Martin, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Peter M. Roeder u. a., Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965, S. 27 ff.

¹⁷³ Vgl. hierzu u. a. MÜLLER, Dagulf D., Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, in: MUND d. AG Dt. Lehrerverbände, 14. Jg., Nr. 108-1963, S. 20 f.; RECUM, Hasso von, Wirksameres Lehren und Lernen . . ., S. 5, 7 und 10 und CUBE, Felix von, Erziehung zur Rationalität, in: Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, Schriften d. PH Berlin, S. 14 ff.

bar ist¹⁷⁴. Denn der „neue“ Lehrer muß, wie immer schon, so auch angesichts der höchst differenzierten, rationalisierten und raschen Strukturwandlungen der „objektiven“ Daseinsbedingungen und der unter ihren Ansprüchen sich ausformenden „subjektiven“ Dispositionen der Daseinsmeisterung in der Lage sein, diese Entwicklung *in ihrer pädagogischen Relevanz* zuverlässig, das kann heute nur heißen: erfahrungswissenschaftlich zu erfassen sowie die Ergebnisse des *eigenen* Forschungsbemühens wie sämtlicher relevanter Wissenschaften wissenschaftstheoretisch adäquat und pädagogisch fruchtbar „auszuwerten“ und erziehungspraktisch „dienstbar“ zu machen.

Diese Anforderungen wirken zurück auf die Lehrerbildung, von der die im Kapitel C, I skizzierte erfahrungswissenschaftliche Orientierung mehr und mehr erwartet werden muß. Ebensowenig wie beispielsweise unternehmerisches „Fingerspitzengefühl“ heute hinreicht, um Aufgaben des „top-“ und sogar des „middle-managements“ gut zu lösen, vermag der heutige Lehrer seine Aufgabe alleine mit „pädagogischem Eros“ zu erfüllen¹⁷⁵. Der Lehrer, als Repräsentant¹⁷⁶ eines sozial garantierten und institutionell gesicherten öffentlichen Bildungsangebots trägt eine Verantwortung, die nicht nur hohe charakterliche Integrität, sondern auch höchste geistige Qualifikation und Information in seiner zuverlässigsten Form erfordert.

c. Aktuelle Bedingungen für die Lösung der Lehrerfrage

Zur Vorbereitung einer allgemein befriedigenden Lösung der Lehrerfrage muß eine ganze Reihe von Problemen bewältigt werden, von denen hier nur einige genannt seien:

1. Mit der bereits erwähnten Entlastung von Routine- und Verwaltungsarbeiten muß eine Befreiung aus den (z. T. durch das Verhalten der Lehrer selbst sanktionierten) Resten einer obrigkeitlichen Bevormundung¹⁷⁷ sowie

¹⁷⁴ Vgl. auch ROBINSON, S. B., Thesen zur Lehrerbildung, S. 197 ff. und ZIELINSKI, Johannes, Zukunftsperspektiven der Berufserziehung in der Industriekultur, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 6-1966, S. 406 ff.

Eine Akademisierung *alleine* oder *vorwiegend* aus Prestigeerwägungen — selbst wenn diese im Dienste der Werbung um Vergrößerung der Lehrerzahl steht — (tendenziell u. a. SCHARDT, Alois, Bildungspolitik — aber wie?, Freiheit und Ordnung, Nr. 44, Mannheim 1965) erscheint allerdings keinesfalls gerechtfertigt.

¹⁷⁵ Vgl. hierzu auch MÖLLER, Hugo, Schlußfolgerungen für die Lehrerbildung, in: Wirtschaft und Schule, Bd. 5 d. Veröff. d. Walter-Raymond-Stiftung, Köln und Opladen 1965, S. 133 f.

¹⁷⁶ Damit wird natürlich nicht bestritten, daß jeder konkrete Lehrer ein einzelner ist, mit seiner eigenen Überzeugung und Qualifikation.

¹⁷⁷ Vgl. hierzu auch PAULSEN, Friedrich, Geschichte des gelehrten Unterrichts und FÜRCK, Carl-Ludwig, Das unzeitgemäße Gymnasium, Weinheim 1965, bes. S. 52 ff.

aus einer Maschinerie der Verwaltung, deren *Objekt* der Lehrer ist¹⁷⁸, einhergehen. Eine derartige Forderung hat sich nicht nur an die Schulverwaltungsbürokratie, sondern auch und vor allem an den Lehrer selbst, namentlich an den Lehrer als „Beamten“¹⁷⁹ zu richten¹⁸⁰.

2. Die unvermeidliche Ordnung und Kontrolle institutionalisierter und organisierter Erziehung kann nicht nur nicht durch bloße Vorschriften für Verwaltungstätigkeiten bewirkt werden¹⁸¹, sie wird vielmehr dadurch in ihren eigentlichen, das heißt erzieherischen Funktionen gestört¹⁸². Hier gilt es, neue Formen einer kompetenten, sachlich-rationalen öffentlichen Kontrolle zu finden und zu etablieren.
3. Es muß „möglich werden, auch als ausgesprochener Pädagoge Karriere zu machen und nicht... für die Tüchtigkeit des Lehrers in der Weise belohnt zu werden, daß man von pädagogischen Aufgaben befreit“ wird¹⁸³.
4. Zu diesem Zweck wird man zahlreiche, namentlich ökonomisch-soziale Vorurteile ausräumen müssen: es sollten sowohl differenziertere Aufstiegsmöglichkeiten als auch vielfältigere finanzielle Leistungsanreize geschaffen werden¹⁸⁴. In dieser Hinsicht wirkt, wie z. B. Lempert¹⁸⁵ und v. Hentig betonen, die „Beamtung“ des Lehrers hemmend; sie stellt den Lehrer weitgehend außerhalb typischer Lebensbedingungen unserer Zeit (Mobilität, Risiko, Erfindungzwang, Aufstieg, Teamarbeit, Leistungswettbewerb usw.)¹⁸⁶.
5. Der außerordentlich ausgeprägte (freilich meist zu tarnen versuchte) Interessentenegoismus der einzelnen Lehrerkategorien¹⁸⁷ dürfte einerseits Folge

¹⁷⁸ Vgl. hierzu u. a. BECKER, Hellmut, Die verwaltete Schule, S. 33 f. und PÖGGELE, Franz, Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, Freiburg, Basel, Wien 1960.

¹⁷⁹ Vgl. bes. BECKER, Hellmut, Die verwaltete Schule, S. 50 f.

¹⁸⁰ Vgl. hierzu bes. HENTIG, Hartmut von, Die politische Rolle des Lehrers, S. 502 f. und S. 513 sowie ADORNO, T. W., Tabus..., S. 490.

¹⁸¹ Vgl. HUSÉN, Torsten, Rationalisierung..., S. 9 und BAUER, Fritz, Mythologisierung der „Pflicht“, in: Tribüne, 4. Jg., H. 14-1965, S. 1493. Bauer weist darauf hin, daß „die Überbetonung der äußeren Ordnung... auf Kosten der inneren Ordnung des Menschen“ kennzeichnend sei für den Obrigkeitstaat.

¹⁸² Vgl. hierzu die Beispiele bei PÖGGELE, Franz, Der pädagogische Fortschritt..., S. 11 ff. und S. 37 ff.

¹⁸³ HUSÉN, Torsten, Rationalisierung..., S. 9.

¹⁸⁴ Vgl. EDDING, Friedrich, Vorschläge zur Reform von Ausbildung und Laufbahn der Lehrer, in: Pädagogische Rundschau, 18. Jg., H. 4-1964, S. 277 ff.; HENTIG, Hartmut v., Die Schule im Regelkreis, S. 66 und denselben, Die politische Rolle des Lehrers, S. 513.

¹⁸⁵ LEMPERT, Wolfgang, Gewerbelehrerbildung und Schulreform, Heidelberg 1965, S. 15 f.

¹⁸⁶ Vgl. HENTIG, Hartmut von, Die politische Rolle des Lehrers, S. 513 und ADORNO, Theodor W., Tabus..., S. 490.

¹⁸⁷ Vgl. u. a. HENTIG, H. v., Die Schule im Regelkreis, S. 66: „Der Feind steht... draußen“.

- auch der Einmauerung in die Beamtenhierarchie (Adorno) und der besonderen sozialpsychischen Situation des Lehrers sein¹⁸⁸ sowie andererseits eine Regeneration des Lehrers entsprechend den Herausforderungen der Zeit verhindern.
6. Es ist zu prüfen, ob und inwieweit das Gesellschaftsbild des Lehrers die volle Realität trifft¹⁸⁹ und inwieweit das in der Lehrerschaft vorherrschende (sozialschichtsspezifische) Wertmuster¹⁹⁰ den Zugang bestimmter Gruppen von Begabten zur (höheren) Schulbildung sowie die Erziehung zu sittlich autonomen Persönlichkeiten verhindert. Im Anschluß daran wäre zu untersuchen, auf welche Weise diese „Gefahren“ gegebenenfalls zu beseitigen oder wirksam zu verhindern sind.

5. Konsequenzen für die Erziehungsorganisation

Die organisatorischen Konsequenzen, die sich aus den Anforderungen an die Bewältigung der heutigen sozialkulturellen Verhältnisse ergeben, sind so vielfältig, daß hier nur die wichtigsten schlagworfhaft behandelt werden können:

a. Organisatorische Bedingungen für die allgemeine Hebung des Bildungsniveaus

Der große Bedarf unserer Gesellschaft an hoch- und höchstqualifizierten Führungskräften macht ein Schulsystem erforderlich, daß alle Begabten erfaßt und zur höchstmöglichen Bildung führt. Das bedeutet im einzelnen u. a.¹⁹¹:

1. Optimale Standortstreuung einer
2. optimalen, das heißt heute: einer viel größeren Zahl
3. von hinreichend differenzierten alternativen Bildungstypen (auch innerhalb eines Schul- oder gar Klassensystems).

¹⁸⁸ Z. B. das Trauma geringen Prestiges der Lehrer überhaupt und überdies der Lehrer beruflicher Schulen im Vergleich zu Lehrern (mit welchem Recht alleine so genannter?) Höherer Schulen (Gymnasien). Vgl. hierzu auch SCHRADER, Heinrich, Berufsbewußtsein der Diplom-Handelslehrer, in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., H. 10-1965, S. 436.

¹⁸⁹ Vgl. u. a. SCHWONKE, Martin, Das Gesellschaftsbild des Lehrers, in: Die Deutsche Schule, 58. Jg., H. 2-1966, S. 75 ff.

¹⁹⁰ Vgl. u. a. LÜTKENS, Charlotte, Die Schule als Mittelklassen-Institution, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 d. Kölner Zeitschr. f. Soziologie . . ., Köln/Opladen 1959, S. 22 ff. und die Mehrzahl der übrigen Aufsätze dieses Heftes.

¹⁹¹ Vgl. zu den folgenden Punkten 1.—5. und 7. auch MIKAT, Paul, Kulturpolitik . . ., S. 18 ff. Vgl. auch den nach Abschluß dieses Manuskripts veröffentlichten Katalog von Reformvorschlägen bei LAUBE, Überholte Traditionen in der Berufsbildung?, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Bd., H. 12-1965, S. 941 f.

4. Sach- und menschenkundige *Bildungswerbung* sowie permanente *Bildungs- und Berufsberatung*, die auch die *vor allem* Betroffenen erreicht. Dies wiederum wird
5. wesentlich *höhere* Bildungsinvestitionen erfordern¹⁹². Hinzu kommt, um die höchst und bestmögliche Entfaltung des einzelnen zu gewährleisten,
6. die schulorganisatorische Verwirklichung einer *vertikalen* sowie
7. auch *horizontalen* Durchlässigkeit unseres Bildungssystems sowohl
8. besonders für die *Schüler*¹⁹³, als aber auch
9. für die *Lehrer*¹⁹⁴ sämtlicher Schul- bzw. Bildungstypen.

b. Zunehmende Bedeutung der Schulbildung

Von besonderem bildungsorganisatorischem Interesse dürfte die anhaltende Schwerpunktverlagerung von der Muskelbeanspruchung zu den geistigen und nervlichen Leistungsanforderungen sein. Wenn es stimmt, daß die Schule für den *theoretischen Unterricht* besser geeignet ist, als der auf die *praktische Unterweisung* ausgerichtete Betrieb, kann bereits diese Tatsache eine *Vergrößerung des Maßes und der Bedeutung des schulischen Anteils an der Berufserziehung* zur Folge haben¹⁹⁵. Man spricht in diesem Zusammenhang bereits von einem

¹⁹² Vgl. u. a. EDDING, Friedrich, Ökonomie des Bildungswesens, Lehren und Lernen als Haushalt und Investition..., Freiburg i. Br. 1963; BOMBACH, Gottfried, Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung..., Heidelberg 1964, S. 10 ff.; LIEFMANN-KEIL, Elisabeth, Öffentliche und private Initiative in der Bildungspolitik, in: Offene Welt, Nr. 87-1965, S. 90 ff.; PUFENDORF, Ulrich, Wissenschaft und Bildung: Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Aufstiegs, in: Offene Welt, Nr. 89-1965, S. 349 ff.; BERG, Hartmut, Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung, Forschungsbeiträge der Adolf-Weber-Stiftung, Bd. 1, Berlin 1965.

¹⁹³ Vgl. beispielhaft BUDDE, Heinz, Bildungspolitik..., S. 358: „Wenn heute irgendwo eine Sexta mit 100 Schülern beginnt, dann kommen davon, wenn es gut geht, 18 oder 20 in der Oberprima an. Da muß doch wohl die ernste und bange Frage gestellt werden: Was geschieht um Himmelswillen mit den anderen?... Wohin mit ihnen in einem Schulsystem, das sowenig sinnvolle Übergänge hat, das so wenig durchlässig ist?“

¹⁹⁴ Das gilt auch bereits für den Zugang zum Lehrerberuf. Vgl. hierzu BECKER, Hellmut, Die verwaltete Schule, S. 52 f. und EDDING, Friedrich, Vorschläge zur Reform von Ausbildung und Laufbahn der Lehrer, S. 274 ff. Zur Stellungnahme *gegen* eine „Durchlässigkeit“ für Lehrer vgl. u. a. PFEIFER, Anton, Zum Bildungsprogramm des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 17. Jg., Nr. 11-1965, S. 211 f. Pfeiffer referiert und interpretiert die Auffassung des Verbandes.

¹⁹⁵ Vgl. auch DÖRSCHEL, Alfons, Schulzeitverlängerung und kaufmännische Berufserziehung, in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., H. 8-1965, S. 321 ff. und LÖBNER, Walther, Hauptprobleme der Wirtschaftsbildung in unserer Zeit..., in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 5-1966, S. 227.

Trend, der der schulischen Bildung besonderes Gewicht verleiht, der gegenüber die betriebspraktische Lehre „nur noch die Bedeutung eines Praktikums“¹⁹⁶ besitzt.

Auf die umfangreiche Diskussion um Berechtigung, Wert oder Unwert einer Vergrößerung oder Verringerung des schulischen Anteils an der Berufsbildung soll hier nicht eingegangen werden, weil sie sich nahezu ausschließlich auf Behauptungen, Beschwörungen, Verdächtigungen und auch Beschimpfungen stützt, wo einzig und alleine erfahrungswissenschaftlich gesicherte Beweise stichhaltig wären¹⁹⁷.

c. Probleme der Stufenzbildung

Das vieldiskutierte und inzwischen in Erprobung befindliche berufspädagogische Modell der „Stufenzbildung“¹⁹⁸ sucht den ökonomisch-sozialen Strukturwandelungen auf folgende Weise gerecht zu werden:

1. Die „Stufenzbildung“ sucht die Vielzahl der Berufe auf ein pädagogisch fruchtbare Maß zu reduzieren;
2. sie will befähigen, Wandlungen der Berufsstruktur ohne vermeidliche individuelle und soziale Krisen zu meistern;
3. sie ist bestrebt, die „Ungelernten“ in eine „ordentliche“ Berufsbildung einzubeziehen;
4. sie beabsichtigt, die Stufung des (jeweils folgenreiche Entscheidungen fordernden) Hineinwachsens in den konkreten Beruf und damit die Angleichung wesentlicher Funktionen der Berufsbildung an die individuellen Reifungsphasen und an die Entscheidungsfähigkeit des Menschen zu fördern;
5. die zunehmende Differenzierung (Gabelung) der gestuften Bildung soll den erst allmählich sich profilierenden Begabungs- und Interessenrichtungen sowie auch dem „objektiven“ beruflichen Bedarf in größerem Maße gerecht werden und die endgültige Berufentscheidung abklären helfen;
6. die Berufsbildung soll nach „durchlässigen“ überschaubaren Leistungsstufen

¹⁹⁶ Vgl. DAHEIM, Hansjürgen, Buchbesprechung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie ..., 15. Jg., H. 4-1963, S. 750 und GIESECKE, Hermann, Entwurf einer Didaktik ..., S. 365: „Je intensiver man die Lernvorgänge organisiert, um so mehr muß man sie — auch im Betrieb — vom ‚Ernstfeld‘ der Produktion isolieren und ‚verschulen‘.“

¹⁹⁷ Als wertvollen Ansatz hierzu vgl. LEMPERT, Wolfgang, und EBEL, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, ..., Freiburg i. Br. 1965.

¹⁹⁸ Vgl. u. a. LEISS, Manfred, Stufenzbildung in der Diskussion, in: DGB-Informationen über das berufliche Bildungswesen, 15. Jg., Nr. 8/9-1964, S. 1 ff. Vgl. auch BRAUN, Günter, Leitbild der Zukunft: der „Basisberuf“, in: Junge Wirtschaft, 14. Jg., H. 3-1966, bes. S. 92 und Berufsausbildung 1964, ..., DIHT Schriftenreihe Heft 96, Bonn 1965. Braun geht noch einen Schritt weiter und definiert (unter Verwendung der sehr unzweckmäßigen Benennung „erste Berufsausbildung“) in diesem Zusammenhang die gesamte Lehre als nur eine, nämlich die unterste Stufe der Berufsbildung.

klarer gegliedert werden und eine permanente Leistungsauslese ermöglichen.

Die zwei bekanntesten Pläne zur Stufenausbildung stammen von der Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung in Bonn und von der Friedrich Krupp AG in Essen.

Der Plan der Arbeitsstelle gliedert die Lehrzeit in drei Stufen. In der ersten und zweiten Stufe soll die Ausbildung zunächst für acht schlosserische Berufe gemeinsam erfolgen, die dritte Stufe bringt eine Differenzierung nach einzelnen Berufen. Für das erste Lehrjahr (= 1. Stufe) ist eine „Grundausbildung“ für *Metallverarbeitung* in der Lehrwerkstatt in manuellen und maschinellen Fertigkeiten vorgesehen. Diese Stufe soll mit einer betriebsinternen Zwischenprüfung abschließen.

Im zweiten Lehrjahr (= 2. Stufe) soll eine anwendungsbezogene, *zwar noch allgemeine, aber bereits schlosserische Ausbildung* erfolgen, und zwar zunächst noch in der Lehrwerkstatt und in den letzten Monaten in der Produktion. Diese zweite Stufe soll mit einer allgemeinen Prüfung der schlosserischen Fertigkeiten und der elementaren Kenntnisse durch die Industrie- und Handelskammer abschließen. Durchgefallenen wird die Möglichkeit gegeben, nach einer halbjährigen Nachlehre die Ausbildung abzuschließen.

Denjenigen, die die Zwischenprüfung bestehen, steht die dritte Stufe offen, in der sie sich für einen *speziellen Beruf* entscheiden müssen. Diese dritte Stufe, in der die schlosserischen Fachkenntnisse in einem speziellen Beruf vervollkommen werden, schließt mit der 2. Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer ab.

Das Modell soll später auch auf andere Berufe ausgedehnt werden¹⁹⁹.

Der Stufenplan der Krupp AG bezieht von vornherein *mehrere Berufszweige* ein; er ist *stärker untergliedert* und betont den Charakter einer *positiven Auslese*.

Krupp will auch den bisher als *Ungelernten* eintretenden Jugendlichen in die „Stufenausbildung“ einbeziehen. Die Grundausbildung des „Ungelernten“ ist in der ersten Hälfte der ersten Stufe die gleiche wie bei allen anderen Lehrlingen. Nach einem weiteren halben Jahr der Ausbildung – also mit dem Ende der Stufe – kann bereits der formelle Status des „Betriebswerkers“ oder „Betriebshelfers“ erreicht werden.

Der quantitative Ausbildungsschwerpunkt (diktiert von den Bedürfnissen des Betriebes) liegt im 2. Ausbildungsjahr (= 2. Stufe), das jedem bildungswilligen Begabten offensteht. Diese zweite Stufe soll über das Ergebnis der bisherigen Anlehre hinausführen und mit der Facharbeiterprüfung „II“ abschließen (*angelernte Facharbeiter*).

¹⁹⁹ Zum Entwurf der ABB vgl. u. a. KRAUSE, Erwin, Automation und Berufsausbildung ..., Ratingen 1965, S. 38 ff.

Jedem Begabten steht zu jeder Zeit nach Absolvierung der zweiten Stufe die dritte Stufe offen. Sie schließt mit der Facharbeiterprüfung „I“ ab und ermöglicht den Zugang zu einer vierten Stufe, auf der „technische Angestellte“ (Trend zur Administration) ausgebildet werden sollen.

Krupp beziffert den „Ausbildungsbedarf“ der ersten Stufe mit etwa 25 %, den der zweiten Stufe mit etwa 45 %, den der dritten Stufe mit etwa 20 % und den der vierten Stufe mit etwa 10 %²⁰⁰.

Das mit der Stufenzahl vorgeschlagene, wenn auch im Prinzip nicht neue Organisationskonzept, verdient Anerkennung und eingehende Prüfung. Es vermag der „gut gedachten“ Sache nur zu dienen, wenn schon jetzt einige Probleme bzw. „Gefahren“ aufgezeigt werden.

Es besteht die (freilich leicht zu vermeidende) Gefahr einer zeitlichen und sachlichen Erstarrung. Während die Schule auf eine Auflockerung ihres starren Jahrgangsklassensystems sowie auf Ablösung oder zumindest Umgestaltung der traditionellen („abschließenden“ statt aufschließenden) Prüfungen sinnt, führt die betriebliche Unterweisung jahrgangsmäßig gegliederte Ausbildungsstufen und herkömmliche Abschlußprüfungen ein.

Es besteht die Gefahr, pädagogisch nicht hinreichend fruchtbare Kriterien der Stufung anzuwenden und die Organisation mehr von äußeren Daten (der Zeit, der bloßen betrieblichen Gegebenheit usw.) statt von den (inneren) Entfaltungsgesetzlichkeiten der betroffenen Menschen her zu bestimmen.

Die Stufenausbildung eignet sich nur für Betriebe, deren „Ausbildungspalette“ breit genug ist.

Es besteht die Gefahr (vor allem in Zeiten ausreichender Arbeitskräfte), daß pädagogisch maskierte partiale Ausleseanforderungen von den ökonomischen Bedürfnissen des Betriebes diktiert werden²⁰¹. Freilich ist es aus betrieblicher Perspektive (auch pädagogisch) problematisch, junge Menschen zu einem Bildungsstatus zu fördern, der in der späteren betrieblichen Tätigkeit brach liegt (Problem der Unterforderung); aber es erhebt sich die Frage, ob man der zufälligen einzelbetrieblichen Bedarfsstruktur die Entscheidung über die gesamtgesellschaftlich bedeutsame und individuell lebensentscheidende Funktion der Berufsbildung preisgeben soll und darf²⁰². Durch relativ einfache Maßnahmen der überbetrieblichen Beratung, „Lenkung“ und Kontrolle ließe sich ein Kon-

²⁰⁰ Vgl. zur Kruppschen Konzeption: BREUSTEDT, Karl Otto, Der Krupp-Rahmenplan zur Stufenausbildung, Verlagerung auf eine industrielle Berufsvorbereitung, in: Der Arbeitgeber, 17. Jg., Nr. 21/22-1965, S. 628 ff. und Krupp-Rahmenplan zur Stufenausbildung, Essen 1965.

²⁰¹ Vgl. TOMAS, Benjamin, Eine neue Form der Lehrlingsausbildung, Vorteile und Probleme der Stufenpläne, in: Der Arbeitgeber, 17. Jg., Nr. 21/22-1965, S. 631 ff.

²⁰² Hier sei nur beispielhaft das Problem der Erschwerung des Betriebs- und gar Ausbildungswechsels genannt.

flikt zwischen betrieblichen einerseits und gesamtgesellschaftlichen und personalen Interessen andererseits vermeiden.

Von besonderer pädagogischer Relevanz ist schließlich die zugesetzte Frage, ob es erlaubt, sinnvoll und überhaupt immer möglich ist, einen von den betriebswirtschaftlichen Anforderungen diktierten Prozentsatz von Berufstätigen (künstlich) „ungebildet zu halten“, weil eine entsprechende Anzahl von „Unges bildeten“ im Betriebe benötigt wird.

Es besteht auch die Gefahr, die Pläne zur Stufenausbildung als „pädagogisches Alibi“ und als ein (modernes) Werbemittel zu benutzen. Ihren Zweck erfüllen die Pläne erst bei konsequenter und ausnahmsloser Verwirklichung. Es stört erheblich das Vertrauen in die pädagogischen Konzeptionen der Betriebe, wenn beispielsweise immer noch „Ungelernte“ eingestellt werden, die nicht in die öffentlich proklamierte Stufenausbildung einbezogen werden.

Freilich vermag von der durch „Musterbetriebe“ angezettelten und getragenen Diskussion und durch diese Beispiele auch ein erziehungsfördernder Wett eifer in der betrieblichen Pädagogisierung (im guten Sinne!) auszugehen.

d. Institutionalisierung der Weiterbildung

Die Bildungsorganisation hat auch dem Erfordernis einer ständig steigenden und lebenslangen Bildung aller Menschen in adäquater Weise zu entsprechen. Hierbei ist u. a. zu denken

1. an betriebliche Maßnahmen oder Einrichtungen zur beruflichen Ertüchtigung (sowie zum beruflich-sozialen Aufstieg), und zwar einmal als permanente Förderung der Qualifikation jedes einzelnen und zum anderen in der Form von Lehrgängen zum beruflichen Aufstieg²⁰³;
2. an (Ferien-)Kurse bestimmter Typen des beruflichen Bildungs- oder Schul wesens für jeweils entsprechende Berufsgruppen (und damit verbunden: die Erprobung des Planes eines Bildungsurlaubs²⁰⁴);
3. an einen bestimmten Stil überbetrieblicher (beruflicher) Ertüchtigungswerke in Form permanenter Abend- oder Wochenendlehrgänge unter Nutzung der wachsenden „Freizeit“ (hierzu gehört z. B. die Volkshochschule);
4. an den Ausbau eines funktionstüchtigen Berufsmittel- oder -oberschulwesens sowie

Der mögliche Einwand, daß die Summe individueller betrieblicher Bedarfsstrukturen schon ein gesamtgesellschaftliches Optimum ergeben würde, zeugt von einem Rück fall in naives Harmoniedenken. Vor allem unterwirft es die sozial verbürgten Bildungsansprüche des einzelnen inadäquat, unnötig und unverantwortlich einem quantitativen Kalkül des Zufalls.

²⁰³ Vgl. beispielhaft: Ein neuer Ausbildungsweg zum Facharbeiter (bei der Robert Bosch GmbH), in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 291, v. 15. 12. 1965, S. 18.

²⁰⁴ Vgl. u. a. BUDDE, Heinz, Bildungspolitik . . ., S. 356 f.

5. an den Ausbau eines den modernen Anforderungen gerecht werdenden Fernunterrichtswesens.

Zahlreiche bisher schon bestehende „Fortschreibungseinrichtungen“²⁰⁵ sind vielleicht etwas zu einseitig auf Führungskräfte ausgerichtet.

e. Ausbau des frauenberuflichen Bildungswesens

Nicht erst die rasche Zunahme des Anteils „außerfamiliär“ berufstätiger Frauen und Mädchen, sondern auch das gesamtkulturell so außerordentlich unterschätzte Aufgabenfeld familienorientierter Berufstätigkeit²⁰⁶ der Frau macht den Ausbau „frauenberuflicher“ Bildungseinrichtungen bzw. -veranstaltungen dringend erforderlich. Von der generellen Forderung einer mindestens „mittleren Bildung“ für alle dürfen die Frauen und Mädchen „ohne Beruf“²⁰⁷ nicht ausgeschlossen bleiben.

f. Hinweise zur inneren Organisation der Schularbeit

Auch die innere Organisation des Schulwesens wird sich den Erfordernissen unserer ökonomisch-sozialen Verhältnisse zu stellen haben. Diese Anforderungen haben eine quantitative und eine qualitative Funktion: Einmal muß die Unterrichtsarbeit so organisiert werden, daß die Mängel an Lehrern, an Klassenräumen, an Unterrichtszeit usw. nicht bloß kompensiert, sondern sogar pädagogisch fruchtbar gemacht werden^{207a}, und zum anderen hat eine moderne Schulorganisation dazu beizutragen, daß die Qualität der Bildung immer mehr verbessert wird.

Als organisatorische Maßnahme zur Berücksichtigung dieser Ansprüche^{207b} bieten sich *unter anderem* an:

1. Die „Objektivierung“ der Schülerauslese und der Schulbahn- und Berufs-

²⁰⁵ Zu den bereits vorliegenden Erfahrungen in diesem Organisationsbereich vgl. beispielhaft: NIERHAUS, Herbert, Die Bildungspolitik der DAG, in: Der Arbeitgeber, 17. Jg., Nr. 21/22-1965, bes. S. 641 ff. sowie SIMONS, Josef, Haus Friedrichsbad — größer und schöner, ebenda, S. 644 ff. Ein besonders bekanntes Beispiel stellt die „Akademie für Führungskräfte“ in Bad Harzburg dar.

²⁰⁶ Hier seien nur beispielhaft genannt: *Pädagogische* Aufgaben (vor allem, aber nicht allein das schwierige Gebiet der Kindererziehung); *ökonomische, medizinische, warenkundliche und handwerkliche* Aufgaben und häufig nicht zuletzt die *Fähigkeit* zur (produktiven) *Anteilnahme an den Berufsaufgaben des Ehemannes*.

²⁰⁷ Diese offizielle Bezeichnung ist nur eines der Symptome unserer immer noch stark patriarchalischen Gesellschaftsverfassung. Vgl. hierzu auch PARSONS, Talcott, Demokratie und Sozialstruktur in Deutschland vor der Zeit des Nationalsozialismus (1942), in: Derselbe, Beiträge zur soziologischen Theorie, hrsg. v. Dietrich Rüschemeyer, Neuwied/Berlin 1964, S. 267 ff.

^{207a} Vgl. hierzu STANKAU, Annelie, Spielend bis zum Abitur? in: Kölner Stadt-Anzeiger, Nr. 281 v. 3. 12. 1965, S. 9.

- beratung, von denen in der Wirklichkeit besonders die beiden erstgenannten weit hinter den heutigen eignungsdiagnostischen Möglichkeiten zurückbleiben;
2. die *flexible Klassenorganisation*. Husén stellt die Frage: „Warum muß immer ein Lehrer für nur 25, 30 oder 35 Schüler da sein? Ist es wirklich besser, nur einen Meter von einem schlechten als zehn Meter von einem ausgezeichneten Lehrer entfernt zu sitzen?“²⁰⁸ Die Struktur der meisten Lehrprogramme ist so geartet, daß es in einem Falle zweckmäßig sein kann, Großklassen von 100, 200 oder auch mehr Schülern von einem Lehrer und in einem anderen Fall Gesprächsgruppen von höchstens 15 Schülern von mehreren Lehrern zugleich unterrichtlich betreuen zu lassen. Freilich stellt ein derartiger Phasenwechsel des Unterrichts völlig neue Anforderungen auch an den Schulbau.
 3. Neben der Flexibilität der Klassenorganisation kommt einer *beweglichen Arbeitsordnung* in der modernen Schule große Bedeutung zu. Die Einteilung in strenge Jahrgangsklassen ist längst als problematisch erkannt. Aber auch die starre Stundeneinteilung ist mit einem lebendigen, „inneren Wachstums gesetzen“ folgenden Unterricht kaum vereinbar²⁰⁹.
 4. Schließlich vermögen auch die bereits vieldiskutierten modernen Hilfsmittel des Unterrichts den heutigen Ansprüchen an die Bildung entgegenzukommen. Das „*programmierte Lehren und Lernen*“, selbst der Einsatz von Lehrautomaten (die möglichst *lernende* Lehrmaschinen sein sollten²¹⁰), mögen im einzelnen noch so umstritten sein, ihre hervorragende Eignung auf bestimmten Gebieten des Unterrichts dürfte unbestritten sein. Das programmierte Lehren führt nicht nur zur Entlastung des Lehrers von ersetzbaren Unterrichtsfunktionen, es steigert auch – falls es „richtig“ angewandt wird – den Lerneffekt und durch Individualisierung des Unterrichts die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Schülers. Der (erfahrungswissenschaftlich zu sichernde) optimale Einsatz sogenannter Massenmedien (Zeitung, Funk, Fernsehen) vermag ebenfalls zur Rationalisierung, Intensivierung und Pädagogisierung des Unterrichts wesentlich beizutragen.

^{207b} Vgl. zum folgenden auch bereits die Pioniere der neueren Erziehungsbewegung: Ellen KEY, Maria MONTESSORI, Berthold OTTO, Hermann LIETZ, Kurt Martin HAHN, besonders Peter PETERSEN u. v. a.

²⁰⁸ Husén, T., Rationalisierung . . ., S. 6. Vgl. auch MÜLLER, Hans G., Beweglicher Unterricht (Team Teaching), in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 7-1966, S. 321 ff.

²⁰⁹ Vgl. auch hierzu Husén, T., Rationalisierung . . ., S. 8.

²¹⁰ Vgl. hierzu besonders FRANK, Helmar, Kybernetische Betrachtungen über Lehr- und Lernprozesse, in: Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, S. 41 ff. und CORRELL, Werner, Programmierter Lernen und schöpferisches Denken, Studienhefte der Pädagogischen Hochschule, hrsg. v. H.-R. Lückert, Psychologie, 2. Aufl., München 1965, bes. S. 65 ff.

Literaturverzeichnis

- ABEL, Heinrich, Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern in der gewerblichen Wirtschaft, Braunschweig 1957.
- ABRAHAM, Karl, Wirtschaftspädagogik, Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, 2. Aufl., Heidelberg 1966.
- ADORNO, T. W., Tabus über dem Lehrerberuf, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 6-1965.
- ALBERT, Hans, Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. von R. König, 1. Bd., Stuttgart 1962.
- Probleme der Theoriebildung, Entwicklung, Struktur und Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien, in: Derselbe (Hrsg.), Theorie und Realität, Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften, Tübingen 1964.
 - Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften, in: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, Köln-Berlin 1965.
 - Modell-Platonismus, in: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, Köln-Berlin 1965.
- ALSHEIMER, Herbert, Mechanisierung und Automation im Büro und ihre Wirkungen auf die Berufstätigkeit kaufmännischer Angestellter, in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 3-1966.
- AURIN, Kurt, Die sozialpädagogische und -psychologische Bedingtheit des Lernerfolges, in: Die Deutsche Schule, 57. Jg., H. 10-1965.
- Ein neuer Ausbildungsweg zum Facharbeiter (bei der Robert Bosch GmbH), in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 291 vom 15. 12. 1965.
- BAHRDT, Hans Paul, „Führungskräfte – Menschenführung. Die Umwandlung eines Vorurteils“, (Manuskript der) Sendung im III. Programm des WDR am 27. 11. 1965, 20-22 Uhr.
- Entmythologisierung der Arbeit, in: Zeitschr. f. evangelische Ethik, H. 1-1965.
- BARTLEY, William W., Flucht ins Engagement, Versuch einer Theorie des offenen Geistes, München 1964.
- BAUER, Fritz, Mythologisierung der „Pflicht“, in: Tribüne, 4. Jg., H. 14-1965.
- BECKER, Hellmut, Die verwaltete Schule, in: Derselbe, Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956.
- BEHRENDT, Richard F., Gesellschaftliche Dynamik – demokratisches Wachstum, in: Offene Welt, Nr. 83-1964.
- Gesellschaftliche Dynamik als Aufgabe der Demokratie, in: Club Voltaire II, München 1965.
- BENDIX, Reinhard, Die vergleichende Analyse historischer Wandlungen, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie . . ., 17. Jg., H. 3-1965.
- BERG, Hartmut, Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung, Forschungsbeiträge der Adolf-Weber-Stiftung, Bd. 1, Berlin 1965.
- BERG, Karl, Stufenausbildung – aus der Sicht eines Ausbildungsleiters, in: Berufs-päd. Zeitschr., 14. Jg., H. 6-1965.
- BERGER, Gaston, Die Akzeleration der Geschichte und ihre Folgen für die Erziehung, Heft 95 d. Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Natur-, Ingenieur- und Gesellschaftswissenschaften, Köln-Opladen 1963.
- BERGIUS, R., Produktives Denken, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 1.2, hrsg. von R. Bergius, Göttingen 1964.
- Übungsübertragung und Problemlösung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 1.2, hrsg. von R. Bergius, Göttingen 1964.

- Berufsausbildung 1964, Die Berufsausbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, DIHT Schriftenreihe Heft 96, Bonn 1965.
- BLANKERTZ, Herwig, (Rezension:) Hans Bokelmann, Die ökonomisch-sozialethische Bildung, in: Zeitschr. für Pädagogik, 11. Jg., H. 6-1965.
- BOHNE, Gerhard, Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Itzehoe 1962.
- BOKELMANN, Hans, Askese und Erziehung, Beitrag zur anthropologischen Fundierung der Bildung, in: Bildung und Erziehung, XVI. Jg., H. 11-1963.
- Maßstäbe pädagogischen Handelns, Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung, Würzburg 1965.
- BOMBACH, Gottfried, Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung, in: Bildungswesen und wirtschaftliche Entwicklung, VII. Gespräch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, Heidelberg 1964.
- Die Automatisierung und die heutigen Strukturwandlungen in Wirtschaft und Gesellschaft, in: Universitas, 21. Jg., H. 3-1966.
- BORNEMANN, Ernst, Sozialpsychologische Probleme der Führung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie..., 14. Jg., H. 1-1962.
- BRAKEMEIER-LISOP, Ingrid, Zur Stufenausbildung für „kaufmännische“ Berufe, in: Berufspäd. Zeitschr., 14. Jg., H. 6-1965.
- BRAUN, Günter, Leitbild der Zukunft: der „Basisberuf“, in: Junge Wirtschaft, 14. Jg., H. 3-1966.
- BREUSTEDT, Karl Otto, Der Krupp-Rahmenplan zur Stufenausbildung, Verlagerung auf eine industrielle Berufsvorbereitung, in: Der Arbeitgeber, 17. Jg., Nr. 21/22-1965.
- BREZINKA, Wolfgang, Erziehung für die Welt von morgen, in: Neue Sammlung, 2. Jg., H. 1-1962.
- Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 11. Jg., H. 3-1965.
- Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher, in: Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jg., H. 1-1966.
- BRIGHT, James R., Lohnfindung an modernen Arbeitsplätzen in den USA, in: Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA, Frankfurt/M. 1963.
- BRIM, Orville, Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963.
- BROOKOVER, Wilbur B., Soziologie der Erziehung, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschr. f. Soziologie..., Köln/Opladen 1959.
- BRUNNER, Otto, Das Fach „Geschichte“ und die historischen Wissenschaften, Hamburg 1959.
- BUBER, Martin, Bildung und Weltanschauung (1935), in: Derselbe, Reden über Erziehung, Heidelberg 1956.
- BUDDE, Heinz, Bildungspolitik als Element der Gesellschaftspolitik, in: Die neue Ordnung, 19. Jg., H. 5-1965.
- CAPLOW, Theodore, Soziologie der Arbeit, Meisenheim am Glan 1958.
- CLAESSENS, Dieter, Rationalität revidiert, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie..., 17. Jg., H. 3-1965.
- CLAUSSEN, Wilhelm, Die klassenlose Leistungsgesellschaft, in: Die Mitarbeit, 14. Jg., H. 1-1965.
- CORRELL, Werner, Lernpsychologie, Grundfragen und pädagogische Konsequenzen der neueren Lernpsychologie, Donauwörth 1961.
- Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken, Studienhefte der Pädagogischen Hochschule, hrsg. von H.-R. Lückert, Psychologie, 2. Aufl., München 1965.

- Pädagogische Verhaltenspsychologie, Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der neueren verhaltenspsychologischen Forschung, München/Basel 1965.
- Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth 1966.
- CUBE, Felix von, Erziehung zur Rationalität, in: Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, „Funktion und Modell“, Schriften der PH Berlin, Bd. 2, Weinheim und Berlin 1965.
- DAHEIM, Hansjürgen, Buchbesprechung, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie . . ., 15. Jg., H. 4-1963.
- DAHRENDORF, Ralf, Wandlungen der deutschen Gesellschaft der Nachkriegszeit: Herausforderungen und Antworten, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, hrsg. von H.-D. Ortlib, 6. Jahr, Tübingen 1961.
- Demokratie ohne Freiheit, Versuch über die Politik des außengeleiteten Menschen, in: Ders., Gesellschaft und Freiheit, Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1962.
- Reflexionen über Freiheit und Gleichheit, in: Ders., Gesellschaft und Freiheit, . . ., München 1962.
- Die Politik der Massengesellschaft, Amerikanische Theorien und europäische Realitäten, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, hrsg. von H.-D. Ortlib, 9. Jahr, Tübingen 1964.
- Die deutsche Idee der Wahrheit, in: Derselbe, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965.
- DAVID, Jakob, Neue Akzente im Familienbegriff, in: Echo der Zeit, Nr. 11 vom 13. 3. 1966.
- DERBOLAV, Josef, Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens, Düsseldorf 1957.
- DÖRSCHEL, Alfons, Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Freiburg i. Br. 1960.
- Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. Aufl., Berlin/Frankfurt/M. 1965.
- Jugend von morgen – Beruf von gestern? – Lebensgestaltung als Zeitproblem, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1965, hrsg. von Karl Abraham u. a., Heidelberg 1965.
- Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Wirtschaftspädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 41. Jg., H. 2-1965.
- Pädagogische Einsprüche zum industriellen Hilfsarbeiterstum, in: Arbeit und Leistung, 19. Jg., H. 4-1965.
- Schulzeitverlängerung und kaufmännische Berufserziehung, in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., H. 8-1965.
- Die Zukunft der Berufsschule, (zuerst) in: Wirtschaft und Erziehung, 18. Jg., H. 1-1966.
- DOLCH, Josef, Der Erfahrungsbegriff der Erziehung – Versuch einer Explikation, in: Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jg., H. 3-1966.
- DREITZEL, Hans P.; WILHELM, Jürgen, Das Problem der „Kreativität“ in der Wissenschaft, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie . . ., 18. Jg., H. 1-1966.
- EBEL, Heinrich, Die Konzentration der Berufe und ihre Bedeutung für die Berufspädagogik, Dortmunder Schriften zur Sozialforschung, Bd. 22, Köln und Opladen 1962.
- Wird die Verspätung der Volksschule eingeholt? Anmerkungen zum Gutachten über den Aufbau der Hauptschule, in: Soziale Welt, 16. Jg., H. 1-1965.
- EDDING, Friedrich, Ökonomie des Bildungswesens, Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Freiburg i. Br. 1963.

- Vorschläge zur Reform von Ausbildung und Laufbahn der Lehrer, in: Pädagogische Rundschau, 18. Jg., H. 4-1964.
- Grundprobleme der Bildungsökonomie, in: Der Arbeitgeber, 16. Jg., H. 11/12-1964.
- Empfehlungen für die Kulturpolitik, in: Deutsches Institut für Bildung und Wissen (Hrsg.), Schule und pluralistische Gesellschaft, Frankfurt/M. 1961.
- Entwurf eines Bildungsprogrammes (des Verbandes Deutscher Dipl.-Hdl.), in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., H. 6-1965.
- ERLINGHAGEN, Karl, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, Das Erziehungsziel in der katholischen Pädagogik, Freiburg-Basel-Wien 1960.
- FLECHSIG, Karl-Heinz, Erziehen zur Kreativität, in: Neue Sammlung, 6. Jg., H. 2-1966.
- FLITNER, Andreas, Pädagogische Gedanken über die Zukunft, in: Die Pädagogische Provinz, 18. Jg., H. 2/3-1964.
- Die gesellschaftliche Krisis unseres Bildungswesens, in: Universitas, 20. Jg., H. 11-1965.
- FLITNER, Wilhelm, Erziehungsziele und Lebensformen, in: Derselbe, Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg 1965.
- FRANK Helmar, Kybernetische Betrachtungen über Lehr- und Lernprozesse, in: Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, „Funktion und Modell“, Schriften der PH Berlin, Bd. 2, Weinheim und Berlin 1965.
- FRIEDRICH, Carl Joachim, Freiheit und Verantwortung, Zum Problem des demokratischen Totalitarismus, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, hrsg. von H.-D. Ortlib, 4. Jahr, Tübingen 1959.
- FRIEDRICH, Günter, Technischer Fortschritt und Beschäftigung in Deutschland, in: Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA, Frankfurt/M. 1963.
- FURCK, Carl-Ludwig, Schule für das Jahr 2000, Ein utopischer Plan, in: Neue Sammlung, 3. Jg., H. 6-1963.
- Das unzeitgemäße Gymnasium, Weinheim 1965.
- GAGGELL, Gustav, Die Selbstregierung der Schüler, Mit einem Geleitwort von Aloys Fischer, München 1920.
- GEHLEN, Arnold, Die Seele im technischen Zeitalter, Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft, Hamburg 1960.
- GERNER, Berthold (Hrsg.), Das Exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart, Darmstadt 1963.
- GISECKE, Hermann, Entwurf einer Didaktik der Berufsfähigkeit, in: Pädagogische Rundschau, 20. Jg., H. 4-1966.
- GORDON, Wayne C., Die Schulkasse als ein soziales System, in: Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift f. Soziologie..., Köln/Opladen 1959.
- GREINERT, Wolf-Dietrich, Technischer Fortschritt und Berufsausbildung, Bilden wir den Nachwuchs für die Zukunft richtig aus?, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 2-1966.
- GROOTHOFF, Hans-Hermann, Politische Bildung, in: Pädagogik, Fischer-Lexikon, Frankfurt/M. 1964.
- Zur Situation und Aufgabe der Pädagogik im Zeitalter der Technik, in: Kulturpolitik und Menschenbildung, Festschrift für P. Luchtenberg, Neustadt/Aisch 1965.
- Gruppendynamik – Erzieher erziehen sich selbst..., von Fr. Minssen und Cl. Behncke, Manuskript der Sendung vom 29. 1. 1965 im III. Programm des WDR, 20-21.45 Uhr.
- Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, Folge 7/8 der Emp-

- fehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1964.
- Gutachten zur Ausbildung von Lehrern, Folge 10 der Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1965.
- HAERKÖTTER, Heinrich, Möglichkeiten exemplarischen Lehrens im Deutschunterricht, in: Wirtschaft und Erziehung, 18. Jg., H. 5-1966.
- HALLS, W. D., Die französischen Erfahrungen mit der Bildungsplanung in einer industriellen Gesellschaft, (zuletzt) in: Bildung und Erziehung, 18. Jg., H. 5-1966.
- HASELOFF, Otto Walter, Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung, Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1960.
- Erlebnis, Leistung und Information in der heutigen Schule, in: Schule und Erziehung, Berlin 1960.
 - Einige Hypothesen zur Struktur von Lernprozessen, in: Neuere Ergebnisse der Kybernetik, Bericht über die Tagung Karlsruhe 1963 der Deutschen Arbeitsgemeinschaft Kybernetik, hrsg. von K. Steinbuch und S. W. Wagner, München/Wien 1964.
 - Automation und kulturelle Neuanpassung, in: Offene Welt, Nr. 84-1964.
 - Soziale Funktion und kulturelle Grenzen der Kybernetik, in: Bildungsfragen im Zeitalter der Automation, „Funktion und Modell“, Schriften der PH Berlin, Weinheim und Berlin 1965.
- HAYEK, F. A., Die Anschauungen der Mehrheit und die zeitgenössische Demokratie, in: Ordo, Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, Doppelband XV/XVI, Düsseldorf-München 1965.
- HECK, Bruno, Bildung und Erziehung in der modernen Gesellschaft, in: 36. Internationaler Wirtschaftskurs 10.-22. Aug. 1964, Bd. 103 der Veröffentlichungen des Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e. V. Braunschweig 1965.
- HECKHAUSEN, Heinz, Leistungsmotivation, in: Handbuch der Psychologie, 2. Bd., hrsg. von H. Thomae, Göttingen 1965.
- HEIMPEL, Hermann, Selbstkritik der Universität – ein Wort zur Bildungsreform, (zuletzt) in: Derselbe, Kapitulation vor der Geschichte?, 3. Aufl., Göttingen 1960.
- HEINTZ, Peter, Einführung in die soziologische Theorie, Stuttgart 1962.
- HEITGER, Marian, Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 41. Jg., H. 2-1965.
- HENTIG, Hartmut von, Die Schule im Regelkreis, Ein neues Modell für die Probleme der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1965.
- Planung entwickelt eine neue Mentalität, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 2-1965.
 - Die politische Rolle des Lehrers, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 6-1965.
- HERMES, Eberhard, Was ist eigentlich ein „gruppendynamisches Seminar“?, in: Neue Sammlung, 6. Jg., H. 3-1966.
- HESSE, Edgar, Die Zusammenarbeit zwischen Berufsaufbauschulen und Instituten zur Erlangung der Hochschulreife, in: Die berufsbildende Schule, 17. Jg., H. 11-1965.
- HILKER, Franz, Pädagogische Erneuerung, Ein immer wiederkehrender Anruf an Lehrer und Erzieher, in: Bildung und Erziehung, 18. Jg., H. 5-1965.
- HÖHN, Elfriede, Psychologische Probleme der höheren Schule, in: Handbuch der Psychologie, 10. Bd., hrsg. von H. Hetzer, 2. Aufl., Göttingen 1959.
- HOFFMANN, Hans-Joachim, Zum Problem von Leistung und Erfolg in der heutigen Schule, in: Schule und Erziehung, Berlin 1960.
- HONIGSHEIM, Paul, Über die sozialhistorische Standortgebundenheit von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung, Berlin 1960.

- HUSÉN, Torsten, Rationalisierung in der Schule der Zukunft, in: Sonnenberg-Briefe ..., Nr. 33, Mai 1965.
- HUTH, Albert, Seelische Lebenshilfen, Speyer 1955.
- JACOBS, Walter, Technische Bildung – eine Aufgabe für die Schule der Zukunft, in: Die Deutsche Schule, 58. Jg., H. 3-1966.
- JUNGK, Robert, Die Vision einer neuen Welt, in: Echo der Zeit, Nr. 21 vom 25. 5. 1966.
- KAHLERT, Helmut, Bessere Mitwirkung der Wirtschaftspraxis an der Bildungspolitik, in: Mensch und Arbeit, 17. Jg., Nr. 7-1965.
- KALBERMATTEN, Markus, Der Personaleinsatz in der elektronischen Datenverarbeitung, Hamburg/Berlin 1963.
- KALTSCHMID, Jochen, Menschsein in der industriellen Gesellschaft, Eine kritische Bestandsaufnahme, München 1965.
- KANTOWSKY, Detlef, Zur Typologie jugendlicher Berufswechsler, in: Theodor Scharmann u. a. (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. II., Stuttgart 1966.
- KASTNER, Rochus, Einige Thesen zur politischen Bildung, in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 4-1966.
- KAUFMANN, Walter, Ketzerei in der Erziehung, Oder: Dogmatisches Denken, Vernunft und Demokratie, in: Club Voltaire II, München 1965.
- KELSEN, Hans, Die hellenisch-makedonische Politik und die Politik des Aristoteles, in: Derselbe, Aufsätze zur Ideologiekritik, hrsg. von E. Topitsch, Neuwied/Berlin 1964.
- Gott und Staat, in: Derselbe, Aufsätze zur Ideologiekritik, hrsg. von E. Topitsch, Neuwied/Berlin 1964.
- KLAFKI, Wolfgang, Kategoriale Bildung, Zur bildungstheoretischen Bedeutung der modernen Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Jg., H. 4-1959.
- Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 3./4. Aufl., Weinheim/Bergstr. 1964.
- Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Didaktische Analyse, Reihe Auswahl A, 6. Aufl., Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1964.
- KLEY, Ewald, Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses, in: Didaktische Analyse, Auswahl, Reihe A, 6. Aufl., Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1964.
- KNESCHAUREK, Francesco, Nachwuchsprobleme in der heutigen Wirtschaft, in: Berufsberatung und Berufsbildung, Orientation et formation professionnelles, 47. Jg., H. 3/4-1963.
- KOB, Janpeter, Erziehung in der gegenwärtigen Gesellschaft, in: Blätter für Lehrerfortbildung, XI. Jg., H. 3-1959.
- KOCH, Thilo, Demokratische Zukunft in Deutschland, in: Tribüne, 4. Jg., H. 14-1965.
- KÖNIG, René, Über den Funktionswandel der Schule in der modernen Industriegesellschaft, in: Universitas, 14. Jg., H. 5-1959.
- (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, I. Bd., Stuttgart 1962.
- Die Gesellschaft von heute zwischen gestern und morgen, in: Derselbe, Soziologische Orientierungen, Köln und Berlin 1965.
- Private Daseinsgestaltung zwischen Konformismus und Autonomie, in: Derselbe, Soziologische Orientierungen, Köln und Berlin 1965.
- KRAFT, Victor, Erkenntnislehre, Wien 1960.
- KRAUSE, Erwin, Berufsausbildung in der industriellen Arbeitswelt, in: Bildung und Sozialordnung, Nürnberger Abhandlungen zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, H. 9, Berlin 1959.

- Wesen und Aufgabe der Industriepädagogik, Ratingen 1963.
- Automation und Berufsausbildung, Die Automation und ihre Auswirkungen auf Bedarf und Qualifikation der Arbeitskräfte, Neue Perspektiven der Berufsausbildung, Ratingen 1965.
- KROH, Oswald, Revision der Erziehung, 5. Aufl., Heidelberg 1960.
- Krupp-Rahmenplan zur Stufenausbildung, Arbeitsunterlagen, 1. Teil, Gewerbliche Berufsausbildung, Essen 1965.
- LANGEVELD, M. J., Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960.
- LANZERATH, Karl Heinrich Martin, Pädagogisch bedeutsame Probleme des Eintritts in das erwerbstätige Leben, Wiso-Diss., Köln 1966.
- LAUBE, Kasseler Fachlehrergespräch, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Bd., H. 12-1965.
- Überholte Traditionen in der Berufsbildung?, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Bd., H. 12-1965.
- LEISS, Manfred, Stufenausbildung in der Diskussion, in: DGB-Informationen über das berufliche Bildungswesen, 15. Jg., Nr. 8/9-1964.
- LEMBERG, Eugen, Ist die allgemeinbildende Schule ihren wirtschaftspädagogischen Aufgaben gewachsen?, in: Wirtschaft und Unterricht, Pädagogische Tagung des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes e. V., Stuttgart o. J. (1964).
- LEMPERT, Wolfgang, Gewerbelehrerbildung und Schulreform, Heidelberg 1965.
- Berufsbildung und Demokratie, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 4-1965.
- LEMPERT, Wolfgang; EBEL, Heinrich, Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau, Freiburg i. Br. 1965.
- LICHTENSTEIN, Ernst, Der Bildungsauftrag der Schule und die Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft, in: H. Röhrs (Hrsg.), Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt/M. 1963.
- LIEFMANN-KEIL, Elisabeth, Öffentliche und private Initiative in der Bildungspolitik, in: Offene Welt, Nr. 87-1965.
- LIPSET, Seymour Martin, Soziologie der Demokratie, Neuwied/Berlin-Spandau 1962.
- LIPSMEIER, Antonius, Automationskonferenz der OECD, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 4-1966.
- LITT, Theodor, Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1958.
- Die Persönlichkeit im Zeitalter der Organisation, in: H. Röhrs (Hrsg.), Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt/M. 1963.
- LOCHNER, Rudolf, Deutsche Erziehungswissenschaft, Prinzipiengeschichte und Grundlegung, Meisenheim a. Gl. 1963.
- LOBNER, Walther, Hauptprobleme der Wirtschaftsbildung in unserer Zeit, insbesondere Wirtschaftsbildung als immanenter Bestandteil der modernen „Allgemeinbildung“, in: Merkur-Bote, 14. Jg., H. 5-1966.
- LÜTKENS, Charlotte, Die Schule als Mittelklassen-Institution, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift f. Soziologie..., Köln/Opladen 1959.
- LURZ, Burkart und WELTZ, Friedrich, Der zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel, Zur Soziologie und Sozialökonomie der Berufsmobilität (RKW-Veröffentlichung), Frankfurt/M. 1966.
- MANNHEIM, Karl, Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus (1935), Darmstadt 1958.
- MASSOTH, Karl, Der technische Fortschritt und die Betriebsorganisation in den Industrien der EGKS, o. O. Juni 1963.

- MAYNTZ, Renate, Max Webers Idealtypus der Demokratie und die Organisationssoziologie, in: Kölner Zeitschrift f. Soziologie ..., 17. Jg., H. 3-1965.
- McCLELLAND, David C., Die Leistungsgesellschaft, Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung, hrsg. v. Ingeborg Y. Wendt und Gerd Fleischmann, Veröff. d. Hamburgischen Welt-Wirtschafts-Archivs, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966.
- MEISTER, Richard, Beiträge zur Theorie der Erziehung, 2. Aufl., Wien 1947.
- MERTON, Robert K., Social Theory and Social Structure, Glencoe, Ill. 1957.
- MEUMANN, Ernst, Vorlesungen zur experimentellen Pädagogik (3Bde.), 2. Aufl., Leipzig 1911 ff.
- MICHEL, Ernst, Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, Ihre Krisenformen und Gestaltungsversuche, 4. Aufl., Frankfurt/M. 1960.
- MIKAT, Paul, Kulturpolitik und wirtschaftliche Entwicklung, in: Wirtschaft und Unterricht, Pädagogische Tagung des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes e. V., Stuttgart o. J. (1964).
- MINSEN, Friedrich, Gruppendynamik und Lehrerverhalten, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Nr. 3-1965.
- MITSCHERLICH, Alexander, Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, Ideen zur Sozialpsychologie, München 1963.
- Diskussionsbeitrag, in: Industrielle Gesellschaft – menschlich oder unmenschlich, Bergedorfer Protokolle, Bd. 10, Hamburg/Berlin 1965.
- Das soziale und das persönliche Ich, in: Kölner Zeitschrift f. Soziologie ..., 18. Jg., H. 1-1966.
- MOLLENHAUER, Klaus, Pädagogik und Rationalität, in: Die Deutsche Schule, 56. Jg., 1964.
- MÖLLER, Hugo, Schlußfolgerungen für die Lehrerbildung, in: Wirtschaft und Schule, Bd. 5 der Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung, Köln und Opladen 1965.
- MONSHEIMER, Otto, Erziehung für eine sich wandelnde Arbeitswelt, Erfahrungen einer Informationsreise durch die USA I, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Bd., H. 6-1965.
- MÜLLER, Dagulf D., Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, in: MUND der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 14. Jg., Nr. 108-1963.
- MÜLLER, Hans G., Beweglicher Unterricht (Team Teaching) – Ein Versuch an der Städ. Handels- u. Wirtschaftsaufbauschule Nürnberg -, in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 7-1966.
- NETZER, Hans, Lernprogramm und Lernmaschine, Was hat die deutsche Pädagogik von ihnen zu erwarten?, Bad Heilbrunn 1964.
- NIERHAUS, Herbert, Die Bildungspolitik der DAG, in: Der Arbeitgeber, 17. Jg., Nr. 21/22-1965.
- NIPKOW, Karl Ernst, Zum Begriff der Bildungseinheit, in: Neue Sammlung, 6. Jg., H. 1-1966.
- OPPEN, Dietrich, Wesensmerkmale der Mündigkeit, in: Offene Welt, Nr. 86-1964.
- ORTLIEB, Heinz-Dietrich, Ausbildung von Spezialisten oder von Führungskräften?, Zur Aufgabe und Gestalt höherer Wirtschaftsschulen und Wirtschaftsakademien, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, hrsg. von H.-D. Ortlieb, 9. Jahr, Tübingen 1964.
- PARSONS, Talcott, Demokratie und Sozialstruktur in Deutschland vor der Zeit des Nationalsozialismus (1942), in: Derselbe, Beiträge zur soziologischen Theorie, hrsg. von Dietrich Rüschemeyer, Neuwied/Berlin 1964.

- PAULSEN, Friedrich, Geschichte des gelehrten Unterrichts..., 2. Bd., 2. Aufl., Leipzig 1897 und 3. Aufl., Berlin/Leipzig 1921.
- PETERSEN, Peter und Else, Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965.
- PFEIFFER, Anton, Zum Bildungsprogramm des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 17. Jg., Nr. 11-1965.
- PÖGGELE, Franz, Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, Freiburg, Basel, Wien 1960.
- POLLOCK, Friedrich, Automation, Materialien zur Beurteilung der ökonomischen und sozialen Folgen, Sammlung „res novae“, Bd. 22, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1964.
- POPPER, Karl R., The Logic of Scientific Discovery, New York 1959.
- Conjectures and Refutations, The Growth of Scientific Knowledge, London 1963.
 - Naturgesetze und theoretische Systeme, in: Hans Albert (Hrsg.), Theorie und Realität, Tübingen 1964.
 - Die Zielsetzung der Erfahrungswissenschaft, in: Hans Albert (Hrsg.), Theorie und Realität, Tübingen 1964.
- PUFENDORF, Ulrich, Wissenschaft und Bildung: Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Aufstiegs, in: Offene Welt, Nr. 89-1965.
- RAHNER, Karl, Prinzipien und Imperative, in: Wort und Wahrheit, 12. Jg., 1957.
- RANG, Martin, Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1959.
- RECUM, Hasso von, Wirksameres Lehren und Lernen durch programmierten Unterricht, Braunschweig o. J. (1963).
- REHBERG, Ewald, Beruf und Berufsbewußtsein der Diplom-Handelslehrer, in: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen, Band 1 der Studien zur Soziologie des Bildungswesens des Deutschen Instituts für Internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1965.
- REICH, Richard, Bildungsideal und Schule in der industriellen Gesellschaft, in: Neue Zürcher Zeitung, Fernausgabe, Nr. 183 v. 7. 7. 1962.
- ROBINSOHN, Saul B., Thesen zur Lehrerbildung, in: Neue Sammlung, 5. Jg., H. 3-1965.
- ROEDER, Peter, Pädagogische Tatsachenforschung, in: Pädagogik, Fischer-Lexikon, hrsg. von H. H. Groothoff, Frankfurt/M. 1964.
- ROEDER, Peter Martin, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Peter M. Roeder u. a., Sozialstatus und Schulerfolg, Bericht über empirische Untersuchungen, Pädagogische Forschungen, Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien, Nr. 32, Heidelberg 1965.
- RÖHRS, Hermann, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962.
- ROESSLER, Wilhelm, Die Bedeutung der geschichtlichen Dimension für das deutsche Erziehungswesen, in: Bildung und Erziehung, 16. Jg., H. 5-1963.
- ROTH, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 5. Aufl., Darmstadt 1961.
- Pädagogische Anthropologie, Band 1, Berlin/Darmstadt/Dortmund 1966.
 - Autoritär oder demokratisch erziehen?, München/Basel 1965.
- RÜHLE VON LILIENSTERN, Hans, Der Strukturwandel in der kaufmännischen Tätigkeit und seine Auswirkungen auf die Aus- und Fortbildung, in: Bd. 99 der Veröffentlichungen des Verbandes f. d. kaufmännische Bildungswesen e. V., Braunschweig 1963.
- SCHAIRER, Reinhold, Aktivierung der Talente, Düsseldorf-Köln 1957.
- SCHARDT, Alois, Bildungspolitik – aber wie?, Freiheit und Ordnung, Nr. 44, Mannheim 1965.

- SCHEIBE, Wolfgang, Schülernitverantwortung in pädagogischer Sicht, in: Zeitschrift für Pädagogik, 11. Jg., H. 5-1965.
- SCHEIBE, W., BOHNSACK, F., SEIDELMANN, K., Schülernitverwaltung, Neuwied 1962.
- SCHELSKY, Helmut, Sozialer Wandel, in: Offene Welt, Nr. 41-1956.
- Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf 1957.
- Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft, in: Ders., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, 2. Aufl., Würzburg 1959.
- Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation, H. 96 der Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes NRW, Geisteswissenschaften, hrsg. von L. Brandt, Köln und Opladen 1961.
- Anpassung oder Widerstand?, Soziologische Bedenken zur Schulreform, 3. Aufl., Heidelberg 1963.
- Der Realitätsverlust der modernen Gesellschaft (1954), in: Derselbe, Auf der Suche nach Wirklichkeit, Düsseldorf-Köln 1965.
- SCHERHORN, Gerhard, Methodologische Grundlagen der sozialökonomischen Verhaltensforschung, Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, hrsg. v. Kultusministerium Nr. 942, Köln und Opladen 1961.
- SCHEUCH, Erwin K., Das Unbehagen über die Freizeit, in: Die Welt, Nr. 13 vom 17. 1. 1966.
- SCHEUERL, Hans, Die Exemplarische Lehre, Tübingen 1958.
- Zusammensetzung der Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen, in: B. Germer (Hrsg.), Das Exemplarische Prinzip, Darmstadt 1963.
- SCHLENK, Hans, Schülernitverantwortung, Schülernitverwaltung als pädagogische Mittel der Selbsterziehung an wirtschaftsberuflichen Schulen, in: Der Merkur-Bote, 14. Jg., H. 7-1966.
- SCHLIEPER, Friedrich, Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, in: Ders. (Hrsg.), Berufserziehung im Handwerk, I. Folge der Untersuchungen des Instituts für Berufserziehung im Handwerk an der Universität zu Köln, o. O., o. J. (1954).
- Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, Freiburg i. Br. 1956.
- Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg i. Br. 1963.
- SCHÖLLEN, Werner, Konkrete Ethik, Anmerkungen eines Moraltheologen zu Karl Rahners „Prinzipien und Imperative“, in: Wort und Wahrheit, 14. Jg., 1959.
- SCHOEPS, Hans-Joachim, Probleme der allgemeinen Bildung im Industriezeitalter, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 16/65 vom 21. 4. 1965.
- SCHRADER, Heinrich, Berufsbewußtsein der Diplom-Handelslehrer, in: Wirtschaft und Erziehung, 17. Jg., H. 10-1965.
- SCHRAMM, Wilbur, Die Nachrichten-Satelliten und die geistig-kulturellen Möglichkeiten der heutigen Menschen, in: Universitas, 21. Jg., H. 5-1966.
- SCHULTZE, Walter, Vom Sinn und Unsinn des pädagogischen Assistenten, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Folge 7, Jg. 1963.
- Schülernitverantwortung, Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 7.-8. 11. 1963, in: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jg., H. 1-1964.
- SCHWANDT, Karl Ernst, Automation und Berufsbildung, in: Selbstverwaltung der Wirtschaft, . . ., IHK Duisburg 1963.
- SCHWARZLOSE, Adolf, Berufserziehung unter den Anforderungen einer im Wandel begriffenen Gesellschaft, Referat, geh. auf der Berufspädagogischen Konferenz des Göttinger Instituts für Erziehung und Unterricht am 4./5. 3. 1957, hektogr. Protokoll.
- Um den Bildungswert der Berufserziehung, in: Der Arbeitgeber, 16. Jg., H. 11/12-1964.

- SCHWONKE, Martin, Das Gesellschaftsbild des Lehrers, in: *Die Deutsche Schule*, 58. Jg., H. 2-1966.
- SELIGMAN, Ben B., Technischer Fortschritt und Beschäftigung in den USA, in: *Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA*, Frankfurt/M. 1962.
- SIMONS, Josef, Haus Friedrichsbad – größer und schöner, in: *Der Arbeitgeber*, 17. Jg., Nr. 21/22-1965.
- SMIGEL, Erwin O. (Hrsg.), *Work and Leisure, A Contemporary Social Problem*, New Haven, Conn. 1963.
- SPRANGER, Eduard, Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, in: H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt*, Frankfurt/M. 1963.
- STANKAU, Annelie, Spielend bis zum Abitur?, in: *Kölner Stadt-Anzeiger*, Nr. 281, vom 3. 12. 1965.
- STAUDINGER, Hugo, Meinungsfreiheit, Macht und Wahrheit in der modernen Welt, in: *Die Pädagogische Provinz*, 20. Jg., H. 1/2-1966.
- STEGMÜLLER, Wolfgang, *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Eine kritische Einführung*, 2. Aufl., Stuttgart 1960.
- STEINBUCH, Karl, *Die informierte Gesellschaft*, Stuttgart 1966.
- STENZEL, Arnold, Stufen des Exemplarischen, in: B. Gerner (Hrsg.), *Das Exemplarische Prinzip*, Darmstadt 1963.
- STROHM, Theodor, Zum kulturellen Gleichgewicht in der Bundesrepublik, in: *Soziale Welt*, 16. Jg., H. 3-1965.
- Stufenausbildung in der Diskussion, hrsg. v. Deutschen Gewerkschaftsbund, Düsseldorf 1965.
- TAUSCH, Reinhard und Anne-Marie, *Erziehungspsychologie, Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*, 2. Aufl., Göttingen 1965.
- TEICHMANN, Horst, Dokumentation als Mittel moderner Wissenschaft und Wissensspeicherung, in: *Universitas*, 20. Jg., H. 2-1965.
- TENBRUCK, Friedrich H., *Jugend und Gesellschaft, Soziologische Perspektiven*, Freiburg 1962.
- THEURICH, Herbert, Grundzüge eines Stufenplanes für die Sprachenausbildung, in: *Berufspäd. Zeitschr.*, 14. Jg., H. 6-1965.
- THIELICKE, Helmut, *Der Einzelne und der Apparat*, Hamburg 1964.
- TOMAS, Benjamin, Eine neue Form der Lehrlingsausbildung, Vorteile und Probleme der Stufenpläne, in: *Der Arbeitgeber*, 17. Jg., Nr. 21/22-1965.
- TOPITSCH, Ernst, Über Lehrformeln, in: Derselbe (Hrsg.), *Probleme der Wissenschaftstheorie*, Wien 1960.
- ULSHÖFER, Robert (Hrsg.), *Der Bildungsauftrag der Unterrichtsfächer und die Problematik des Leitbildes I*, Heft 4 der Reihe „*Der Gymnasialunterricht*“, Stuttgart o. J. (1961).
- VINCK, Franz, Technischer Fortschritt und Montanunion, in: *Automation und technischer Fortschritt in Deutschland und den USA*, Frankfurt/M. 1963.
- WAGENSCHEIN, Martin, Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des Exemplarischen Lehrers, in: B. Gerner (Hrsg.), *Das Exemplarische Prinzip*, Darmstadt 1963.
- WAGNER, Karl, Schülermitverantwortung in neuer Sicht, in: *Die Deutsche Schule*, 55. Jg. 1963.
- WANDER, Hilde, *Berufsausbildung und Produktivität*, Kiel 1953.
- WEBER, Max, *Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland (1918)*, in: *Gesammelte Politische Schriften*, 2. Aufl., Tübingen 1958.

- Wissenschaft als Beruf (1919), in: Derselbe, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 2. Aufl., Tübingen 1951.
- WEINSTOCK, Heinrich, Arbeit und Bildung, 2. Aufl., Heidelberg 1956.
- WEISSER, Gerhard, Wirtschaft, in: Handbuch der Soziologie, hrsg. von W. Ziegenfuss, Stuttgart 1956.
- „Konformismus“ und Demokratie, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, hrsg. von H.-D. Ortlib, 4. Jahr, Tübingen 1959.
- Das Postulat „verantwortliche Gesellschaft“, in: Christliche Gemeinde und Gesellschaftslehre, Festschrift für F. Karrer, Stuttgart/Berlin 1964.
- Die zunehmende Organisierungsbedürftigkeit der Gesellschaft und ihre Probleme, in: Normen der Gesellschaft, Festschrift für Oswald von Nell-Breuning, hrsg. von H. Achinger u. a., Mannheim 1965.
- Der europäische Mensch unter dem Einfluß der Industrialisierung, hrsg. v. d. Staatsbürgerl. Bildungsstelle des Landes Nordrhein-Westfalen, 2. Aufl., o. O. 1959.
- WILHELM, Theodor, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1959.
- WINNEFELD, Friedrich, Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957.
- WÜLKER, Gabriele, Sozialgesetzgebung und Bildungsanspruch, in: Bildung und Sozialordnung, Nürnberger Abhandlungen zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, H. 9, Berlin 1959.
- ZIELINSKI, Johannes, Zukunftsperspektiven der Berufserziehung in der Industriekultur, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 6-1966.