

BAYERISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN  
MATHEMATISCH-NATURWISSENSCHAFTLICHE KLASSE

---

# SITZUNGSBERICHTE

JAHRGANG

1961

MÜNCHEN 1962

VERLAG DER BAYERISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN

In Kommission bei der C. H. Beck'schen Verlagsbuchhandlung München

# Über Aufgabe und Aufbau der Höheren Schule

Von **Herbert Louis** in München

Vorgelegt am 7. Juli 1961

## Übersicht

Einführung . . . . .	49
Stellungnahme zur Auffassung von W. Flitner . . . . .	50
Über die Bildungsaufgabe der Höheren Schule . . . . .	52
Schlußfolgerungen . . . . .	56

## Einführung

Bei der Neugestaltung der Oberstufe der Höheren Schulen, wie sie in der Rahmenvereinbarung der Saarbrückener Kultusministerkonferenz vom September 1960 einen ersten verbindlichen Ausdruck gefunden hat, sind außer allgemeinen organisatorischen und technischen Rücksichten bestimmte pädagogische und bildungstheoretische Grundsätze verfolgt worden. Diese wurden maßgebend beeinflusst durch die Überlegungen von W. Flitner, der an führender Stelle in den vorbereitenden Ausschüssen tätig gewesen ist. Flitner hat seine Anschauungen in knappster Form in seinem Vortrag auf der Schultagung in Hannover im September 1960 dargelegt (veröffentlicht in „Die Naturwissenschaften“ 48. Jahrg. 1961 Heft 5, S. 123–127). Sie scheinen mir neben überzeugenden Gedanken auch Thesen zu enthalten, welche dem wahren Sachverhalt nicht gerecht werden, welche aber leider starken Einfluß auf die Bestimmungen der Rahmenvereinbarung ausgeübt haben. Deswegen halte ich eine Stellungnahme und den Versuch, zu tragfähigeren Grundlagen zu kommen, als sie in dem Flitnerschen Konzept vorliegen, für notwendig.

### Stellungnahme zur Auffassung von W. Flitner

Flitner behauptet, die bisherige Form der Höheren Schule stütze sich auf die, wie er meint, „pragmatistische Meinung“, „die Grundbildung ergebe sich aus der Elementarisierung derjenigen Künste und Wissenschaften, die zu den wichtigen Spezialstudien unserer Gesellschaft gehören. Die Schulfächer werden gleichsam als unterstes Stockwerk aller gesellschaftlich wichtigen Wissenschaften angesehen.“ Diese Auffassung von Flitner über das theoretische Fundament der Schulfächer in der bisherigen Höheren Schule scheint mir irrig zu sein, selbst wenn derartig kurzsichtige Begründungen über die Bedeutung der Schulfächer gelegentlich de facto gegeben worden sein mögen. Bevor jedoch der Versuch gemacht wird, eine bessere Begründung des Sinnes der traditionellen Schulfächer zu geben und mit ihr zugleich gangbare Wege zu einer Stoffentlastung anzudeuten, sollen zuerst Flitners eigene Vorschläge etwas näher untersucht werden.

Flitner nennt das von ihm als Ergebnis der Arbeit der Höheren Schule angestrebte Ziel eine „allgemeine wissenschaftspropädeutische Grundbildung“ bzw. „eine propädeutisch-gesamtwissenschaftliche Grundbildung.“ Er sieht diese gewährleistet durch die Beschäftigung mit folgenden wissenschaftlichen Gegenständen:

A. mit zwei aus dem spätantik-mittelalterlichen didaktischen System überlieferten Studiengebieten:

1. der gelehrten Sprache
2. der Mathematik,

B. mit modernen Fremdsprachen und

C. mit weiteren fünf gegenständlichen Lehrgebieten, die nach der Meinung von Flitner durch die Entwicklung der Wissenschaft seit dem 17. Jahrhundert für die Erlangung der Maturität auf der Oberstufe der Gymnasien unentbehrlich geworden sind. Es sind dies nach Flitner

1. das naturkundliche
2. das politisch-geschichtliche

3. das literarisch-poetische
4. das philosophische
5. das theologische Lehrgebiet.

Man wird Flitner gern darin zustimmen, daß rein um der Denkschulung und der Kenntnis der Denkwerkzeuge willen die eingehende Beschäftigung 1. mit der Muttersprache, 2. mit einer Fremdsprache, unter deren Zahl die alte Gelehrtensprache Latein ihre besonderen Vorzüge haben dürfte, und 3. mit Mathematik ganz unerläßlich sind und bleiben werden.

Das Erlernen moderner Fremdsprachen als Mittel für den Zugang zu ausländischer, insbesondere wissenschaftlicher Literatur ist ohne Frage zusätzlich in dem Umfange erforderlich, daß wenigstens eine, besser zwei moderne Fremdsprachen für den angedeuteten Zweck erschlossen werden.

Befremdlich erscheint dagegen der von Flitner aufgestellte Kanon der fünf nach seiner Meinung unentbehrlichen gegenständlichen Lehrgebiete. In diesem Kanon steht sehr Ungleichrangiges gleichgeordnet nebeneinander. Erstlich scheint uns die Nebeneinanderordnung von Philosophie mit den übrigen „gegenständlichen Lehrgebieten“ in diesem Kanon nicht überzeugend. Sie nimmt sich geradezu wie ein Schritt in Richtung auf die von Flitner sonst so gerügte „Elementarisierung der Spezialwissenschaften“ für Schulzwecke aus.

Ebensowenig überzeugt die in dem Kanon erfolgte Zusammendrängung der naturwissenschaftlichen Teile unserer Geisteswelt auf ein Schulfach Naturkunde, wenn ihm gegenüber die kulturkundlichen Anteile in ziemlich breiter Staffelung aufgeführt sind. Man vermißt die Angabe eines Grundes für dieses Vorgehen.

Mindestens ebenso unbefriedigend ist endlich die Tatsache, daß es diesem Kanon der „unentbehrlichen gegenständlichen Lehrgebiete“ an einem überzeugenden pädagogischen Kriterium für die Abgrenzung der aufgenommenen Lehrgebiete gegen das Nichtaufgenommene gebricht. Man fragt sich vergeblich, warum z. B. das literarisch-poetische Lehrgebiet aufgenommen ist, das der bildenden Künste und der Musik aber nicht. Man gewinnt leider den Eindruck, daß keine wirklich tragfähige Bildungsidee hinter diesen Vorschlägen steht. Denn mit den Worten „allgemein-

wissenschaftspropädeutische Grundausbildung“ oder propädeutisch-gesamtwissenschaftliche Grundausbildung“ oder „Denken in echt wissenschaftlichem Geist“ oder „Ethos der echten Wissenschaft“ ist allenfalls hinsichtlich des „wie“ etwas ausgesagt, nicht aber hinsichtlich des Gegenständlichen.

### Über die Bildungsaufgabe der Höheren Schule

Es ist aber m. E. doch möglich, hinter dem inneren Aufbau unserer Höheren Schule einen wirklichen Bildungsgedanken zu erkennen, wenn auch, wie überall im menschlichen Bereich, ein Abstand zwischen Wollen und Vollbringen besteht. Die Höhere Schule hat neben gewissen Ausbildungsaufgaben, über deren Umfang man auf Grund praktischer Erwägungen verschiedener Meinung sein kann, eine Hauptaufgabe, deren Abänderung sehr weitgehende Folgen nach sich ziehen würde.

Wohl jede allgemeine Schule hat die heranwachsende Generation im Denken zu üben und hat sie außerdem an die großen Grundgegenstände des Seins, des Denkens und Handelns der Menschen heranzuführen. Die Höhere Schule hat dies in einer, soweit die Kräfte reichen, wissenschaftlichen Form zu tun. Das heißt, sie hat genauere Kenntnis der Denkwerkzeuge und Denkverfahren zu erwecken, wenn möglich nicht nur zu deren Anwendung, sondern auch als Beitrag zur intellektuellen Selbsterkenntnis. Sie hat außerdem auf den notwendigsten Sachgebieten fundierte Kenntnisse zu vermitteln. Die Frage ist, was zu diesen notwendigsten, außerhalb der Selbstbetrachtung liegenden gegenständlichen Gebieten zu rechnen ist.

Wir versuchen sie durch die allgemeine Frage nach den äußeren Grundgegenständen, bzw. den Hauptthemen des Menschen wie der Menschheit zu beantworten. Soweit wir sehen, gibt es deren bei stärkster Zusammenfassung des Wesensverwandten bislang sechs.

Fünf von ihnen sind uralte, sie haben den Menschen mindestens seit dem frühen Neolithikum, teilweise schon außerordentlich viel früher intensiv beschäftigt. Das sechste Thema ist erst seit dem 16./17. Jahrhundert dem Menschen näher zugänglich geworden.

Diese sechs großen Themen, in denen wohl alles, was den Menschen außerhalb seines eigenen geistigen Ichs bewegt, seinen Platz hat, können etwa folgendermaßen umrissen werden:

1. Mensch und Gott, Mensch und All
2. Mensch und Einzelmensch
3. Mensch und Gesellschaft, bzw. die menschliche Gesellschaft
4. Die äußere Umwelt als komplexe Erscheinung, insbesondere als mitwirkende Bühne des menschlichen Geschehens
5. Das Leben als Naturerscheinung
6. Die Elementarerscheinungen und Elementarvorgänge der unbelebten Natur.

Jedes dieser großen Themen verfolgt eine eigene, von den anderen verschiedene Grundrichtung des Blicks. Deshalb lassen sich diese sechs Hauptgegenstände nicht zu noch geringerer Zahl reduzieren, ohne daß sehr verschiedene Grundaspekte zusammengeworfen werden. Wohl aber kann man zwei Gruppen innerhalb dieser Gesamtheit erkennen. Die ersten drei Themen sind kulturgegeben, die letzten drei überwiegend naturkundlich. Das vierte allerdings nimmt eine Zwischenstellung ein, weil Kulturäußerungen an der äußeren Umwelt des Menschen nachdrücklich mitgestalten.

Die Hauptthemen der ersten Gruppe beschäftigen die Menschheit sicher schon seit sehr frühen Stadien der Kulturentwicklung, in geordneter Form unzweifelhaft seit dem Neolithikum. Das dürfte Grund genug sein für die Forderung, daß auch der heutige denkende Mensch sich mit ihnen auseinandersetzt, und daß ihm die Höhere Schule hierbei hilft.

Es hat nun bei oberflächlicher Betrachtung den Anschein, als ob sie das nicht tut. Denn es gibt keine Schulfächer, die genau den drei angeführten Themen entsprechen. Die einschlägigen Schulfächer leiten sich vielmehr von den sachlich zugehörigen Spezialwissenschaften her und sind von deren Aufbau beeinflußt, welcher teilweise durch andersartige Gegebenheiten bestimmt wird. Auf Grund dieses Sachverhalts glaubt Flitner das Wesen der bisherigen Höheren Schule als „Elementarisierung von Spezialwissenschaften“ kennzeichnen, bzw. abtun zu müssen. Dabei wird aber übersehen, daß die Fühlung der Schulfächer zu den Spezialwissen-

schaften notwendig ist, weil sonst keine Gewähr für einen wissenschaftlich fundierten Unterricht auf der Höheren Schule, den ja auch Flitner will, mehr gegeben wäre. Dieses Fühlunghalten birgt sicherlich die Gefahr einer Abbiegung oder Verfälschung der vorher angedeuteten eigentlichen Unterrichtsaufgabe der Höheren Schule, nämlich straffer Denkschulung und einer wissenschaftlich fundierten Heranführung an die großen Grundgegenstände des Menschen, in sich. Aber diese Gefahr kann nicht umgangen werden. Sie kann nur durch Bewußtmachung des wirklichen Zieles überwunden werden. Dieses besteht, wie schon hervorgehoben, nicht in der Lehre von Spezialwissen, sondern in der Vermittlung von fundamentalen Kenntnissen und der Durchleuchtung ihrer Bedeutung für eines oder mehrere der großen Grundthemen. Als Maßstab für die Grenze von Grundwissen und Fachwissen sollte hierbei jenes Niveau angenommen werden, bei dem auch derjenige noch eine überzeugende Ausweitung seines geistigen Überblicks gewinnt, der das betreffende Fach nicht studieren will.

Es gibt immerhin Schulfächer, die vorzugsweise auf eines der kulturgegebenen Hauptthemen ausgerichtet sind. Die Religionslehre wendet sich trotz ihrer alles Menschliche durchdringenden Auswirkungen vornehmlich zum ersten Hauptthema. Die Sprach- und Literaturstudien haben ungeachtet ihrer alle Kulturbereiche umfassenden Möglichkeiten in besonderem Maße das Thema Mensch und Einzelmensch zum Gegenstand, die Geschichte überwiegend das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft. Aber von allen drei Fächern aus gibt es Ausblicke auch auf die benachbarten Grundthemen.

Daneben stehen Aussageformen, die ohne spezifische Bevorzugung allen kulturgegebenen Hauptthemen zugewandt sind, ja die auch zur anderen Gruppe der Hauptthemen hinübergreifen, wie etwa die Äußerungen der Kunst in Sprache, bildender Kunst und Musik. Die Beschäftigung des Menschen mit den Hauptgegenständen seines Denkens erfolgt eben nicht nur prüfend und normgebend, sondern auch seherisch und gleichnishaft gestaltend.

In der zweiten Gruppe der großen Hauptthemen sind jedem einzelnen bestimmte Schulfächer klar zugeordnet. Eine fundierte Hinführung zu ihnen kann hier nicht von anderen Schulfächern her erfolgen.

Die Frage nach den Wesenszügen und nach der Bedeutung der äußeren Umwelt, die nachweisbar seit Herodot zum Grundbestand des wissenschaftlichen Denkens gehört, die aber zweifellos schon lange vorher die Gedanken der geistig Führenden bewegt hat, ist in gewissem Umfang ein Anliegen jedes einzelnen Menschen, mit schwerem Gewicht aber ein solches der Völker, der Staaten, der großen menschlichen Gruppierungen. Auf der Höheren Schule hat das Fach Erdkunde die Aufgabe, mit Hilfe ausgewählter Beispiele das Verständnis für die Tragweite der Gegebenheiten der äußeren Umwelt und ihrer Veränderungen gerade für denjenigen zu erwecken, der das Fach nicht studieren will. Dem Naïven pflegt die Einsicht in die Auswirkungen dieser Gegebenheiten sehr fern zu liegen oder durch Mißverständnis getrübt zu sein.

Die Beschäftigung mit dem Leben als Naturerscheinung dürfte so alt sein wie der Mensch als geistiges Wesen selbst. Sie hat in zielbewußtem Beobachten, Denken und Handeln mindestens seit dem Früh-Neolithikum, z. B. in der Zucht unserer Kulturpflanzen und Haustiere, in der Heilkunde und in vielem anderem ganz außerordentliche geistige Leistungen vollbracht, die zum großen Teil noch heute unentbehrliche Grundlagen unserer materiellen wie geistigen Kultur bilden. Auch sie ist ein Grundanliegen des geistigen Menschen. Sie ist zwar im Wettstreit mit den früh zu einem logisch scharf durchgezeichneten Lehrgebäude entwickelten philologischen Wissenschaften und der Mathematik besonders im Mittelalter ins Hintertreffen geraten. Aber der neue, mit der Entwicklung der modernen Naturwissenschaften einhergehende Aufschwung hat dieses uralte Hauptthema des Menschen wieder zu vollem Gewicht gebracht. Es erlangt in einer zunehmend naturfernen Kulturwelt gerade für denjenigen, der nicht Biologie studieren will, besondere Bedeutung. Hierfür soll auf der Höheren Schule der Unterricht in Biologie den Blick öffnen und die notwendigsten Grundkenntnisse geben.

Die den Menschen seit alten Zeiten bewegende Frage nach den Elementarerscheinungen und Elementarvorgängen der unbelebten Natur ist zu einem Hauptthema der geistigen Welt erst geworden, seitdem man es verstanden hat, das Nachdenken mit zielbewußtem Experimentieren zu verbinden. Daraus sind die mo-

derne Physik und Chemie erwachsen. Von dieser Seite her hat auch die moderne Biologie stärkste Anregung erfahren.

Diese Denkweise gehört zu den wichtigsten Wesenszügen der abendländischen Kulturentwicklung, wenn sie auch inzwischen von anderen Völkern übernommen worden ist und weiter übernommen wird. Jedermann weiß, daß Physik und Chemie heute tief in das materielle Leben jedes einzelnen Menschen einwirken. Aber darin liegt nicht ihre größte Bedeutung. Wichtiger ist, daß sie ein neues Weltbild geschaffen haben und ständig weiterbilden, und daß dieses Weltbild an allgemeinste Denkvorstellungen rührt, daß es bis in die Kerngebiete der Philosophie hinein Wandlungen hervorruft. Diese Sachverhalte gehen grundsätzlich jeden an, der an der geistigen Welt teilhaben will. In jene mit Hilfe noch einfach überschaubarer Fakten einen Einblick zu gewähren, das ist die Aufgabe des Physik- und Chemieunterrichts auf der Höheren Schule.

### Schlußfolgerungen

Nach diesen Überlegungen sind Beziehungen der Schulfächer der Höheren Schule zu den entsprechenden Spezialwissenschaften wegen des Wesens dieser Schule nicht zu vermeiden. Diese Schulfächer sollen trotzdem nicht der Elementarisierung von Spezialwissenschaften dienen, wenn auch zuzugeben ist, daß solche Fehlentwicklung leicht eintreten kann und wohl tatsächlich oft eintritt. Das rechtfertigt jedoch nicht, der Höheren Schule ein grundsätzlich verfehltes Bildungsziel zuzuschreiben. Die Schulfächer haben vielmehr die Aufgabe, in wissenschaftlich fundierter Weise an geistige Grundbereiche der Menschheit heranzuführen. Das dürfte in Wahrheit nicht weit von dem entfernt sein, was Flitner ohne näher greifbare Kennzeichnung „geistige Initiationen“ nennt und anempfiehlt. Weil es aber mehrere solcher geistiger Grundbereiche gibt und weil zu einigen von ihnen überdies verschiedene Zugänge möglich sind, darum ist eine Mehrzahl von Schulfächern notwendig.

Das dargelegte, von der Höheren Schule ausgesprochen oder unausgesprochen angestrebte Bildungsziel ist in Wahrheit so alt wie ernstes Nachdenken und damit höhere Geistigkeit überhaupt.

Das heißt, es geht weit in die vorgeschichtliche Zeit zurück. Es fordert, daß derjenige, der mehr sein will als ein bloßer Spezialist, wenigstens einen geistig geläuterten Zugang gewonnen haben muß zu den großen Grundfragen der Menschheit. Diese haben sich seit der Frühzeit lediglich einmal, nämlich seit dem 17. Jahrhundert, um einen großen Bereich vermehrt, um die erst damals zu großer Entfaltung gelangte Frage nach den Elementarerscheinungen und Elementarvorgängen der unbelebten Natur.

Freilich hat es auf den Schulen lange Zeit so ausgesehen, als ob neben den logisch und mathematisch scharf durchgebildeten Wissensgebieten die übrigen nur geringe Bedeutung hätten. Vorhanden waren sie aber immer. Deswegen ist es auch nicht richtig, die Streichung traditioneller Schulfächer mit der These zu begründen, die Absolventen der Höheren Schule wüßten „von immer mehr Dingen immer weniger“. Das gegenwärtige Zuviel an Dingen geht auf Stoffwucherungen in den schon seit langem vorhandenen Fächern, nicht auf eine Vermehrung der mit Fächern korrespondierenden großen Grundthemen zurück. Unter die aufs äußerste zusammengedrückte Zahl von sechs durchaus verschiedenen Bereichen dieser Art kommt man gegenwärtig nicht herunter. Daran ändert auch Flitners Wort „naturkundliches Lehrgebiet“ nichts. Denn die Tatsache, daß mit diesem Wort mehrere gänzlich verschieden gerichtete Grundthemen nur äußerlich zusammengefaßt sind, bleibt trotzdem bestehen.

Deshalb ist der bisherige Fächeraufbau der Höheren Schule schwerlich ganz verfehlt, wenn auch verbesserungsbedürftig. Die Pflege von Muttersprache, Fremdsprache und Mathematik entspricht den Forderungen nach allgemeiner Denkschulung und intellektueller Selbstkritik. Der Unterricht in den modernen Fremdsprachen sollte allerdings wohl schärfer zwischen den Aufgaben entweder einer tieferen Einführung in die Sprache oder der Erreichung der schlichten Fähigkeit, Literatur zu lesen (reading knowledge), unterscheiden.

Der Unterricht in den übrigen Lehrgebieten erscheint sinnvoll. Im Bereich der kulturgegebenen Grundfragenkreise kann jeder von diesen von verschiedenen Fächern, d. h. von verschiedenen Gesichtspunkten aus angegangen werden, insbesondere auch vom künstlerischen. Die naturkundlichen Grundfragenkreise sind nach

der Fächergliederung sachgemäß bedacht, allerdings hinsichtlich der tatsächlichen Vertretung auf der Oberstufe z. T. nicht ausreichend berücksichtigt.

Angesichts der Stoffüberlastung der Lehrpläne auf der heutigen Höheren Schule ist demgegenüber die Frage aufgetaucht, ob die Fächerzahl auf der Oberstufe der Höheren Schule nicht entscheidend vermindert werden könne. Flitners These von den Schulfächern als elementarisierten Spezialwissenschaften dürfte wesentlich dazu beigetragen haben, daß die Saarbrückener Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz diesen Weg beschritten hat.

Man sollte sich darüber klarwerden, daß dieses Verfahren, soweit es die Behandlung eines oder mehrerer der großen, hier genannten Grundfragenbereiche aus der Oberstufe streicht, nicht einfach nur eine Lücke schafft, die von den Nachbargebieten her überbrückt werden kann, sondern eine nicht mehr gesunde Einseitigkeit des Bildungsganges herbeiführt. Ohne erhebliche Arbeit außerhalb der Schule können die Absolventen derartiger Oberstufen eine Ausgewogenheit ihres Bildungsganges nicht mehr erlangen. Denn es handelt sich nicht darum, Lücken im Rahmen von Bekanntem aufzufüllen, sie müssen sich vielmehr den Zugang zu eigengesetzlichen Bereichen des Geistes selbst eröffnen, für die die Schule ihnen allenfalls auf der Mittelstufe einen Tatsachenschatz mitgab, für den sie aber die Anleitung zu wirklicher geistiger Durchdringung aus ihrem Oberstufen-Lehrplan gestrichen hat. Das ist gewiß kein erfreulicher Zustand.

Der vielberufene Mut zur Lücke hätte dagegen ein äußerst lohnendes Betätigungsfeld innerhalb der Stoffpläne der traditionellen Schulfächer. Es müßte Ernst gemacht werden mit der Forderung, daß die Höhere Schule nicht Spezialwissen zu vermitteln hat, sondern nur in den Bereichen der genannten sechs großen Hauptgegenstände fundierte Einführungskenntnisse, wie sie ein geistig anspruchsvoller Mensch braucht, der nicht das betreffende Fach, sondern ein anders zu studieren beabsichtigt. Ebenso sollte bei der Lehrplangestaltung das Lehren auf Grund des aufschlußreichen Beispiels innerhalb der Fachgebiete in weit stärkerem Maße zur Geltung gebracht werden als das immer noch übermäßig starke Streben nach möglichst großer Vollständigkeit. Die

logische Folge dieser Zielsetzung wäre, daß jeder Stoffplan nicht vom Fachlehrer allein aufzustellen ist, sondern daß er die überzeugte Anerkennung weitblickender Vertreter sowohl benachbarter wie auch sachlich weit entfernter Fächer errungen haben muß. Dieses Verfahren wird daher zur Erreichung einer wirkamen und vom Gesamtbildungsziel her sinnvollen Stoffentlastung vorgeschlagen. Es würde ohne Zweifel sehr viel entbehrlichen Stoff aufspüren.

In einem solcherart stofflich entlasteten und in der Zielsetzung klarer umrissenen Oberstufenunterricht werden die auf Selbständigkeit und eigene Mitarbeit gerichteten Arbeitsformen, ebenso wie der sogenannte Epochalunterricht ein geeignetes Betätigungsfeld finden. Man sollte aber nicht übersehen, daß nachhaltige Anregungen und echte Erweiterungen des Gesichtskreises aus der Berührung von Arbeitsweise, Blickrichtung und Ergebnisschatz verschiedener Fachgebiete nur dann erwachsen werden, wenn solche Berührungen unter Beteiligung mehrerer Lehrkräfte nicht zu selten stattfinden. Das aber ist eine Frage der Zahl der verfügbaren Lehrkräfte und damit der Finanzen.