

W. Salber

Psychologische Aspekte der Bildung

*Junge Menschen bilden —
Illusion und Wirklichkeit*

Sonderdruck aus: *Bildungsprobleme in unserer Gesellschaft*
herausgegeben vom Jugend- und Bildungsausschuß Baden-Württembergischer
Kammern und Verbände, Stuttgart, Hospitalplatz 17 - 19 1964

I.

(1) „Die Aufgaben der Bildung und Förderung haben für unser Geschlecht den gleichen Rang wie die soziale Frage für das 19. Jahrhundert und fordern uns entsprechend große Anstrengungen ab“ („Die Welt“ – Nr. 210 – 1964). Mit dieser Feststellung des Bundeskanzlers vor zwei Monaten wird eine Situation umrissen, in die wir mehr oder weniger unbemerkt hineingeraten sind. Es wäre zweifellos erträglicher, wenn wir das mit dem Witz abtun könnten, jetzt folge eben auf die „Reisewelle“ eine „Bildungswelle“. Das geht aber nicht; denn es gibt tatsächlich Formen des „Bildungsnotstands“, bei dem unsere Zukunft ernstlich in Gefahr ist. Daher müssen wir Möglichkeiten und Wirklichkeiten auf diesem Gebiet genauso realistisch sehen lernen wie die Illusionen, denen wir uns auf dem Gebiet der Bildung hingeben. Welche Faktoren sind zu berücksichtigen, wenn es notwendig ist, junge Menschen zu bilden? Ich möchte zu diesen Fragen als Psychologe sprechen. Das gibt mir die Möglichkeit, „Bildung“ als ein Geschehen zu betrachten, das mit tatsächlich aufzufindenden Erlebnissen und Verhaltensweisen zu tun hat. Von empirischen Befunden her fällt es leichter, sich klarzumachen, wo wir auf Bildung und wo wir auf Bildungsprobleme stoßen. Damit kann man dann auch etwas darüber sagen, was – psychologisch gesehen – Illusion und Wirklichkeit bei der Bildung junger Menschen ist.

(2) Um ganz gründlich zu sein, muß zunächst danach gefragt werden, ob nicht Bildung selbst eine Illusion ist: *kann* man Menschen bilden? Kann man Bildung verbreiten und verbreitern?

Dabei soll eine Anerkennung von Bildbarkeit zunächst bedeuten, wir hielten es für möglich, daß Menschen sich wirklich ändern und neuen, anstrebenswerten Zielen näher kommen können. Über die Art des Anstrebenswerten braucht dabei noch nichts gesagt zu sein. Es sind vor allem die von SARTRE aufgezeigten Erklärungsidole unserer Zeit, die die Ansicht nahelegen, es sei müßig, etwas für die Bildung zu tun oder gar für sie Reklame zu machen. Man hat Bildung oder hat sie nicht, könnte

nämlich die Maxime der beiden Erklärungsidole sein, die mit Vererbung und Milieu operieren. Wie der Charakter erscheint auch die Bildung oder die Bildbarkeit durch Rasse und Umwelt festgelegt. Dem „wahren“ Charakter gegenüber erscheint das Erlernte als Nachgeplappertes oder Fassade. Ich habe mir überlegt, ob ich auf diese Zusammenhänge eingehen sollte, wenn von Illusionen und Wirklichkeiten der Bildung unter psychologischen Aspekt die Rede ist. Es erscheint den Psychologen eigentlich als selbstverständlich, daß die Grundzüge jeder Bildung weitgehend erst geschaffen werden können. Aber wenn man dann an die vielen vorurteilsvollen Abwertungen denkt: „Prolet“, „Bauer“, „Dummkopf“, „Emporkömmling“, die unsere Gesellschaft für sog. Ungebildete bereit hat, wird klar, daß man auf dieses Vorurteil des angeborenen oder umweltbedingten Charakters bzw. der angeborenen oder umweltbedingten Begabung eingehen muß. Sie veranlassen uns nämlich allzuleicht, Bemühungen, andere zu bilden, recht schnell aufzugeben und an den Grundaufgaben der Förderung junger Menschen vorbeizugehen.

(3) Die Psychologie neigt heute zu der Ansicht, nur wenig werde fertig vererbt: Intelligenz- und Charakter-Formen, Einstellungen und Gesinnungen sind veränderungsfähig. Das heißt, sie sind bildbar; sie können geformt und geprägt werden. Und wenn das alles veränderlich ist, dann ist das, was wir unter Bildung im Ganzen verstehen, als Veränderung und in der Veränderung möglich – was Bildung nun auch bei näherer Bestimmung sei. Allerdings ist Bildung damit aber auch gefährdet durch diese Veränderlichkeit; das bedeutet, eine Bildung, die wirklich überdauern soll, müsse aufs „Ganze“ gehen, das die einzelnen Faktoren umfängt. Wenn sie etwas Dauerhaftes sein soll, muß sie mit den Haltungen (Stilbildungen) verbunden sein, die die Veränderungen strukturieren und in ein Gleichgewicht bringen. Damit werden aber umgekehrt auch alle Einzelhandlungen und Tätigkeiten (bei der Arbeit, im Alltag) von den Grundprinzipien mitbestimmt. Nun könnte man sagen, diese Veränderlichkeit zeige doch, daß alles auf die Umweltprägung in der Kindheit, durch die Klasse oder Gruppe ankomme, und zwar in dem Sinne, daß äußere Umstände unmittelbar das Verhalten determinierten. Damit erwiese sich aber letztlich Bildung – wie wir sie vorwissenschaftlich errahnen – wiederum als Illusion. Wie hart diese Erklärung Ansätze zur

Bildungsarbeit anschlagen kann, zeigt besonders die aktuelle, verfeinerte Milieu-Ideologie, derzufolge Umweltprägung als Reizüberflutung, Monotonie, Überforderung, Entmenschlichung, Werbungsmassierung unser „freies“ Verhalten einfach überrollt.

(4) Die Ansicht, das Verhalten des Menschen werde von Anfang an geprägt und gebildet, ist in mancher Hinsicht begründet. Man darf das allerdings nicht zu mechanistisch sehen. Mit viel Aufwand hat man festzustellen gesucht, ob für die seelische Gesundheit des Säuglings bei der Ernährung Brust, Flasche oder Tasse vorzuziehen seien. Es ergab sich, daß es weniger auf die Gefäße als auf die häusliche Atmosphäre und die Einstellung zum Kind ankam. Die Untersuchungen über „Tasse oder Brust“ oder „Folgen des Wickelbretts“ zeigen, daß ein eigentümlich „menschlicher Faktor“ wirksam ist, der kompensieren, gestalten und verändern kann.

Man darf die Prägungen ferner nicht als unkorrigierbar ansehen: Psychotherapie, Erziehungsberatung, jede Art guter Schulung beweisen das. Man darf sie auch nicht als Verkettung von Zufälligkeiten sehen: Handlungs-Entwurf, Lage und Antwort (Entscheidung) sind Hinweise auf umfassende Formen, die das Sich-Ereignende einbeziehen. Man darf schließlich Prägung nicht losgelöst von Sinn und Bedeutung sehen: die Antworten der Heranwachsenden sind Lösungen von „Entwicklungsaufgaben“ („Bilder“), die mit Lebensbedeutung erfüllt sind; sie sind erprobte, gestaltete und geformte Anpassungen und Einordnungen in Notwendigkeiten. Die Ausdrucksformen, die Jugendorganisationen anbieten, sind dafür Beispiel.

Jede Bildung zu einem späteren Zeitpunkt kann von hier die Lehre nehmen, man könne nicht so vorgehen, als sei der zu Bildende eine „Tabula rasa“: *Bildung* junger Menschen ist immer *Umbildung*, „Nun vergeßt mal alles“ oder „Ab heute wird es anders“ – das sind nur Sprüche. So völlig „frei“ sind wir nicht. Die oft zitierte Seelenmassage der Werbung sieht von psychologischen Untersuchungen her anders aus, als man gemeinhin annimmt. Man kann nicht verkaufen oder manipulieren, was man will: Berücksichtigung der bisherigen Entwicklung, sorgfältiges Einplanen möglicher Widerstände und Änderungen, Aufgreifen von Ansätzen in einem Gesamtplan verweisen auf die Rolle von Übersicht,

Strategie, Diagnose der Gegebenheiten und Möglichkeiten, Kenntnis von Entwicklungstendenzen und Ganzheitsbildungen. Erst aus Berücksichtigung und Formung vielfältiger Züge erwächst in Bildung und Umbildung die Einheit einer wirklich beeinflussenden Werbung. Die mißglückte Werbung für Lehrernachwuchs kann als Beispiel für falsche Vorstellungen auf diesem Gebiet dienen. Das weist vorweg auch schon darauf hin, daß man Bildung gar nicht streng als etwas besonders „Feines“ und „Vornehmes“ von anderen Formungsprozessen – wie Beeinflussung, Werbung – völlig isolieren kann (s. Vorlesung: Psychologie von Werbung und Erziehung im SS 1964).

(5) Reizüberflutung, Überforderung, Entmenschlichung, Automation und Monotonie können darüber hinaus noch etwas anderes an der Bildung sehen lehren. Man kann solche sehr komplexen Gegebenheiten nicht als Glieder einer Kausalkette ansehen, die Seelisches lückenlos bestimmt, so als gingen bestimmte äußere Reize wie Groschen in einem Automaten in seelische Reaktionen über. ROTHACKER und TOYNBEEN haben darauf hingewiesen, daß jeder „Reiz“ immer nur Glied eines umfassenden seelischen Ganzen ist: Reizüberflutung, Überforderung, Automation sind zu verstehen als Fragen, Aufgaben, Aufforderungen, Angebote, auf die wir in ganz verschiedener Weise „antworten“ können. Erst durch die Antwort wird das Ganze charakterisierbar. Flucht, Verdrängung, Rationalisierung, Entschuldigung, Trotz, Kompromiß, Einordnung sowie Neuorganisation, produktive Lösung sind die eigentlich psychologisch wichtigen Einheiten, von denen aus Reizüberflutung, Überforderung funktional interpretiert werden können. Die Untersuchungen zum Thema „Seelische Gesundheit“ zeigen allerdings auch, daß von unseren Antwortmöglichkeiten aus oft auf Veränderung der äußeren Umstände gedrängt werden muß, da die Grenzen menschlichen Könnens nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Eine schöpferische Lösung schließt häufig die Änderung äußerer Umstände ein. Schließlich informiert uns die psychologische Beschäftigung mit diesen Problemen besser über die Eigenart der menschlichen Entwürfe oder Lösungen. Die bis zum vorigen Jahrhundert praktizierten Lösungen des Verhältnisses von Arbeit und Freizeit (Freisein von Arbeitsverpflichtungen) erscheinen vielen Betrachtern „menschlicher“, weil hier die Kräfte des Menschen vollständiger

ausgeformt werden. Der arbeitende Mensch spürte mehr vom Sinn seiner Arbeit, er hatte abwechslungsreiche Gestaltungsprobleme zu lösen, konnte überschaubare Entschlüsse fassen und dabei noch andere Lebensbereiche einbeziehen. Die Freizeit war demgegenüber verfügbar entweder als Möglichkeit, diesen Verhaltensstil auf andere Gebiete (Politik, gesellschaftliches Leben usw.) zu übertragen, oder als eine Zeit der „Muße“. Doch darf man nicht übersehen, daß hier nur *ein* Entwurf vom Sinn des menschlichen Tuns organisiert wurde. Es ist durchaus denkbar, daß die Kräfte des Menschen in einem anderen Entwurf, der die Gegebenheiten unserer Arbeitstechnik berücksichtigt, ebenso vollständig, wenn auch in anderen Sinneinheiten organisiert werden können. Dazu müßte man allerdings den ganzen alten Entwurf fallenlassen und damit etwa auch eine bestimmte Vorstellung von der „unbezahlten“ Freizeit. Hier wären genauso gezielte psychologische Untersuchungen erforderlich wie bei der Motivforschung der Werbung. Das Problem existiert im übrigen für den Wissenschaftler genauso wie für den Arbeiter.

(6) Damit sind wir über die Frage hinaus, ob Bildung selbst – psychologisch betrachtet – eine Illusion sei, schon zu anderen Fragen vorgegangen, die spezielle Illusionen und Wirklichkeiten beim Bilden-*Wollen* betreffen. Zweifellos ist es möglich, Haltungen und Handlungen des Menschen zu verändern und seine Tätigkeiten in neue Lebensentwürfe einzubeziehen. Doch muß dabei berücksichtigt werden, daß Bildung, was auch immer als Bildung angesehen wird, nie etwas von anderen seelischen Vorgängen *Isolierbares* ist – das gilt auch umgekehrt – und daß Bildung immer nur *Umbildung* sein kann.

Bereits hier zeigt sich eine bestimmte Auffassung vom Seelischen mit dem verbunden, was als sinnvolle Bildung verstanden werden kann. Nicht eine Seele mit den Kämmerchen Denken, Fühlen, Wollen treffen wir an, wenn wir psychologisch Grenzen und Möglichkeiten der Bildung erforschen. Daher ist es auch nicht berechtigt, auf formale Bildung zu hoffen, bei der Latein und Mathematik das Denken, ästhetisch-musische Bildung das Gefühl erziehe. Wir treffen vielmehr an: etwas *Vielschichtiges*, mit dessen Zusammenfassung und Entwicklung Bildung zu tun hat; etwas *Geschichtliches*, das Bildung entstehen läßt aus Schwierigkeiten, Problemen, Lösungsmöglichkeiten, das Bildung erprobt und überprüft; etwas

Produktives, das die Bildung, über die man reden kann, mit anderen seelischen Tatbeständen in einheitlichen Entwürfen verbindet. Bildung hat zu tun mit *werdendem* Seelischen; wenn man in dieses Werden nicht „hineinkommt“, kann man auch nicht die Richtung der Bildung bestimmen. Die seelischen Geschehnisse *organisieren* sich in lebensfähigen Ganzheiten; darauf muß jedes Bildenwollen Rücksicht nehmen. Bei dieser Organisation sind Welt-Anschauung und Handeln-Können, Einsatz und Formung der auf Entfaltung drängenden Kräfte unlösbar verbunden.

Von hier aus ist es eine Illusion, mit Bildung bloß auf ein „Inneres“ zu zielen oder Bildung mit „Auffüllung“ an Wissen durch Schule und Universität zu verwechseln. Jede Bildungskonzeption, die das komplexe System des Seelischen unbeachtet läßt, bekommt den Menschen nicht in die Hand. Von hier aus ist es eine Wirklichkeit der Bildung, daß sie mit unserem Lieben und Hassen wie mit Essen und Trinken zusammenhängt, daß sie von unseren Sorgen mitbestimmt wird und von dem, was wir wollen oder nicht wollen, können oder nicht können, sehen oder nicht sehen. Entweder Bildung einer Gesamt-Haltung oder keine bleibende Bildung: entweder mit den Gefahren und Möglichkeiten rechnen, die sich dabei ergeben (Zweifel, Diskussion, Offenheit für Neuentwicklungen), oder nicht von Bildung, sondern von etwas anderem – etwa Beeinflussung oder Information – sprechen.

II.

(1) Jetzt werden Sie sich gewiß fragen, welches Bildungskonzept hier sichtbar wird. Ganz allgemein erscheint in psychologischer Sicht Bildung bezogen auf die Gestaltungen und Formenbildungen des Seelischen; sie zielt daher notwendig auf die Ausbildungen von Ganzheiten, aus denen wir leben können. Bildung ist Formierung unserer Kräfte um ein Prinzip, das uns lebenswert erscheint. Bildung bedeutet daher Kultivierung und Verwandlung des ganzen Menschen in der Einverleibung eines Lebensentwurfes. Junge Menschen bilden, heißt demgemäß, mitzuhelfen bei der Entwicklung von grundlegenden Haltungen, und zwar in einer Zeit, in der sich endgültige Haltungen noch nicht ausgebildet haben. Auf eine solche Grundbildung zu verzichten, bedeutet letztlich, die eigene Lebensform zugunsten beliebiger Entwicklungen aufgeben. Deren Sinneinheit kann

aber dann die einzelnen Tätigkeiten bei der Arbeit oder in der Schule unter Umständen sehr unliebsam bestimmen.

So für sich betrachtet, erscheinen diese Bestimmungen vielleicht als Allgemeinplätze. Aber man muß sie auf dem Hintergrund der ganzen Aussagen über Illusionen und Wirklichkeiten der Bildung sehen. Die psychologischen Befunde und Einsichten bringen uns bestimmte Tatbestände näher, die mit der Bildung zu tun haben. Das kontrolliert die allgemeinen und abstrakten Thesen und führt uns deutlich vor Augen, daß bestimmte Verhaltensweisen sich nicht aufrecht erhalten lassen, wenn wir in einen Bildungsprozeß eintreten. Bilden-Wollen schließt ein, daß wir unser eigenes Leben vielleicht ändern müssen. So etwas muß man sich klarmachen, wenn wir uns nun die Illusionen und Wirklichkeiten der Bildungsplanung ansehen, nachdem Bildung als Möglichkeit erwiesen sein dürfte.

(2) Illusionen der Bildungsarbeit sind für den Psychologen die Annahme, es gebe einen Bildungswillen und die Bildung habe mit dem Geist zu tun – die Annahme, Bildung sei etwas Sporadisches und etwas, das jeder für sich allein machen könne: es ist eine Illusion, Bildung als Freizeitbeschäftigung anzusehen oder als einen Automaten, der unselbständig funktioniert – Bildung klappt nicht auf Distanz und ohne Mitmachen – Bildung kommt nicht zustande durch Übernehmen, durch kritikloses Einflößen von Überkommenem – Bildung gibt es nicht ohne Konzept und Strategie und sie lebt nicht ohne Handeln und Bewährungsproben. Die psychologisch erfaßte Wirklichkeit der Bildung zeigt, daß man bei der Bildung junger Menschen andere Eigentümlichkeiten berücksichtigen muß.

(3) Die psychologischen Untersuchungen zum Lernen, Unterrichten wie zur Entwicklung der Heranwachsenden lassen erkennen, daß es keinen fertig bereitliegenden Bildungs-Willen als selbständige seelische Größe gibt. Wenn man an so etwas wie den Bildungs-Willen appelliert, kann man junge Menschen nur verärgern, weil sie nichts Entsprechendes handhaben können. Das ist ähnlich wie bei Aufmerksamkeit und Konzentration: das sind vor allem „moralische“ Forderungen, jedoch keine eigenen seelischen Kräfte. Was die Psychologie demgegenüber als wirklich motivierend vor-

findet, sind Neugier, Tendenzen zum Herum-Hantieren, Sicherungstendenzen, Streben nach Einsicht und Übersicht, Aufgreifen des Bedeutsamen, Ausbilden von Ordnungen und Organisationsformen. Was sich im Heranwachsenden regt und was er als Möglichkeiten spürt, braucht Formen, in denen es existieren kann: Muster, Ausdrucksweisen, Formen des Vorgehens, des Angriffs wie der Abwehr. All diese verschiedenen Züge sind seelische Realitäten: auf sie, nicht auf einen bereitliegenden Bildungs-Willen muß Bildung Rücksicht nehmen. Sie sind Grundlagen und Aufgaben für die Bildung, Verlockung und Angebot, Abweg oder Stütze, Hilfe oder Hemmung.

Wie mit dem Bildungs-Willen verhält es sich auch mit dem „Geist“. Psychologisch betrachtet ist das eine blasse Abstraktion, die nicht dadurch mehr Blut erhält, daß man sie bei den Griechen, in der Grammatik oder Mathematik oder bei SCHILLER und BINDING sucht. Was wir vorfinden, sind Erfahrungen und Begegnungen mit Sinnlichem und Sinnhaftem, Anziehendem und Abstoßendem, Erleben von Sieg und Niederlage, Freude und Leid, Streben etwas zu haben, zu machen, zu gelten, angenommen zu werden, Bemühen um Verstehen von Zusammenhängen, um Verständnis auf seiten des anderen, Suche nach Rückhalt und Unterstützung. Diese Erfahrungen und Tendenzen stehen aber nicht nebeneinander. Sie wirken aufeinander und drängen auf ganzmachende Haltungen (Lebensstile). Was dabei am ehesten noch dem „Geist“ entspricht, ist die Tatsache, daß die Haltungen – bildlich gesprochen – ein bestimmtes „Leben“ atmen, daß es verschiedenen „sublimierte“ metamorphosische Formen der seelischen Grundstrukturen gibt, und daß wir eine Haltung zu bilden suchen, die sich der Formen nicht schämt, die die sog. „Geistesgeschichte“ unserer Kultur entwickelte. Aber das muß eben aus den Erfahrungen und Erlebnissen entwickelt werden, das rastet nicht ein, indem man sich an den „Geist“ wendet.

(4) Was sich als Haltung oder Lebensstil entwickelt, bildet sich kontinuierlich weiter und bezieht ein oder nicht ein, was begegnet und angeboten wird. Daher ist es eine Illusion, zu hoffen, Bildung lasse sich ab und zu *sporadisch* ankurbeln durch Hinweise auf Vernünftiges oder Moralisches. Verbale Appelle oder Angebote jungen Menschen gegenüber haben nur Sinn, wenn sie aus einer Entwicklung erwachsen, die wirklich durch-

lebt wurde: sie sind Markierungen, Zusammenfassungen, Hinweise, Wendepunkte – und das ist schon viel –, aber sie können nichts von sich aus machen. Die Bemühungen zentralistischer Erziehungssysteme, den Menschen ganz einzubeziehen, gewinnen von diesen Notwendigkeiten her durchaus Sinn. Nur werden dort aus verständlichen Gründen häufig Entwicklungen nicht abgewartet; das führt zur Heuchelei in der Bildung. Bei einer Bildung der Jugend kann man in der Kontinuität nur bleiben durch Umgang und ständigen Kontakt; wenn man Tatbestände psychologisch richtig zu diagnostizieren weiß und Gegebenheiten mit Entwicklungsmöglichkeiten zusammensehen kann. Und wenn man dabei die Risiken sieht, die entstehen, weil „Durch-Bildung“ bedeutet: durchdenken, bezweifeln, Zeit brauchen, unsicher werden, Umwege gehen.

Diese Bildung ins Werk setzen kann aber *nie einer allein* und auch nicht jeder für sich. Die Heranwachsenden sind so vielen Formungskräften unterworfen, daß eine Kooperation all derer erforderlich ist, die in eine Richtung streben. Wiederum wird diese Forderung am einhelligsten bei einer zentralistisch gesteuerten Bildung verwirklicht; wiederum unterliegt aber das Bildungskonzept hier oft charakteristischen Beschränkungen. Dennoch sollte man sich nicht der Kooperation begeben, nur weil wir etwas gegen Gelenktwerden haben. Es ist durchaus sinnvoll, Planung und Strategie bei der Bildungsarbeit zu fordern. Die Untersuchungen über Führungsformen haben hier jedoch gezeigt, daß sowohl die rein autoritäre Form als auch die Form, bei der alles erlaubt ist, dem Heranwachsenden nicht wirklich weiterhilft.

Es ist aber auch eine Illusion, die Kooperation mit „Geldgeben“ allein gleichzusetzen. Gewiß ist die Bildung in Deutschland unterentwickelt. Aber durch „mehr“ Lehrer, „mehr“ Universitäten allein läßt sich das Problem der Bildung nicht lösen heute. In der Schule käme man mit der gegenwärtigen Lehrerzahl aus, wenn doppelt so sinnvoll und doppelt so grundlegend, zeitlich und stofflich aber weniger unterrichtet würde. Wir müssen viel stärker zu erforschen suchen, was wirklich die „Gestalten“ des Unterrichtens sind (Prototypen), was wirklich hängen bleibt, was wirklich fruchtbare Strukturen des Lehrgutes sind, welches Dutzend von den Hunderten Lehrbüchern wirklich etwas taugt – das ist wichtiger als einfach Kooperation durch Vielheit zu ersetzen. Bei der Bildung ist Qualität wesentlicher als Quantität, Durchformung wichtiger als

Vielwisserei; hier sind Grundformen des Umgehens mit Menschen und Dingen dem fleißig Eindressierten, strukturelle Einsichten dem Lexikalischen überlegen. Darauf muß die Kooperation sich richten. Es soll in Rußland eine Kommission geben, die nichts anderes tut, als Überflüssiges ausmerzen. Das könnten wir auch gebrauchen.

(5) Bildung ist keine *Freizeitbeschäftigung*, weder im Hinblick auf den Jugendlichen noch im Hinblick auf den, der bilden will. Es ist eine Illusion, man könne Bildung in einem und für einen begrenzten Raum treiben. Was im Seelischen tatsächlich „im Gang“ ist, sucht nach Fortsetzung und Weiterführung, so wie die Tagesreste sich im Traum bemerkbar machen. Daher wird entweder die Bildung in der Freizeit von den bei der Arbeit entstehenden Tendenzen – auf die nicht bildend eingewirkt wurde – abgewürgt oder die Chancen, die sich bei einer Bildung in der Freizeit zu ergeben schienen, faszinieren so, daß auch die Arbeit einen anderen Akzent erhält; das lehren die Erfahrungen mit Schülern, die den zweiten Bildungsweg wählten, oder mit Erwachsenen, für die sich ein neuer Lebensinhalt auftut. Die Probleme hören aber damit keineswegs auf. Denn jetzt kommt es darauf an, wie die Arbeitswelt auf diese Tendenzen reagiert, welche Schwierigkeiten für den einzelnen bei seinen Kollegen, in seinem eigenen seelischen Haushalt, bei seiner Familie usw. entstehen.

Es ist durchaus möglich, in der Freizeit Anregungen zur Bildung zu geben und neue Entwicklungen anzubahnen. Aber das ist nicht der beste Weg. Es ist vor allem eine unnötige Erschwerung; genauso wie es in der Schule eine Erschwerung ist, wenn Stoffhuberei den Vorrang in der Schule hat und Bildung gleichsam am Nachmittag gesondert verabreicht wird. Wer wirklich bilden will, muß sich in jeder Stunde fragen, was er für diese Bildung jetzt und hier tut – ob das eine Unterrichtsstunde ist oder eine Stunde in der Praxis des Anlernens.

Vor allem wäre eine durchgängige und grundlegende Bildung auch erforderlich im Hinblick auf die Altersneurosen. Es genügt nicht, den Pensionären Geld zu geben. Wenn sie nicht mehr etwas Sinnvolles zu tun haben, geht es mit ihnen trotz körperlicher Hygiene zu Ende, weil die seelische Hygiene unberücksichtigt blieb. Dabei genügt es nicht, einfach ein „Hobby“ zu vermitteln. Allein das „Hobby“ ist hilfreich, in dem sich eine Art „Weltanschauung“ verkörpert und von dem aus Bildungstenden-

10

zen für andere Lebensbereiche ausgehen oder in dem sich Bildungsprinzipien ausdrücken können.

In vielfältigem Aufeinanderwirken seelischer Prozesse zeigen sich „Angebot und Nachfrage“ als Eigentümlichkeit der Bildung. Die Zugkraft der Bildung ergibt sich nicht allein aus dem „Hort“ des Gedruckten und Fixierten – auch das ist eine Illusion. Sie erwächst dadurch, daß von diesem „Hort“ etwas erwartet wird, das für uns bedeutsam und nützlich ist. Es können Schwierigkeiten, Probleme, Störungen, Spannungen zwischen Wollen und Können, zwischen Forderungen und Verwirklichungen sein oder Wünsche, Hoffnungen, Begierden, Befürchtungen – die Zugkraft der Bildung ist die Zugkraft eines *Produktes* aus äußeren Angeboten und seelischen Tendenzen und – Tätigkeiten. Bildung beeindruckt nicht automatisch; man muß sie entdecken. Bildungsprozesse gehen nicht automatisch vor sich: die seelische Bewegung der Heranwachsenden muß sie voraustragen und sich seelisch ihren Formen anvertrauen. Brücken sind hier Übertragungsverhältnisse, Ideale, Freundschaften, Lebenslagen und Lebensformen.

(6) Junge Menschen bilden schließt ein, daß sich *Gemeinsamkeiten* entwickeln müssen. Die Analyse des Ineinandergreifens verschiedenartiger seelischer Vorgänge enthüllt unter diesem Gesichtspunkt eine besonders wichtige Seite des Bildungsprozesses. Auf den verschiedensten Gebieten – Charakterologie, Pädagogische Psychologie, Motivforschung – stellt die Psychologie heute fest, wie wichtig es ist, die Welt mit den Augen dessen zu sehen, mit dem man sich beschäftigt. Sie stellt darüber hinaus fest, daß eine Verhaltensänderung nur zu erreichen ist (durch Beeinflussung, Unterrichten, Therapie), wenn der Führende und der Geführte gleichsam in einer Einheit leben. Sie müssen seelische Gestalten bilden, an denen beide beteiligt sind. Die Psychologie der Sprache und Literatur demonstriert besonders gut, wie das zu denken ist: die sich im Leser entwickelnden Erlebnisse bringen die Bilder der Welt weiter, die der Dichter uns entwirft, und umgekehrt entwickeln die Leitlinien des Werkes neue Erlebnisse.

Das Fragen, Denken, Tun des Heranwachsenden muß im Bildungsvorgang zunächst einmal aufgegriffen und dann vermittelt Auseinandersetzung und unter Berücksichtigung des sich Entwickelnden in Bahnen

gebracht werden, in denen sich Erzieher und Erzogener treffen. Daher kann Bildung *nie auf „Distanz“* getrieben werden; daher wird es aber andererseits auch möglich, dem Heranwachsenden einen bestimmten Stil zu sehen, zu fragen und zu denken beizubringen.

Gemeinsamkeiten ausbilden bedeutet nicht, daß man jede Aktion junger Menschen aktiv mitmachen sollte. Mitmachen-Können meint mehr Verstehen-Können, woraus solche Handlungen hervorgehen, welchen Sinn sie haben und welche „Entwürfe“ darin stecken, die eigenen Möglichkeiten zu organisieren. Vor allem aber vermag das Mitmachen-Können zu erspüren, in welche Richtung sich solche Ansätze weiterentwickeln lassen. Das nämlich tut die Psychologie eigentlich bei der Erforschung der strategischen Möglichkeiten von Werbung und Erziehung: sie sucht aus den seelischen Ganzheiten, die in Gang gekommen sind, das Beste zu machen. Daher muß man Gespür für Entwicklungsmöglichkeiten haben. Man muß Ausdruckstendenzen erkennen auch in Ersatzleistungen, Kompromissen, Störungen usw. Was als tiefenpsychologische Therapie bezeichnet wird, ist weniger ein Herumwühlen im Unbewußten als ein Versuch, durch „Mitgehen“ mit den Regungen des Seelischen Ansätze für eine produktivere Lösung freizulegen. Bildungsfreudigkeit und Bildungsfeindlichkeit sind Erscheinungen, in denen anderes zum Ausdruck kommen kann; Leitbilder, Ressentiments, Konflikte motivieren die Einstellung zur Bildung. Mit diesen Motivationen muß man sich auseinandersetzen. Bildungsprozesse können nicht wie Rezepte „von oben“ verordnet werden; sie kommen erst in Gang, wenn man Gegebenes aufgreift, geheimen Regungen nachspürt, Gegebenes fördert oder mindert, in eine Richtung bringt usw.

(7) Damit ist eigentlich auch schon etwas zum Problem des *Übernehmens* und *Überkommens* gesagt. Es ist eine Illusion anzunehmen, ein „Werkhimmel“ der Bildung spreche für sich. Bildung läßt sich nicht einfach übernehmen, weil sie nicht etwas Isoliertes oder Fertiges ist, das abgeschlossen vom Gesamtsystem des Seelischen existieren kann. Die Untersuchungen zur Denkpsychologie, zur Genese von Entschlüssen oder zur Ausbildung von Einstellungen und Haltungen zeigen, daß alles, was seelisch real ist, eine individuelle Geschichte hat, einen eigenen Kontext ausbildet und eher einem Prozeß des Einverleibens, Aus-
12

probierens und Verdauens zu vergleichen ist als einem Prozeß des Übernehmens. Erst in Auseinandersetzung, Ablehnen und Annehmen, in Zweifel und Staunen, Nichtverstehen und Gepacktworden, in Begegnung, Verwandlung, Veränderung, Modifikation werden Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse, „Werte“ unser eigen. Bildung ist zugleich Aufbau eines Selbst und einer Welt; sie entwickelt sich als Gesinnung und Gesittung im „Strom der Welt“. Daher läßt sich auch hier nichts „erpressen“ oder „ersitzen“. Und daher ist Halb- oder Scheinbildung am besten durch das Fehlen dieser vielfältigen seelischen Prozesse gekennzeichnet. Psychologisch besonders aufschlußreich ist die Untersuchung der Hintergründe, warum bloß Überkommenes sich so fort- und mit-schleppt. Es handelt sich nicht allein darum, das bloß Überkommene einmal zur Diskussion zu stellen; viel wichtiger für eine wirkliche Bildung ist es, sich die Motive klarzumachen, die „Fossilien“ tabuieren.

Bloßes Angebot von Überkommenem ist unkritisch in vieler Hinsicht. Das tatsächlich beim jungen Menschen Vorliegende wird nicht berücksichtigt; daher ist eine echte Änderung auch nicht zu erreichen. Das Angezielte ist nicht auf seinen Sinn befragt; daher läßt es sich auch nicht im richtigen Kontext einsetzen. Das Angebotene wird nicht im Hinblick auf das Ganze verarbeitet, bewältigt und durchdacht; daher ist es funktionslos und unbeweglich. Zur Bildung junger Menschen trägt kaum etwas bei, das mit den lebendigen seelischen Prozessen, die auf Bewältigung und Erweiterung des Lebens zielen, nichts zu tun hat.

(8) Überschaute man das bisher Ausgeführte, so tritt als ein letzter, aber nicht unwichtiger Zug der Bildung die Notwendigkeit eines *einheitlichen Konzepts* hervor. Darüber darf man sich wirklich keine Illusionen machen. Es geht bei der Bildung nicht ohne Planung und nicht ohne Bezug auf das Ganze und seine Durchgliederung. Gewiß vermag mancher Erzieher tatsächlich junge Menschen zu bilden ohne einen Plan ausdrücklich formulieren zu können. Dennoch könnte man ein Konzept auch bei ihm auffinden; denn das allein verbürgt Ordnung, Zielrichtung, Kontrolle und Wirksamkeit. Strategie, Planung, einheitliche Prinzipien erweisen sich immer mehr als Hauptprobleme der Bildungspolitik. Dabei darf Planung nicht mit dem Eklektizismus von Lehr- und Stoffplänen verwechselt werden. Ein Konzept haben bedeutet, von einigen

Grundprinzipien aus Ordnungen des seelischen Lebens entwickeln können. Es bedeutet, sich darüber im klaren sein, was man tut und warum man etwas tut; es bedeutet, daß die grundlegenden Prinzipien für die gegenwärtige und künftige Gestaltung des Seelenlebens junger Menschen fruchtbar werden müssen.

Psychologische Untersuchungen des Unterrichtens machen uns deutlich, wie viel hier verzettelt wird, wenn Lehrer und Schüler sich in unwichtigen Einzelheiten verkrampfen und sich Druck und Pein statt Gestaltung einstellen. Das Fehlen eines den Erziehenden wie den Zögling bildenden Konzepts macht sich bis in die einzelnen Aktionen während einer Unterrichtsstunde oder bei der Ausbildung bemerkbar. Und was sich beim Unterrichten zeigt, gilt auch für jede andere Form der Bildung: Bildung ohne klares Konzept ist nicht allein unnütz, sondern direkt gefährlich. Daß „Konzept“ nicht bedeutet, Bildung sei Intellektualismus oder einseitige Gelehrsamkeit, dürften die bisher besprochenen Züge genügend klargestellt haben. Die Forderungen nach einem Gesamtbild, an dem man sich orientiert, passen sehr gut zu der Einsicht, daß Bildung Handlung ist und Handlung trägt.

Bei einer Erforschung der Bildungsprozesse darf man nicht übersehen, daß eine Kultur in ihren Werken und Formen zugleich ihre Begrenzungen und Chancen, ihre Probleme und Lösungen umschrieben hat. Daher hat die Bildung bei uns immer Züge von Einsehen-Wollen, Auskennen, Verändern-Können; von Anschauung, Genuß, „Verstehen“ (i.w.S.), Spiel und „Erleben“ (in Muße, Freiheit, Allseitigkeit), schließlich Züge von „Literarischem“ und „Reflexion“. Diese Züge weisen nicht auf die Ausbildung eines Bereiches hin (Geist, Denken, Intellekt) sondern auf Strukturen, die alle seelischen Kräfte organisieren und auf solche Leitlinien ausrichten. Sie gründen letztlich in der Entwicklung menschlicher Haltungen, die man sehr allgemein als „abendländisch“ umschreiben kann.

(9) Wenn Bildung die seelischen Prozesse durch Entwürfe oder Bilder des Lebenswerten zu vereinheitlichen sucht, kann sie zugunsten der Einheit nicht die vielfältige Wirklichkeit unberücksichtigt lassen. Zur Wirklichkeit der Bildung zählen Notwendigkeiten und Aufgaben, Wünsche und Gegebenheiten. Bildungswirklichkeit sind Schwierigkeiten, Angebote,

auseinanderstrebende Tendenzen, die unter einen Hut gebracht werden müssen; das sind Widerspruch, In-Frage-Stellen, Ablehnung, Abwertung, Nicht-Verstehen, aber auch Können, Erfahrung, Im-Griff-Haben. Wer junge Menschen bilden will, muß Strategien und Pläne entwickeln.

Wir kommen nicht umhin festzustellen, daß wir von der Wirklichkeit der Bildung vieles noch nicht wissen. Die wissenschaftliche Forschung hat sich mit den Tatsachen der Bildungswirklichkeit noch nicht genug beschäftigt; ohne empirische Untersuchungen kommt die Wissenschaft hier nicht weiter. Es ist eine Illusion unserer Zeit anzunehmen, die Wissenschaft könne Lösungen für alles anbieten, da sie ja alles erforsche. Wissenschaft ist zunächst ein Stil zu fragen und zu denken, aber keine Auskunft. Die Wissenschaft muß hier wie sonst sinnvolle Fragestellungen erst entwickeln, sie muß sich daraufhin die Tatsachen ansehen, Hypothesen entwickeln und überprüfen. Es ist noch viel zu tun, ehe wir die wirklichen Zusammenhänge der Bildungswirklichkeit übersehen können.

Wenn Bildung möglich ist und wenn das Verhalten wirklich verändert und in eine andere Richtung gebracht werden kann – wohin soll Bildung nun führen? Angesichts dieser Frage spürt man, daß die psychologischen Überlegungen sich vor allem mit Grundlagen, Notwendigkeiten und Möglichkeiten von Veränderungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen beschäftigen. Sie können aber nur vom Gesichtspunkt seelischer Gesundheit und psychologischer Erfahrung aus umgrenzen, was letztes Ziel unserer Bildung ist. Ein komplettes Konzept der Bildung läßt sich aus rein psychologischen Überlegungen nicht entwickeln; da kann die Psychologie nur raten, überprüfen, absichern. Denn jedes Konzept ist Wagnis und Entwurf, den wir letztlich nicht durch empirische Untersuchungen finden oder begründen können. Es läßt sich empirisch-wissenschaftlich nicht ableiten, warum wir so und nicht anders leben wollen. Zur Wirklichkeit der Bildung gehört etwas, das nicht einfach da ist, sondern dem Dasein erst seinen Sinn gibt, wenn wir es riskieren. Das Noch-Nicht, die werdende Gestalt, ist von der Bildungswirklichkeit nicht abzutrennen.

Zur Wirklichkeit der Bildung gehört, daß die verschiedenen Ansätze zu einer Erforschung der Bildungsprobleme sich gegenseitig weiterhelfen und daß damit die wesentlichen Aufgaben und Tätigkeiten der Bildung

stärker herausgearbeitet werden, während Nebensächlichkeiten und Fehlformen zurücktreten müssen. Zur Wirklichkeit der Bildung gehört, daß in Zusammenarbeit, mit Überlegung und Bereitschaft tatsächlich überdauernde Änderungen erreicht werden können. Die Bildungsarbeit wird von der Wirklichkeit her bestärkt, weil Bildung wirklich zustande kommt, wenn wir die Notwendigkeiten des Bildungsprozesses berücksichtigen, wenn wir wissen, was wir wollen, und nicht vor denen kneifen, auf deren Bildung es ankommt. Die Wirklichkeit der Bildung ist – psychologisch betrachtet – kein Schlaraffenland, wo alles Ausstattung ist. Aber sie ist eine faszinierende Landschaft; denn sie ist für uns immer Neuland, das wir kultivieren müssen, in dem aber auch immer etwas zu gewinnen ist: das Weiterleben unserer Lebensformen in einer neuen Generation.