

Rumpf, Horst

## Schule zwischen Ernstfall und Zufall. Über lehrgangsförmige und nicht lehrgangsförmige Prozesse des Lernens und Verstehens

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 287-292*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rumpf, Horst: Schule zwischen Ernstfall und Zufall. Über lehrgangsförmige und nicht lehrgangsförmige Prozesse des Lernens und Verstehens - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 2, S. 287-292 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134662

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Schule zwischen Ernstfall und Zufall

Über lehrgangsförmige und nicht lehrgangsförmige Prozesse des Lernens und Verstehens<sup>1</sup>

Horst Rumpf

Zunächst eine kleine Geschichte. In ihr steckt, etwas zeitverschoben und verfremdet, das ganze Problem: Der Lehrer Hans Reutimann beschreibt Erfahrungen als Schulkind in einem Schweizer Dorf vor sieben, acht Jahrzehnten: "Ich berichtete (als Schulkind) von Prinz, unserem Hund; kein Kind im Dorf hätte ihn mit einem anderen Hund verwechselt. Ich erzählte von Hector, unserem alternden Pferd, das wir liebten und für etwas Besonderes hielten; es gab kein zweites solches Pferd. Der Lehrer hörte es sich abwartend und, seiner Vielklassenschule wegen, immer mit etwas angespannter Geduld an und schien froh zu sein, wenn ich fertig war. Er horchte etwas Bestimmtes heraus, er wartete darauf, und wenn ich fertig war, hob er es mit zwei Fingern hoch, zeigte es uns und fügte es einem Lebewesen zu, das einfach "das Pferd" hiess. Er nahm meinem Erlebnis das Eigentliche, das was mich gedrängt hatte, davon zu erzählen, und legte es zu anderem, das er für ähnlich hielt. Auch Hector büsste dabei ein; er verlor das, was aus ihm Hector machte, und er tat mir leid. Obwohl der Lehrer keinen Hund, kein Pferd, nicht eine einzige Kuh und nie ein neugeborenes Kälbchen besass, wusste er von ihnen allen etwas, das offenbar wichtiger war als unser einmaliges Erlebnis. Er schien viele Hunde, Dutzende von Pferden und unzählige Kälbchen, vor allem aber *den* Hund, *das* Pferd und *das* Kälbchen zu kennen. Er wusste Allgemeines, auf das es offenbar ankam und das für alle ein wenig und für keines ganz galt. Indem er unser Erlebnis in ein Abteil legte, das anscheinend darauf gewartet hatte, stellte er sich darüber. Dabei hatte er es gar nicht verstanden; er hatte es nicht wirklich zu sich eingelassen. Wir hatten etwas erlebt, es war uns etwas widerfahren..." (Reutimann, o.J., S. 59 f.). Man könnte auch sagen: Schulunterricht ist dazu angetreten, Weltwissen von Ernstfällen und Zufällen zu reinigen, das heisst aber ihm die Wucht des Konkreten und Einmaligen zu nehmen – nicht aus böser Absicht, sondern um es ungestörten Lernvorgängen zugänglich zu machen. Und in dieser Reinigung und Distanzierung liegt, wenn nicht viele Zeichen trügen, heute unser zentrales Schulproblem. Ich riskiere dazu einige systematische Sätze, auch in Erinnerung an das Schicksal von Prinz und Hector anlässlich ihrer Verwandlung in Lehrstoff.

(1) Schule ist eine künstliche Angelegenheit. Das Schulhaus ist abgegrenzt von der räumlichen Umwelt. Die Schulzeit ist ausgegrenzt aus der Alltagszeit und in minutengenaue Parzellen eingeteilt, Anfang und Ende liegen fest. Und die Lerninhalte sind in eine Passform gebracht, die sich diesen Umrissen fügt.

(2) Wozu diese Künstlichkeit? Weil man es offenbar seit geraumer Zeit nicht mehr dem laufenden Leben überlassen kann und mag, ob und was sich Heranwachsende von der Welt, die sie erwartet, lernend aneignen. So gesehen hat Schule den Charak-

<sup>1</sup> Vortrag vor der Staatlichen Schulsynode Basel Stadt vom 4. April 2001.

ter einer Abwehrmassnahme gegen die Zufälle und Ernstfälle des wirklichen Lebens – jedenfalls gegen das, was aus diesen Zufällen und Ernstfällen an Können, Wissen und Verstehen herauspringt. Es gilt als sprunghaft, unsolid, zufällig, windig, kaum überprüfbar.

(3) Man hat gesagt (Kokemohr, 1985), Schule sei eine Erfindung, um in einer Gesellschaft bei deren Mitgliedern "allgemeine Orientierungen" durchzusetzen – sie ziele also im Kern darauf, die vielerlei Aufsplitterungen der Lebenswelten zu überformen durch eine allgemeine Sprache, durch ein allgemeines Wissen, eine allgemeine Vorstellung dessen, was in einer Kultur für gut und schön und richtig zu gelten habe. Moderner gesprochen: Es geht um die Entprovinzialisierung der Geister und der Sinne. Es handelt sich um eine Aufgabe, die aus der fortschreitenden Verflechtung der Menschen in immer längere Abhängigkeitsketten folgt. Die voneinander Abhängigen müssen Gemeinsamkeiten haben, sonst zerreißen die Netze.

(4) Aus alldem folgt für den Zuschnitt der Lerninhalte und der Lernprozesse eine ganze Menge: das Lehren muss dafür sorgen, dass die Lernenden sich abtosseln und loslösen von ihren gar zu privaten Stimmungen, Liebhabereien, Eindrücken: sie müssen in überpersönliche Wissenshorizonte und Kommunikationsformen einrücken. Das Wissen muss systematisch angeordnet auftauchen, die zu lernenden Fähigkeiten sind im Interesse der optimalen Lehr- und Übbarkeit zu zergliedern und stufenweise einzustudieren. So passen sie in die Lehrstunden, die die Schulzeit bilden. Die Welt, das Wissen von ihr und ihrer Kultur, kommt also in der Schule unweigerlich in einen eigenen Aggregatzustand: vereinfacht, systematisiert, in Stufen lernbar auch für Anfänger, eingepasst in den Rahmen einer Institution. In gewisser Weise ist also Schulwissen und Schullernen prinzipiell gereinigt vom Ernst des wirklichen Lebens. Das ist seine Stärke und sein Elend. Beides.

(5) Dieser Aggregatzustand hat eine grosse Affinität zu bestimmten Formen, die Welt abzubilden. Sie verliert notgedrungen von ihrer sinnlichen Dichte, ihrer Widerständigkeit. Menschen können ja wunderbarerweise Erfahrungen und Gedanken in Sprache, Bilder, Klänge verwandeln und so festhalten, speichern, an andere weitergeben. Und es ist nur zu verständlich, dass die Schule bei ihren Ausgangsbedingungen auf dieses Instrument gewissermassen gesprungen ist. Man kann die Welt des Wissens und der Kultur ins Schulzimmer hereinholen, ohne einen Schritt nach draussen in die Lebenswelt und ihre unberechenbaren Zufälle und Ernstfälle tun zu müssen. Das Schullernen müht sich infolgedessen seit alters vor allem daran ab, Welt und Kultur in symbolischen Medien, vorab in Sprache, Zahl und Bild kennen, verstehen, beherrschen zu lernen. Solches Schullernen bahnt auch eine Gleichheit, eine gewisse Konformität der Lernzustände und Lernergebnisse an. Alles in allem: eine grosse kulturelle Erfindung, diese künstliche Schule.

(6) So weit so gut: Seit geraumer Zeit, wohl auch seit es überhaupt Schule in diesem Sinn der westlichen Zivilisation gibt, wird die Praxis, die aus dieser Idee von Schule folgt, von Zweifeln an ihrer Triftigkeit begleitet. Die Zweifel setzen an dem Verhältnis dieser künstlichen Schul-Einrichtung zu der sie umgebenden und tragenden Lebenswelt aller Beteiligten an. Und das in zweifacher Hinsicht.

(7) So sehr es einerseits zum Wesen der künstlichen Schule gehört, deutliche Grenzen zu den Lebenswelten der Beteiligten aufrechtzuerhalten, so unabdingbar ist

sie doch auch angewiesen auf lebensweltliche Mitgiften von Lernenden und Lehrenden, die sie nicht in ihrer Regie hat. Konkret gesprochen: Wer nicht aus vor- und ausserschulischer Erfahrung weiss, - sagen wir - wie sich ein Tier anfühlt und bewegt oder was ein Windstoss ist oder auch das Gefühl von Geborgenheit oder der Erfahrung, für etwas verantwortlich zu sein, wer solches nicht aus Ernstfällen oder Zufällen des Lebens kennt, der wird niemals in Sprache oder Bild gefasste Darstellungen von Tieren, Menschen, Landschaften, Geschehnissen auffassen und verstehen können. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit hat es in sich. Denn sie macht deutlich, dass etwas Fatales passieren könnte: Dem Schullernen könnte der Unterbau, der Humus gewissermassen, wegrutschen, wenn bestimmte ausserschulische Erfahrungen mit der wirklichen Welt abhanden kommen, zerfallen, aus welchen Gründen auch immer. Dann also wären Zufälle und Ernstfälle des wirklichen Lebens ausserhalb der Schulmauern und der Schulzeiten nicht das Abzuwehrende und das Fernzuhaltende – dann wären sie unabdingbare Voraussetzung, um nicht zu sagen sogar Lebenselixier des Schullernens. Die Mühlen der Symbolsysteme in den Medien könnten bald leer drehen, wenn die realen Erfahrungen mit der wirklichen Welt ausbleiben – das schrieb der Schweizer Pädagoge und Kognitionspsychologe Hans Aebli auf der letzten Seite seines zweibändigen Werkes "Denken, das Ordnen des Tuns" (Aebli, 1981).

(8) Die zweite, damit verwandte Gefahr für die künstliche Schule: Die Schulweisheit ist immer und seit je in Gefahr, aufgrund ihrer Verfügung über das symbolisch gefasste Wissen in Lehrbüchern, Lehrfilmen, Lehrmedien, den Kontakt zur Realität abzukappen. Das Schulwissen hat seit eh eine fatale Tendenz zum Besserwissen, zum Bescheidwissen – zur Verleugnung der Abgründe von Unbekanntheit und Zweifelhaftheit, die ja allem menschlichen und wissenschaftlichen Wissen unweigerlich anhaften, solange es redlich bleibt. Schulwissen hat es schwer, seiner Grenzen, seiner Entstehung und seiner Methoden bewusst zu bleiben. Wer über Schulwissen und Schul-Können verfügt ist infolgedessen fast immer der Gefahr ausgesetzt, andere Arten des Wissens und Lernens als unreif, chaotisch, vorläufig, ungesichert – kurz als unsolid aufzufassen und abzuwerten. Weil dieses in den Zufällen und Ernstfällen des Lebens entstehende und oft fast beiläufig abfallende Wissen eben keinen systematischen Charakter hat, weil es jäh und überraschend fast unbemerkt unter die Haut geht. Und doch ist kaum zu leugnen, dass es gerade die unvorhergesehenen Widerfahrnisse des laufenden Lebens sind, denen Menschen unvergessliche Einsichten und Entwicklungen verdanken. Sie fügen sich freilich keiner Schulweisheit und keinem zielorientierten, planbaren Curriculum. Wer das wirkliche Lernen gleichsetzt mit dem lehrgangsförmigen Lernen von Schul-Einrichtungen, verstellt sich den Blick auf die vielartigen Betroffenheiten, die dem Leben Farbe und Schicksal geben. Und ohne die auch die Schule austrocknet und erstarrt.

(9) Viele Suchbewegungen in der aktuellen Bildungslandschaft haben darin ihren Grund, dass die vielleicht in früheren Zeiten besser eingespielten Gleichgewichtsverhältnisse von Schule und Lebewelt außer Balance zu kommen drohen. Märkte ausserschulischen Lernens, praktisches Lernen, projektförmiges Lernen, handlungsorientierter Unterricht, Fahndung nach erweiterten Lernformen – sie alle tasten in unterschiedlichen Formen danach, dem Schullernen wieder Nährstoffe und Realerfahrungen entweder zuzuführen oder doch jedenfalls ihre Existenz zu gewährleisten, weil

ohne sie die systematische Unterrichtung leerzulaufen droht. Weil man, im Bild gesprochen, sich vorkommt wie jemand, der Schwimmbewegungen macht oder sie zu machen lehrt, ohne dass Wasser vorhanden ist. Wissen und Verstehen bedarf demnach eines sinnlichen und lebensweltlichen Untergrunds, den die Schule aufgrund ihrer Ausgrenzung nur sehr unzulänglich selbst bereitstellen kann. Lebendiges Wissen und Verstehen bedarf einer Unterströmung, sonst wird es steril. Es bedarf also immer auch der Anfrischung mit Zufällen und mit Ernstfällen, unsystematisch, diskontinuierlich, unplanbar, schräg. Auch das ist keine Verherrlichung von Chaoten-Beliebigkeit. Denn das Umgekehrte gilt genauso nachhaltig, gerade in einer Zivilisation, die durch und durch von Wissenschaft geprägt ist: Das Lernen in den Zufällen und Ernstfällen des Lebens bedarf auch, wenn es denn wirkliche Frucht in der Anwendbarkeit und der persönlichen Reife bringen soll, der Reflexion, des Abstands, der nachdenklichen Durchdringung und schliesslich der Ordnung – und alles das gelingt eben am ehesten in einer abgegrenzten Zone, die frei ist vom Aufprall immer neuer Anforderungen. Es geschieht das am ehesten in den Einrichtungen, die in unserer Kultur Schulen heissen – es wird kultiviert in Lehrgängen. Insofern sind nicht lehrgangsförmige und lehrgangsförmige Spielarten des Lehrens und Lernens aufeinander angewiesen. Die Berufsgefahr der Lehrerinnen und Lehrer in Schulen aller Art liegt darin, dass sie die Zufälle und Ernstfälle ausserhalb der Mauern entweder nicht kennen oder ihren Lernwert unterschätzen. Und die forschen Schulkritiker, die die Lernkultur von Schulen nur mehr als lebensferne Belehrungsmaschinen aburteilen – sie sind blind für die Bedeutung von Ruhe, Eindringlichkeit, Selbstkritik, Intensität, die allein möglich sind, wenn man vom Lebensgetümmel etwas Abstand gewinnt. Man muss die Tür hinter sich schliessen können, um sich über etwas klar zu werden. Das weiss jeder, der seine Lebenspraxis prüft. Hier liegt eine lebensweltliche Wurzel von Schule. Und von hier aus ist auch die vielberedete "Rückkehr zum Kerngeschäft" von Schule und Unterricht so zu denken, dass sie nicht zur Flucht in eine Festung wird, die von der bösen und chaotischen Welt draussen nichts wissen will.

Freilich: je unübersichtlicher und vielartiger die Welt draussen zu werden beginnt, je mehr (um eine aktuelle Drohkulisse zu zitieren) das Menschenwissen anwächst, um so grösser wird die Versuchung, ins Wortwissen zu flüchten, das fix durchzunehmen und zu handhaben ist – ohne die langwierigen Prozesse der sinnlichen Annäherung und Bearbeitung. Worthülsen statt Betrachtung von Phänomenen, Wortwissen anstelle des sich Einlassens auf die Sache. Keine neue Gefahr. In Basel, ich kann nicht anders, fallen mir unweigerlich drei Namen ein, die, durch Jahrhunderte getrennt, diese Auszehrung von Schullehre immer wieder auf ihre Art bewusst machten: Erasmus von Rotterdam, Friedrich Nietzsche, Adolf Portmann. "Als ob es irgendeinen Werth hätte, jemanden zu einem richtig denkenden und schliessenden Wesen zu machen, wenn es nicht gelungen ist, ihn vorher zu einem richtig empfindenden zu machen" (Nietzsche, 1988, S. 456). Und damit ist gewiss anderes gemeint als das heute mancherorts hochgejubelte Spasslernen, anderes auch als einige Prisen unverbindlicher Sinnlichkeit.

(10) Junge Menschen brauchen Erfahrungen in Ernstfällen und Zufällen des wirklichen Lebens. Sie brauchen Konfrontationen, auch einmal ohne pädagogische Fernsteuerungen und Schalldämpfer. In ihnen können sie spüren, dass es das wirkliche

Leben mit seinen Herausforderungen und Faszinationen nicht nur in Filmen, Büchern, TV-Sendungen gibt, dass da wirklich etwas auf sie zukommt und dass Erwachsene, die nicht pädagogische Profis sind, ein Augenmerk auf sie haben, ihnen etwas zeigen können. Das wären Schritte aus dem pädagogischen Schonraum, der manchen zum Ghetto zu werden droht. Welche Befreiung, nicht immer nur die Lehrabsichten eines noch so menschenfreundlichen Lehrplans erfüllen zu müssen – mag man vielerlei auch nur halb oder beiläufig oder wirr mitbekommen....

(11) Gewiss: Es kann keine einfache Formel geben für die vielartigen Verschränkungen und Distanzierungen zwischen den hier grob skizzierten Lernfeldern und Lernarten. Pädagogischer Spürsinn hat in Kooperation mit Einrichtungen der Erwachsenenengesellschaft hier vielerlei zu entdecken, zu unterscheiden, zu beschreiben und gedanklich zu durchdringen. Und vor allem: Schöpferischer Wagemut, der auch einmal ein paar Schritte aus eingefahrenen Gleisen riskiert. So dass vielleicht gar die neuen Informationsmedien dazu dienen können, als Marktplatz zu fungieren – also dazu helfen, Realerfahrungen anzubahnen (nicht etwa zu ersetzen). Eltern könnten hier eine wichtige Rolle spielen, denn sie merken vielleicht am ehesten, wie ihren Kindern in der Informationsgesellschaft vor lauter Informationen die Erfahrung von Wirklichkeit wegzurutschen droht. So dass sie von Gefühlen der Gleichgültigkeit und Überflüssigkeit beschlichen werden. Und den Sog in Scheinwelten zu spüren bekommen.

(12) Hier noch ein Splitter aus einer realen Schule, um nicht nur programmatisch zu bleiben: Da erzählt eine Lehrerin, Iris Mann, eine ganz alltägliche Geschichte: Ein Junge im 5. Schuljahr, lange Zeit still, scheu, angstvoll, ohne eine gute Note im Zeugnis, verändert sich total seit dem Augenblick, in dem die Lehrerin ihn ermunterte, in der Klasse von dem zu erzählen, was er zuhause zu tun hat. Er sagt zunächst: "Wir haben Tauben". Er bringt drei Tauben mit, erklärt die Pflege, bringt Bilder und Hefte mit, antwortet auf Fragen, ist sprachlos, dass etwas aus seinem häuslichen Leben in der Schule ankommt und honoriert werden kann (Mann, 1973, S. 45). Wohl alle pädagogisch Tätigen kennen ähnliche Erlebnisse. Sie verdienen Aufmerksamkeit. Und aus ihnen sind Konsequenzen zu ziehen....

Der Junge hat die unersetzliche Ressource Ernstfall erlebt – er wird gebraucht, er kann etwas, was unter Erwachsenen gilt. Sein Tun hat Folgen. Und er ist masslos überrascht, dass das in der Scheinwelt der Schule anerkannt werden kann – dass es auch da gültig ist. Drastischer lässt sich kaum zeigen, dass die künstliche Schule auf dem Trockenen sitzt ohne Zuflüsse aus der Welt der Ernstfälle und Zufälle. Die sie, und das ist ihr Problem, freilich nicht in der Hand hat.

Das Lernen und das Leben wird schal, wenn es nicht dann und wann ernst wird, auch im Leben von Heranwachsenden. Kann es sich eine Gesellschaft leisten, ihrem Nachwuchs solche Erfahrungen fast systematisch vorzuenthalten? Wird sie diese Form der Arbeitsteilung in Gestalt der Generationentrennung und der strikten Isolierung von Lernräumen und Arbeitsfeldern nicht teuer bezahlen müssen?

Es gibt ja vielerlei Initiativen, die auf verschiedenen Wegen in dieser Richtung suchen. Ich zähle einiges in Stichworten auf, was in dem Projekt "Förderung des praktischen Lernens" in einigen deutschen Bundesländern an Ernstpraxis sozusagen losgetreten wurde. Ich erwähne das nicht als Vorbild, sondern nur als einen Hinweis auf

manches, was wirklich passiert ist. Es ging da beispielsweise um die Arbeit an der Renaturierung einer auf dem Schulgelände verschütteten Quelle (in der Gesamtschule in Velbert); um die Einrichtung eines Zirkus mit geistig behinderten Kindern (in Waltröppel), um das Herstellen und Betreiben eines Pizza-Ofens (in Sprendlingen), um das Einrichten eines Lesesaals für Senioren (in Ravensburg), um die Redaktion der Jugendseite einer Tageszeitung (in Kirchheim/Teck), um die Realisierung eines Fernsehens für Senioren wie in Dreieich bei Frankfurt/M. (vgl. Rumpf, 1995). Solches und Ähnliches würde wohl schon auf einen Markt für außerschulische Lerngelegenheiten passen – wie er in Basel einer Initiativgruppe vorschwebt und Gestalt zu nehmen beginnen könnte. Ich schliesse mit einigen Thesen:

(1) Lebendiges Menschenlernen ist dann von Auszehrung bedroht, wenn es in eine Monokultur eingesperrt wird. Neben dem lehrgangsförmigen Lernen sollte eine lebendige Lernkultur durchlässig und aufmerksam bleiben für Lernen am Ernstfall und Lernen im Zufall. Ohne System, ohne Curriculum, ohne Noten.

(2) Es muss in der Erwerbsgesellschaft der Erwachsenen unentdeckte und ungenutzte Erfahrungsmöglichkeiten für den Nachwuchs geben. Ein Blick in beliebige pädagogische Zeitschriften oder auch nur in Tageszeitungen beweist das. Solche Erfahrungsnischen weiter bekannt und zugänglich zu machen, wird zu einer pädagogischen und bildungspolitischen Aufgaben ersten Ranges.

(3) Die Lebenswelt von Heranwachsenden ist bedroht von der Überflutung durch sekundäre Systeme. Solche Erfahrungsverluste sind weder durch die sogenannte Spasskultur noch durch immer perfektere und anschaulichere Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrmethoden aufzufangen oder auszugleichen.

(4) Der Beruf des Lehrers zielt auf Anregung und Kultivierung von Formen der Weltaneignung. Seine professionelle Aufmerksamkeit muss sich demnach auf unterschiedliche Spielarten des Lernens richten, auch wenn er in der einen mehr zuhause ist. Es geht nicht um Vermischung, sondern um Unterscheidung. Hier das lehrgangsförmige Lernen, im Schonraum, dort die Erfahrung, dass es ernst wird. Unvermischt sollen beide zum Zug kommen, aber nicht isoliert oder in Konkurrenz, sondern wie kommunizierende Röhren voneinander abhängig, aufeinander angewiesen. Eine Wunderwaffe gegen die vielen Schulnöte? Mitnichten. Aber ein Spurenelement. Und ein Spurenelement kann den Geschmack der ganzen Speise verändern. Eine überschaubare Sozietät wie Basel böte dem äusseren Anschein nach jedenfalls keine schlechten Voraussetzungen. Vielleicht könnte die gesamte Lernkultur dabei gewinnen: das Wenige, das Karge, das Langsame könnte an die Stelle der schleunigen Erledigung treten, die unsere Schule landauf landab so atemlos zu machen droht.

#### Literatur

- Aebli, H. (1981). Denken, das Ordnen des Tuns (Bd. 2, S. 395-396). Stuttgart: Klett.
- Kokemohr, R. & Marotzki, W. (Hrsg.). (1985). *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht* (S. 177). Frankfurt: Lang.
- Mann, I. (1973). *Interesse, Handeln, Erkennen in der Schule* (S. 45). Giessen.
- Nietzsche, F. (1988). *Unzeitgemässe Betrachtungen*. (Kritische Studienausgabe, hrsg. von G. Colli + M. Montinari, Bd. 1 (S. 456).
- Reutimann, H. (o.J.). Bericht von der unteren Wiese. Oder: Die Äpfel der Kindheit. Schaffhausen: Peter Meili.
- Rumpf, H. (1995). Gegen den Strom der Lehrstoff-Beherrschung. *Neue Sammlung* (1), 13 ff.