

Lersch, Rainer

Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 6, S. 781-797



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lersch, Rainer: Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 6, S. 781-797 - URN:

urn:nbn:de:0111-opus-15948

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-15948>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praktisches Lernen und Bildungsreform.

Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben

Zusammenfassung

Die Kritik an der Lebensferne der Schule ist so alt wie die Schule selbst. Sie bezieht sich weniger auf die Tatsache, daß die Schule ein von den übrigen Lebensbereichen separiertes und spezialisiertes gesellschaftliches Teilsystem ist, sondern vielmehr darauf, auf welche Weise die Schule die (historisch notwendig gewordene) Distanz zum Leben hält. Beklagt wird vor allem die einseitige „Verkopfung“ des schulischen Lerngeschehens insbesondere in den sogenannten „allgemeinbildenden“ Schulen. Daß „Allgemeinbildung“ auch eine politisch-praktische Dimension hat, sich auf den ganzen Menschen (und nicht nur seinen Verstand) bezieht, ist auf dem vorletzten Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft noch einmal deutlich herausgearbeitet worden. Mit dem Konzept des praktischen Lernens liegt möglicherweise ein Ansatz vor, der die Frage nach einem zeitgemäßen Verhältnis von Distanz und Nähe der Schule zum Leben, nach der Möglichkeit von Schule als „lebensebene Bildungsstätte“ vor dem Hintergrund aktueller kultureller Entwicklungen beantworten hilft.

1. Historische Wurzeln eines aktuellen Problems

Der Gedanke, daß es sinnvoll sei, schulisches Lernen mit praktischem Tun zu verbinden, hat eine lange Tradition, die teilweise weit vor jene Zeit zurückreicht, in der sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts die Schule als allgemeine, pflichtmäßige Einrichtung für jedermann hat durchsetzen können. Er findet sich bei COMENIUS, LOCKE und ROUSSEAU ebenso wie bei HEUSINGER und PESTALOZZI, der mit seiner Trias von „Kopf, Herz und Hand“ (PESTALOZZI 1819, S. 64) als Bedingung für die Bildung des *ganzen* Menschen die klassische Formel in diesem Zusammenhang prägte. Dieser aus unterschiedlichen Begründungszusammenhängen heraus formulierte Gedanke hat auch praktische Gestalt angenommen (wenn auch aus heutiger Sicht in zum Teil pädagogisch fragwürdigen Formen) etwa in den Industrieschulen des 18. Jahrhunderts oder den Erziehungsanstalten der Philanthropisten, hat aber — je mehr sich die Schule im Zuge der sozialen Wandlungsprozesse des 19. Jahrhunderts als ein gesondertes gesellschaftliches Teilsystem herausbildete und der Besuch dieser Einrichtung zur Pflicht wurde — in Theorie und Praxis an Bedeutung und Geltung verloren (vgl. z.B. ODENBACH 1963; LESCHINSKY/ROEDER 1976; HERRLITZ u. a. 1981; PETRAT 1984, 1987; KEIM 1985).

Der Schule wurde im Gegenteil im Rahmen der sich immer arbeitsteiliger organisierenden Gesellschaft die spezielle Funktion zugeschrieben, neben der Vermittlung inzwischen unentbehrlich gewordener elementarer Kulturtechniken die je besonderen Erfahrungen, die die Schüler im Vollzug ihrer alltäglichen Lebenspraxis machen konnten, zu verallgemeinern, in größere

Zusammenhänge einzuordnen, sie gewissermaßen also „theoretisch“ zu überhöhen. Schule hatte demnach — vor allem für die Kinder der breiten Masse der Bevölkerung — hauptsächlich eine *ergänzende* Funktion zu den damals noch zahlreicheren Anlässen und Gelegenheiten zum Erwerb von Kenntnissen oder zur Ausbildung praktischen Könnens, die das Alltagsleben bot und auch verlangte (vgl. auch FAUSER u. a. 1983, S. 127ff.).

In dieses Bild paßt die Tatsache, daß zur theoretischen Leitfigur insbesondere für den Volksschulunterricht des 19. Jahrhunderts nicht PESTALOZZI sondern HERBART wurde. Kerngedanke der Pädagogik HERBARTS war ja bekanntlich, daß Unterricht die durch „Erfahrung und Umgang“ vermittelten „flüchtigen ersten Eindrücke und Vorstellungen“ zu einem vielseitigen und vor allem *wohlgeordneten* Gedankenkreis zu transformieren habe — als Bedingung der Möglichkeit und Komponente der „Charakterstärke der Sittlichkeit“ als dem Ziel jeglicher Erziehung. Damit der Unterricht zum „erziehenden Unterricht“ werden konnte, hatte er den berühmten vier formalen Stufen (Klarheit, Assoziation, System, Methode) zu folgen. Zentrale *pädagogische* Idee dieser Unterrichtstheorie war somit, daß das auf der dritten Stufe versammelte *Wissen* höherer Qualität (weil nunmehr *systematisch geordnet*) nicht Selbstzweck sei, sondern — auf der vierten Stufe — Grundlage für ein *Handeln* ebenfalls höherer Qualität, dem „sittlichen Handeln“, bilde; eine dem Bildungsbegriff der Neuhumanisten durchaus verwandte Vorstellung.

Es ist bekannt, wie HERBARTS *Pädagogik* bei einer Reihe von Herbartianern, vor allem aber *in der Schulpraxis* der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem öden Formalismus und Schematismus degenerierte. Die Lehre von der *Artikulation des Unterrichts*, die HERBART aus der Einsicht formuliert hatte, daß es im Interesse einer „sorgfältiger gepflegten Menschheit“ nötig sei, im Unterricht Wissen und Handeln auf einer höheren Stufe zu reintegrieren, daß *aus ihm selbst* Interessen entstehen und Maximen des Handelns erwachsen, *Motive* also, die den *ganzen Menschen* und nicht nur seinen Verstand bewegen, wurde lediglich als eine allgemeine Schulmethodik aufgefaßt und verkümmerte zu einer Technik des Lektionenhaltens. Die pädagogische Grundidee HERBARTS wurde dabei völlig pervertiert (vgl. auch PRANGE 1983). Beredter Ausdruck dessen ist eine seinerzeit weit verbreitete Schrift v. SALLWÜRKS (1901): Der Autor reduziert — in getreuer Widerspiegelung der damals gängigen Praxis — das Artikulationsschema auf die drei sogenannten „Normalstufen des Unterrichts“ — unter Fortfall der letzten Stufe, die HERBART noch die wichtigste war! In Konsequenz des Verlustes der eigentlich erzieherischen Dimension wurde der auf die Vermittlung von Wissen reduzierte Unterricht ergänzt um eine künstlich aufgepfropfte, schlimme moralisierende Gesinnungsmache — die Trennung von Wissen und Handeln war vollzogen.

In der historischen Epoche, in der sich die Schule als das für das organisierte Lernen zuständige spezialisierte gesellschaftliche Teilsystem etablierte, wurde damit zugleich ein Bild von der für diese Einrichtung typischen Praxis geprägt, das sich in der Hauptsache auf rein kognitive Unterweisung und Belehrung gründete. Die Separierung schulischen Lernens von lebenspraktischen Handlungszusammenhängen, die Konzentration der Schule auf symbolisch vermit-

telte Instruktion bzw. theoretisches Lernen (siehe auch HERRLITZ u. a. 1984) erfolgte parallel zu der gesellschaftlichen Entwicklung, in der zugleich durch die zunehmende Trennung von Familie und Arbeit, von Kinder- und Erwachsenenwelt die Chancen der jungen Menschen zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten durch praktisches Lernen im eher beiläufigen Mit- und Nachvollzug immer geringer wurden.

Wir wissen heute, daß die staatliche Pflichtschule dem sich in dieser Entwicklung schon recht früh abzeichnenden Funktionswandel von einer eher ergänzenden zu einer umfassenden („allgemeinen“) Bildungsaufgabe und der darin beinhalteten Konsequenz, den Verlust der ursprünglichen Einheit von Leben und Lernen zumindest partiell auszugleichen und über einen solchen Lebensbezug dem schulischen Lernen einen unmittelbar einsichtigen Sinn zu geben, also Wissen und Handeln wieder zusammenzubringen, bis auf den heutigen Tag nicht oder nur sehr unvollkommen nachgekommen ist — und dies, obwohl seither der zeitliche Umfang und die Bedeutung von Schule im Lebensgang der Jugendlichen stetig gewachsen sind. Es gehört zu einer der hartnäckigsten Traditionen unseres Schulwesens, das dort stattfindende Lernen auf eine künftige Praxis *nach* der Schule zu verweisen, wobei dieser Zeitpunkt immer weiter hinausgeschoben wird (vgl. auch FAUSER u. a. 1983, S. 130; HERRLITZ u. a. 1984).

2. Reformen

Dabei hat es keineswegs an kritischen Stimmen, theoretischen Konzepten oder praktischen Versuchen gefehlt, die diesen eigentlich immer beklagten Mißstand aufzuheben trachteten. Vor allem zur Zeit der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts — die unter anderem aus dem leidenschaftlichen Affront gegen die Praxis des herbartianisch geprägten Volksschulwesens erwachsene und wohl bislang mitreißendste und kreativste Epoche schulpädagogischen Denkens und Handelns — wurde an zahlreichen Modellen und Beispielen gezeigt, daß Schule und Lernen auch gänzlich anders angelegt werden können. Die Schule öffnete sich dem Leben: Es wurde in die Schule hineingeholt oder die natürliche und soziale Wirklichkeit wurde aufgesucht. In der Schule wurde praktisch gearbeitet, geforscht und probiert, der musischen Gestaltungsfreude freie Bahn gegeben, auf Selbsttätigkeit, Eigeninitiative und Verantwortung der Schüler gesetzt, deren Erfahrungen, Interessen und Probleme wurden ernst genommen, auf kooperatives Miteinander wurde Wert gelegt, in kindgemäßer Weise wurden „Ernstsituationen“ in Vorhaben und Projekten bewältigt und vieles andere mehr. Allen Reformern ging es darum, die Praxis der alten Buch- und Wortschule durch andere, kindgemäßere Formen des Lernens zu überwinden; dabei spielte vor allem die Bereicherung und Erweiterung des Lehrens und Lernens um Erfahrungen, die auf einem praktischen Tun beruhen, eine herausragende Rolle.

Diese pädagogische Bewegung wurde zumindest in Deutschland durch die politischen Ereignisse nach 1933 jäh gebremst. Sie blieb weitgehend Episode, weil sie auch nach 1945, als das Bildungswesen in der Bundesrepublik

größtenteils nach dem Muster der Weimarer Republik restauriert wurde, nicht wieder so recht in Schwung kam. Nur wenige Reformschulen — allerdings in der Regel außerhalb des staatlichen Schulwesens wie beispielsweise einige Landerziehungsheime oder die Waldorfschulen (vgl. auch Anm. 4) — konnten die reformpädagogischen Impulse weiterentwickeln. Nicht zuletzt diese Stagnation, die — im Gegensatz zur Reformpädagogik — mangelnde Fähigkeit zur Innovation und inneren Reform von unten sowie zu bildungsökonomischen Analysen (Stichwort: „Deutsche Bildungskatastrophe“) führten schließlich in den 60er Jahren zu staatlichen Initiativen einer durchgreifenden Reform des Bildungswesens von oben.

Mit den fraglos überfälligen Reformen des ständisch gegliederten und hoch selektiven Bildungswesens wurden allerdings zugleich auch die letzten verbliebenen und *pädagogisch wertvollen* reformpädagogischen Traditionen im wahrsten Sinne des Wortes „wegrationalisiert“. Dies betraf insbesondere die von der Reformpädagogik entwickelten zahlreichen Formen praktischen Lernens. Mehrere Faktoren spielten hierbei eine Rolle: In der pädagogischen Tradition war diese Art des Lehrens und Lernens stets verknüpft mit dem Begriff „volkstümliche Bildung“ (vgl. FREUDENTHAL 1957), war wesentlicher Bestandteil des „Eigengeistes der Volksschule“ (SPRANGER) im Gegensatz zum Selbstverständnis des Gymnasiums, das ja von der reformpädagogischen Bewegung weitgehend unberührt geblieben war. Die Desavouierung dieses Begriffs als ideologisch war im Zuge einer Reform, die ja gerade mit dem Anspruch auf Abwehr ständischer Festlegungen, Demokratisierung des Bildungswesens und Durchlässigkeit der Bildungsgänge angetreten war, zwangsläufig und zweifellos richtig. Der gleichzeitige und keineswegs zwangsläufige Verzicht indes auf pädagogisch bewährte Formen schulischen Lernens wurde dadurch begünstigt, daß die äußeren Strukturreformen des Schulwesens begleitet wurden durch eine Ausrichtung insbesondere der Sekundarschulen an den inneren Organisationsmerkmalen des Gymnasiums (z. B. Fachlehrerprinzip), seinen intellektuellen Ansprüchen und „verkopften“ Lehr- und Lernformen. Das waren scheinbar konsequente Folgerungen aus der Forderung nach längerer, weiterführender und wissenschaftsorientierter Bildung für alle. Die soziale Vormachtstellung des Gymnasiums ließ pädagogische Einsichten, die im Unterricht für den überwiegenden Teil der Bevölkerung gewonnen worden waren, rasch in Vergessenheit geraten und verstellte den Blick dafür, inwieweit durch die kritiklose und einseitige Angleichung an diesen ursprünglich für einen ganz kleinen Teil der Schülerschaft eingerichteten Schultyp möglicherweise so zentrale Ansprüche der Reform der 60er und 70er Jahre wie Chancengleichheit, Ausschöpfen der Begabungsreserven oder breite und differenzierte Förderung der Leistungsfähigkeit des einzelnen verfehlt wurden.

Ein deutlicher Beleg für diese sich rasch durchsetzenden Tendenzen ist das Schicksal des Faches *Arbeitslehre*. Es ist zugleich ein Indiz dafür, wie nunmehr das meiste doch wieder zum „Schul- und Buchwissen“ geriet, das ursprünglich nach dem Willen seiner Initiatoren (wie z. B. dem DEUTSCHEN AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN) Erfahrung und „praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist“ (FAUSER u. a. 1983,

S. 129), sein sollte: Waren beispielsweise in den Richtlinien für den Schulversuch „Hauptschule der weiterführenden Bildung“ (1967) in Nordrhein-Westfalen noch etwa zwei Drittel der Unterrichtszeit für die Arbeit in *Projekten* als der methodischen Grundform für dieses Fach vorgesehen, wurde deren Anteil schon in der Stundentafel der dann für alle Schulen verbindlichen Richtlinien des Jahres 1968 auf ein Drittel reduziert — eine Umkehrung des Verhältnisses von theoretischem und praktischem Lernen also!

3. Reparaturen

Die ambivalenten Folgen dieser nach dem Muster administrativer Bewältigungslogik mit ungeheurem Aufwand an materiellen und wissenschaftlichen Ressourcen bundesweit vorangetriebenen Reform- und Ausbaumaßnahmen des Bildungssystems sind bekannt: So führte beispielsweise das an sich im Sinne der Reformintentionen positive Resultat stetig steigender Absolventenzahlen der weiterführenden Bildungsgänge schon bald zu dem Problem, die jungen Menschen angemessen im Hochschul- und Beschäftigungssystem unterzubringen. Dies erzeugte nicht nur Enttäuschungen von Erwartungen, die mit der verstärkten Wahrnehmung des Rechts auf mehr Bildung verbunden gewesen waren. Numerus clausus sowie — bedingt durch die in der zweiten Hälfte der 70er Jahre einsetzende wirtschaftliche Rezession — Lehrstellenknappheit und strukturelle Jugendarbeitslosigkeit schufen einen Verdrängungswettbewerb, in dem für einen Großteil der Schüler insbesondere der Sekundarstufe I die symbolischen Gratifikationen für schulische Leistungen ihre motivierende Kraft verloren und der Sinn schulischen Lernens immer fragwürdiger wurde.

Diese sich in „Null-Bock-Haltungen“, Langeweile, Absentismus, Aggressivität und Vandalismus bis hin zur offenen Leistungsverweigerung manifestierende und allenthalben ausbreitende Sinn- und Motivationskrise in der jungen Generation (vgl. JUGEND '81) hat allerdings nicht nur ökonomische und quantitative Ursachen, sondern — vor allem bezogen auf das Schulwesen selber — auch qualitative Gründe: Sie ist auch Symptom mangelnder Motivation für das, was die Schule bietet und wie sie es bietet (vgl. KRÜGER/LERSCH 1982, S. 15ff.; siehe auch HERRLITZ u. a. 1984; RUMPF 1986)!

Bei unveränderten Strukturen in Schule und Unterricht ist deshalb die u. a. zur Entlastung des Arbeitsmarktes eingeführte zehnjährige Vollzeitschulpflicht nicht nur kein Ausweg aus der Krise, sondern höchstens ein Beleg für die von DIETER LENZEN (1985) vertretene These von der „Verewigung des Kindlichen“. Die für die Ausbildung von Identität notwendigen Übergänge („Transitionen“) von einer Lebensphase in die nächste wollen heutzutage nicht mehr gelingen: Die gesamte heranwachsende Generation besucht mindestens bis zum 17. Lebensjahr die Schule und wird gezwungen, weitgehend das gleiche zu tun wie mit sieben, während eigentlich nur die Bewährung und Selbstbestätigung in der Bewältigung gänzlich andersartiger Aufgaben und Anforderungen ab der Reifezeit den Übergang zur Erwachsenenkultur signalisieren und sinnfällig machen könnte (vgl. hierzu auch: FINTELMANN 1985).

Insofern ist es auch kurzfristig, wenn sich die seit Beginn der 80er Jahre zögerlich einsetzenden offiziellen „Reparaturmaßnahmen“ vornehmlich auf die Hauptschule beschränken, auch wenn dort die Krisenphänomene am augenfälligsten sind. Denn mit dieser Beschränkung geraten die in diesen Maßnahmen (z. B. erweitertes Bildungsangebot, 10. Klassen besonderer Prägung; vgl. auch Richtlinienentwurf Nordrhein-Westfalen 1987 und WITZENBACHER 1985) eröffneten Angebote zur Öffnung der Schule und vor allem zum praktischen Lernen nicht nur wieder in eine gefährliche Nähe zur „volkstümlichen Bildung“, sondern dem inzwischen weitaus größeren Teil der Schüler in den anderen „allgemeinbildenden“ Schulen werden solche für ihre Entwicklung wichtige Chancen zu lebensnahem Lernen, eigentätiger Produktion und primären Erfahrungen weitgehend vorenthalten.

Auch wenn derartige Aktivitäten nicht Bestandteil des offiziellen „Kanons“ einer Schulform sind, könnten sie dennoch etwa im Rahmen extracurricularer Maßnahmen, beispielsweise über Arbeitsgemeinschaften, realisiert werden. Wie eine Studie des MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG zeigt, weist aber auch hier das Gymnasium als die Schulform mit den an sich dafür strukturell besten Voraussetzungen bei einem ansonsten reichhaltigen Gesamtangebot vor allem bei den praktisch orientierten Arbeitsgemeinschaften ein deutliches Defizit etwa gegenüber den Haupt- und Realschulen auf: Nur 4,8% der Gesamtschülerzahl werden im Durchschnitt an den Gymnasien über derartige Angebote erreicht (vergleichsweise gegenüber zusammen 31,3% in sportlichen und musischen AGs); mehr als zwei Drittel dieser Schulen bieten überhaupt keine praktischen Arbeitsmöglichkeiten an. BAUMERT und LESCHINSKY (1985, S. 53 ff., S. 75) interpretieren diese von ihnen im Frühsommer 1984 erhobenen Befunde als „traditionelle Ausgrenzungen und Einseitigkeiten“ und konstatieren weiterhin eine nur begrenzte Aufgeschlossenheit der befragten Schulleiter von Gymnasien für eine Aufwertung praktischer und beruflicher Belange (ebd., S. 54f.)¹.

4. Sinnbezüge schulischen Lernens

Abgesehen davon, daß *jede* Schule, die das Attribut „allgemeinbildend“ für sich in Anspruch nehmen will, die Verpflichtung hat, für eine möglichst breite Förderung und Ansprache von Begabungen und Neigungen sowie für die Entwicklung eines „vielseitigen Interesses“ (HERBART) bei den Schülern zu sorgen, lassen schon alleine die Verhältnisse an den Schulen ein Denken in zwei Klassen von Bildung nicht mehr zu: Das Gymnasium ist längst zur „Volksschule“ geworden — 34,2% aller Fünftklässler (ohne Sonderschulen) besuchten im Schuljahr 1985/86 diese Schulform in Nordrhein-Westfalen. Was die Gymnasiasten an ihrer Schule vermissen und wo sie Verbesserungspräferenzen sehen, belegt eine Studie des HESSISCHEN INSTITUTS FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG (1986) an schulformbezogenen Gesamtschulen: „Im Unterricht sollte mehr praktisch gearbeitet werden. Es wird zu viel theoretisiert“ meinten 81% der befragten Gymnasialschüler (gegenüber 71% der Haupt- und 72% der Realschüler). Nach entsprechenden Erfahrungen mit

praktischem Lernen begründeten die Gymnasiasten ihre Aussage zu 73% mit dem Statement: „Wissen, das ich mir in der Praxis angeeignet habe, behalte ich besser als Wissen aus Büchern“. Die signifikanten Unterschiede in der ersten Aussage deuten nicht nur auf eine „stille Verehrung für theoretisches Wissen“ bei den Haupt- und Realschülern hin, wie die Autoren der Studie (ebd., S. 59) meinen. Es spricht vielmehr vieles dafür, daß diese Schüler wahrscheinlich bereits häufiger (wenn auch nach ihrer Meinung noch nicht genügend) Gelegenheiten zu praktischem Lernen hatten, wohingegen die Gymnasiasten nach der wohl eher neuen Erfahrung von dieser Art des Lernens besonders positiv angetan und auch vom Nutzen eines solchen Unterrichts überzeugt waren (vgl. auch Anm. 1).

Derartige Befunde belegen ein starkes Interesse an mehr praxis- und handlungsorientierten Formen des Lehrens und Lernens bei den Schülern *aller Bildungsgänge*. Die schon von daher naheliegende Generalisierung — und eben nicht: Beschränkung auf bestimmte Schülergruppen — der Forderung, schulisches Lernen verstärkt an ein praktisches Tun zu binden, wird zudem gestützt durch die von der Lern- und Entwicklungspsychologie herausgearbeiteten universellen Zusammenhänge zwischen Denken und Handeln (PIAGET, AEBLI), zwischen praktischer Tätigkeit und der Entwicklung von Bewußtsein und Persönlichkeit (LEONTJEW 1977). Nach diesen Konzepten müssen die Verbindung von Formen des Tuns mit den Prozessen kognitiven Erfassens, das Herstellen von Handlungsbezügen für gelingende Prozesse der Kompetenzentwicklung als notwendig, die aktiv-handelnde Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit als Bedingung der Möglichkeit ihrer (geistigen) „Aneignung“ betrachtet werden:

Die Öffnung der Schule gegenüber der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit und die Eröffnung von Gelegenheiten zu praktischem Lernen in allen Bildungsgängen sind darüberhinaus angesichts der Bedingungen, unter denen die heutige Jugend heranwächst, geradezu unverzichtbar: Wachsende Desorientierungen in einer immer komplexer werdenden sozialen Wirklichkeit (vgl. FUCHS 1985), immer stärker ausgeprägte Separierung von Jugendkultur und Erwachsenenwelt, die stetig ausgedehnte Vollzeitschulpflicht, die Lage auf dem Arbeitsmarkt und nicht zuletzt die innerschulische Sinn- und Motivationskrise (vgl. FEND u. a. 1976; KRÜGER/LERSCH 1982, S. 15 ff.; HERLITZ u. a. 1984, S. 65ff.) zwingen dazu, *neue Sinnbezüge* zwischen schulischem Lernen und der gesellschaftlichen Realität zu schaffen. Das Erzeugen von handlungsmotivierendem Sinn bei ihren Mitgliedern gilt als generelles Systemproblem ersten Ranges in modernen Industriegesellschaften (vgl. HABERMAS 1973; 1976). Insofern kann sicher nicht davon ausgegangen werden, daß die innerschulischen Auswirkungen allgemeiner gesellschaftlicher Legitimationsprobleme sich alleine mit Mitteln der Schule beheben ließen. Gleichwohl kann gerade angesichts ungewisser Zukunftserwartungen die Schule die hier und jetzt geforderten Lernanstrengungen heute erst recht nicht länger nur mit dem Verweis auf eine zukünftige Praxis legitimieren. Lernen — begriffen als eigentätiger Prozeß des Kompetenzerwerbs — bedarf subjektiv bedeutsamer Motive für den einzelnen Lernenden in dem Moment, in dem er in Gang kommen soll. „Sinnstiftung durch Gegenwartserfüllung“ (Nipkow 1983)

bedeutet in diesem Zusammenhang, schulisches Lernen verstärkt an selbstbestimmte und *unmittelbare* praktische Erfahrungen in und mit der Wirklichkeit zu binden. *Praktisches Lernen* mit seinem breiten Spektrum an Handlungsmöglichkeiten und Zugriffsweisen auf zahlreiche Ausschnitte der natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt erweist sich dabei als besonders geeignet zur Stiftung solcher Sinnbezüge, denn aus der Verbindung von Lernen mit einem Tun erwachsen *zusätzliche Motivationen*: Dem Lernen wird nicht nur einen Sinn gegeben, weil es an „Praxis“, an das Leben gebunden ist, sondern weil darüber hinaus durch das Tun dort tatsächlich auch etwas — und sei es noch so wenig — *bewirkt* wird. Man kann das *Tun selber* als sinnvoll erfahren, und *dabei* etwas lernen; oder man muß *für das Tun* etwas lernen, einfach um es richtig zu machen. Schließlich kann man aus dem Tun Sinn für *weiteres* — auch theoretisches — Lernen generieren, weil man etwas über den *Sinn des Lernens* gelernt hat. Als systematisches Ordnen der gemachten Erfahrungen unter bestimmten Aspekten erhält dann der Fachunterricht traditionellen Zuschnitts auch für die Schüler genauso eine neue — weil einsichtige — Relevanz wie der konzentrierte Lehrgang, in dem die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die zum Gelingen des praktischen Vorhabens erforderlich sind (vgl. auch GUDJONS 1986; 1987). Sie haben nämlich den Charakter des selbstzweckhaft um sich selber kreisenden Schullernens ohne Sinn- und Lebensperspektive verloren, die die jungen Menschen benötigen — das Gelernte oder zu Lernende hat Bedeutung für die Lernenden gewonnen: „Der Gegenstand der Tätigkeit ist ihr eigentliches Motiv“ (LEONTJEW 1977) — das gilt auch für die Lerntätigkeit!

5. *Öffnung der Schule — Schule als „Gegenkultur“*

Die Forderung, den Lebensbezug der Schule zu erhöhen, ist ein schon traditionelles Postulat. Es hat allerdings auch immer seine Grenzen in der Tatsache gefunden, daß Schule ein „artefact“, ein Ort der Ausgrenzung und Behütung von Kindern und Jugendlichen ist, ein historisch zwangsläufig entstandenes Spezifikum. THEODOR BALLAUF (BALLAUF 1982, S. 356) artikuliert diese Ambivalenz von theoretischer und praktischer Funktion von Schule in eindrucksvoller Weise. So begründet er u. a. mit der Praxis, „die uns etwas zu denken aufgibt“, die *theoretische* Funktion der Schule: „Die Praxis gibt mir zu denken, d. h. sie läßt mich Mensch werden“ (ebd., S. 358) ist seine Formulierung für den Stellenwert von „Praxis“ in einer Schule, die sich als „Bildungsstätte“ begreift; bloßer Praktizismus verleite eher „zu einer Flucht aus dem Denken“ (ebd., S. 359), zu dessen Selbständigkeit für jeden einzelnen die Schule beizutragen habe. „Werk und Tat als Implement eines immer umfassenden Gedankenkreises“ zu begreifen, ist BALLAUFs Postulat für die Schule — ein *pädagogisches* Komplement zu den o. a. psychologischen Erkenntnissen.

Diese traditionelle Problematik erscheint allerdings angesichts aktueller kultureller Entwicklungen, wie sie von neueren Analysen über „Kindheit im Wandel“ (ROLFF/ZIMMERMANN 1985; vgl. auch LENZEN 1985, S. 15ff.) als

Veränderungen der Sozialisationsbedingungen in jüngerer Zeit herausgearbeitet wurden, in einem neuen Licht:

Stetig eingeschränktere Möglichkeiten zu eigenen Erfahrungen in einer immer perfekteren — weil „fertigen“ — Umwelt mit immer eingegrenzteren und noch dazu inselhaft voneinander separierten Erfahrungsräumen sowie die Tatsache, daß immer mehr Jugendliche immer länger die Schule besuchen, die damit zu einem zentralen Aspekt ihrer Lebenswelt wird, lassen auf der einen Seite die Forderung nach Öffnung der Schule und Eröffnung von Erfahrungsmöglichkeiten in der gesellschaftlichen Wirklichkeit als besonders aktuell erscheinen.

Diese soziokulturelle Realität ist indes auf der anderen Seite gekennzeichnet durch die Ausbreitung von Massenkultur in alle Lebensbereiche, durch eine wuchernde Medienlandschaft und expandierende Freizeitindustrie, die nur noch eine weitgehend *konsumistische* Weise der Aneignung von Kultur zulassen, die insofern unvollständig ist, als sie Eigentätigkeit — also von eigenen, selbstbestimmten Motiven und Intentionen geleitete aktive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit — reduziert (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1985, S. 170 ff.). Die Zunahme des Fernsehkonsums ermöglicht zwar einen nie gekannten Zugriff auf Informationen aller Art auch für Kinder und Jugendliche, was NEIL POSTMAN (1983) zu der These vom „Verschwinden der Kindheit“ geführt hat. Dies aber ist begleitet von einem „allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit“ (v. HENTIG 1984), weil in zunehmenden Maße die unmittelbare, primäre Erfahrung durch mediatisierte, sekundäre Erfahrungen überlagert wird; Bilder ersetzen die Wirklichkeit. Dabei ist von besonderer Bedeutung, daß die „ikonische“ Form der Aneignung gegenüber der „enaktiven“ und „symbolischen“ (BRUNER) dominant wird — also eine reduzierte Form des Bezugs zur Lebenswelt und damit auch ihrer Aneignung. Abgesehen davon, daß die Bilder immer schon eine Interpretation von Wirklichkeit sind durch den, der sie produziert, geschnitten und kommentiert hat, bleibt die Fülle der in sie „hineinpurzelnden“ Bilder (BECKER 1986) für die Kinder und Jugendlichen zusammenhang- und strukturlos — von einem „wohlgeordneten Gedankenkreis“ als Resultat kontinuierlicher Bildungsbemühungen kann bei dieser Art von Information über die Wirklichkeit kaum die Rede sein.

„Bildung“ oder Äquivalente zu diesem Begriff (vgl. KLAFKI 1985) — „Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit“, „Mündigkeit“, „selbstbestimmte Handlungsfähigkeit“ usw. — wie sie bei uns formuliert werden als subjektive Korrelate für die Mitglieder einer Gesellschaft, die den Anspruch hat, Demokratie zu verwirklichen, wird Schule wohl nur vermitteln können, indem sie neben der Öffnung zugleich auch ein Stück „*Gegenkultur*“ zur Konsum- und Informationsgesellschaft entwickelt.

Diese für Schule eigentlich immer schon konstitutive Dialektik von Distanz und Nähe zur gesellschaftlichen Wirklichkeit erfordert zu ihrer produktiven Bewältigung in der aktuellen Situation *pädagogische Initiativen* in mindestens dreifacher Hinsicht (vgl. hierzu auch SPIES 1987):

— *Vermittlung primärer Erfahrungen*: Dies ist sicherlich zunächst ein Moment

der Öffnung von Schule und geeignet, den Lebensbezug der Schule zu vergrößern und die erforderlichen neuen Sinnbezüge zwischen schulischem Lernen und der gesellschaftlichen Praxis zu stiften. Solche Erfahrungen aus erster Hand statt mediatisierter Erfahrungen aus zweiter Hand, die allenfalls Augen und Ohren als „Eingangskanäle“ ansprechen, sind vor allem auch Erfahrungen *mit allen Sinnen* (der Fernsehfilm über die Kokerei unterschlägt die Erfahrung von Hitze und Gestank); nur die unmittelbare Erfahrung belehrt uns über die Reduziertheit der sekundären. Aber auch die unmittelbare Erfahrung bleibt unvollständig, solange sie sich in einem quasi „touristischen“ Aufsuchen der Wirklichkeit erschöpft. Dies wäre wiederum bloßer „Konsum“ von Wirklichkeit, nur *passive Erfahrung* und damit praktisch folgenlos. Darauf hat schon JOHN DEWEY mit seinem Begriff der „kontinuierlichen Reorganisation der Erfahrung“ hingewiesen, wonach der pädagogische Wert und die Vollständigkeit einer Erfahrung u. a. daran bemessen werden können, inwieweit die passive Erfahrung Anlaß bietet und (kognitive) Grundlage wird für ein anschließendes, kompetenteres Handeln (vgl. SCHÄFER 1978; KRÜGER/LERSCH 1982, S. 170 ff.). Dieser hier am Begriff der Erfahrung festgemachte Zusammenhang von Wissen und Handeln, Tun und Denken ist auch konstitutiv für

- *praktisches Lernen*: Die bloße Besichtigung der Praxis führt häufig zu vorschnellen Urteilen, weil die dort zu beobachtenden Tätigkeiten den „Könnern“ scheinbar spielend leicht von der Hand gehen. Erst wer beispielsweise das Drehseln selber versucht, *erfährt* etwas über die Widerständigkeit des Materials oder die Schwierigkeiten der Formgebung. Oder: Der elementare praktische Nachvollzug von den in großen und komplizierten Maschinen „materialisierten Tätigkeiten“ des werkzeuggebrauchenden Menschen (LEONTJEW 1977) läßt technische Prozesse und Zusammenhänge tatsächlich *begreifen*. Wenn Schüler und Lehrer gemeinsam etwas machen, herstellen, einrichten, konstruieren oder gestalten, gewinnen sie nicht nur Einsichten in zahlreiche Aspekte praktischer Arbeit, sondern machen auch Erfahrungen über den Lohn kollektiver Anstrengungen, die im Produkt als dem Resultat kooperativen Handelns ihren sinnlich faßbaren Ausdruck finden. Indem im praktischen Lernen planerisches Vordenken, praktisches Tun und reflektierendes Nachdenken miteinander vermittelt werden, vermittelt es zugleich *vollständige Erfahrung* — die Praxis gibt etwas zu denken auf (BALLAUF 1982) ! Vielleicht wird es deshalb von den „Jugendlichen gerne aufgenommen, ja geradezu als ein bisher Entbehrtes begrüßt“ und mobilisiert bei manchen Schülern eine ganz neue „Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen überhaupt“ (FAUSER u. a. 1983, S. 129). Die neben der „Sinnlichkeit“ erfahrbare Sinnhaftigkeit eines solchen Lernens mit Kopf und Hand erweist sich erst recht, wenn es nicht nur einen „Schulzweck“ hat, sondern in und an der Wirklichkeit stattfindet. Praktisches Lernen wird somit zum Zentrum einer pädagogisch notwendigen schulischen Gegenkultur gegen die dominante Kultur der außerschulischen Lebenswelt, selbst wenn sich dabei die Schule der Wirklichkeit öffnet.
- *Stetigkeit und Ordnung*: Prozesse praktischen Lernens erfordern in der Regel Zeit, das stetige und beharrliche Verfolgen eines Ziels, sind geleitet von dem

Wunsch, etwas fertigzustellen und zustandezubringen. Sie sperren sich häufig gegen den starren 45-Minuten-Rhythmus des üblichen Schullernens vor allem in den Sekundarschulen. Der Entschluß einer Schule, einer Jahrgangsstufe oder Klasse zum praktischen Lernen wird daher zumeist mit dem Entschluß zu anderen Organisationsformen (z. B. Block- oder Epochenunterricht) als dem traditionellen Fachunterricht verbunden sein, der ohnehin den Schultag eher nach dem Muster des Fernsehprogramms (nur langweiliger) als eine Abfolge zusammenhangloser Elemente gestaltet. Hier wie dort wird abgeschaltet, wenn das Interesse erlahmt oder die Aufnahmekapazität erschöpft ist — die gewonnenen Eindrücke bleiben flüchtig, verwischen sich, werden rasch vergessen. Praktisches Lernen kann auch hier zum Promotor eines schulischen Gegenprogramms werden, das zu Stetigkeit und Ausdauer, zum genauen Hinsehen und geduligen Verweilen anleitet, Denken tatsächlich als „Ordnen des Tuns“ (AEBLI 1980/81) benötigt und umgekehrt auch geordnete Strukturen im Kopf der Schüler hinterläßt (und nicht nur eingetrichterten „Stoff“).

Mangelnde Fähigkeit zur Konzentration, Sprunghaftigkeit, Nervosität und motorische Unruhe sind weitverbreitete moderne Zivilisationskrankheiten, die auch vor allem von den Lehrern oft an ihren Schülern diagnostiziert und beklagt werden (vgl. z. B. REISS/V. SCHOENEBECK 1987, S. 66). Die Schule tut sich selber keinen Gefallen, wenn sie einerseits die Hektik der außerschulischen Lebenswelt in ihrer Zeiteinteilung widerspiegelt und andererseits den Schülern gleichzeitig stundenlanges Stillsitzen abverlangt. Dem Betätigungsdrang der Kinder und Jugendlichen nur in den Pausen oder den dafür traditionell vorgesehenen „Fächern“ — Sport-, Musik-, Kunst- und Werkunterricht — Raum zu geben, erscheint als unzureichende Therapie angesichts der Schwere der Symptome. Diese Stunden werden zumeist doch nur als willkommene Abwechslung von den sonst üblichen schulischen Handlungsmustern erlebt; persönlichkeitsbildend werden sie allenfalls für die Schüler, die daraus ein dauerhaftes Interesse für entsprechende außerschulische Aktivitäten entwickeln. *Pädagogisch legitimierte schulische Ordnungsformen* müßten anstelle episodischer Unverbindlichkeiten danach trachten, wie jenen praktischen Aktivitäten eine längerfristige Perspektive gegeben werden könnte, wobei die Auswahl zunehmend auch der eigenen Entscheidung der Schüler überlassen werden sollte. Konzentration auf weniger, dieses dafür aber beharrlicher und gründlicher, könnte eine Bedingung sein für die Ausbildung eines wirklichen *Könnens* beim einzelnen, das sich in Prozessen praktischen Lernens immer zugleich der Bindung an ein *gemeinsames Ziel* verpflichtet weiß. Kooperation statt soziale Isolation vor dem Bildschirm oder flimmern-den Automaten; Aufhebung der Reduktion der Hand zum bloßen Organ, das Schaltknöpfe und Hebel bedient oder schriftliche Handgelenksübungen macht; stetiges und zielgerichtetes Handeln statt rastloser Konsum sind zentrale Merkmale praktischen Lernens und zugleich wichtige Aspekte eines schulischen Alternativprogramms zu den aus pädagogischer Sicht bedenklichen Entwicklungen der modernen Zivilisation.

6. Praktisches Lernen, Schulentwicklung und Bildungsreform

Praktisches Lernen erweist sich damit als ein möglicher Ansatz zur Synthese der Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben, als pädagogische Perspektive für die nötige Anpassung der Schule an die aktuelle soziokulturelle Entwicklung. Zu der Entwicklung eines „Schullebens“, das den Kindern und Jugendlichen die für ihre Entwicklung nötigen Chancen zu eigentätiger Produktion und primären Erfahrungen bietet, die ihnen in der gesellschaftlichen Realität zunehmend versagt bleiben, die zugleich aber auch den Lebensbezug der Schule vergrößern, gehört jedoch, daß die entsprechenden schulischen Aktivitäten auf Dauer gestellt, von den Schülern als typisch für ihre Schule erlebt werden.

Wenn praktisches Lernen auf eine Projektwoche und noch dazu am Ende des Schuljahres begrenzt wird, erleben dies die Schüler gerade *nicht* als typisch für Schule; dann fällt eher Schule für sie aus! Projektwochen können höchstens *Teil eines Schulprogramms* sein, in dem weitere kontinuierliche Angebote praktischen Lernens zum festen Bestand gehören, die zusammen mit anderen Aktivitäten das *spezifische pädagogische Profil* dieser Schule ausmachen. Dies wird bestimmt durch jeweils unterschiedliche Faktoren wie Standort und Ausstattung der Schule, zufällige Zusammensetzung und Engagement des Kollegiums, der Eltern- und Schülerschaft usw. Hierbei kommt es ganz entscheidend darauf an, daß diese Aktivitäten nicht nur als Alibi oder Ausgleich neben dem eigentlichen Unterrichtsbetrieb herlaufen, sondern in diesen Betrieb als konstitutiver Bestandteil oder sogar Schwerpunkt eines gemeinsamen Lebenszusammenhangs aller Beteiligten *integriert* werden (vgl. auch BAUMERT/LESCHINSKY 1985, S. 36).

Solche und andere Faktoren machen unmittelbar evident, daß sich jede einzelne Schule *selber* in diesem Sinne weiterentwickeln muß. Es handelt sich hier um eine Veränderung der Denkungsart über pädagogisch sinnvolle Formen der Gestaltung von Schulleben und Unterricht, die sich nicht per administrativ verordneter „Reform von oben“ wird durchsetzen lassen — vom „Erfolg“ solcher Bemühungen war schon am Beispiel der Arbeitslehre die Rede.

Fast immer „steht am Anfang ein unscheinbarer Vorstoß, der oft von besonderen Fähigkeiten, Wünschen oder Interessen der Lehrer herrührt“ und meist mitten im Fachunterricht beginnt (vgl. PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1986b, S. 123; siehe auch: KULTUSMINISTER NW 1984; GIDION u. a. 1987; MÜNZINGER/LIEBAU 1987). Mitunter ist es eine pädagogische Initiative des ganzen Kollegiums, das sich zugleich um außerschulische Unterstützung bemüht (vgl. z. B. SELBACH 1987). Als Bedingung der Möglichkeit für die Implementation praktischen Lernens an einer Schule — dies zeigen die bisherigen Erfahrungen — muß offenbar zu Beginn persönliches Engagement und Eigeninitiative der Betroffenen gesehen werden: In der Regel erwachsen aus den kommunikativen Handlungszusammenhängen der Institution (vgl. KRÜGER/LETSCH 1982, S. 34 ff.), setzt sich diese Initiative fort in einem Kalkül der Beteiligten zwischen extern gesetzten Bedingungen und aktivem Gestal-

tungswillen der vorhandenen Handlungsspielräume, bis diese neuen Formen schulischen Lehrens und Lernens ggf. formell in der Organisationsstruktur dieser Schule verankert werden und praktisches Lernen sogar in bestimmten Fällen zu einem zentralen Bestandteil des Lernangebots wird (wie z. B. bei der Hiberniaschule, beim Werkgymnasium Heidenheim, bei der Hauptschule Möhnesee oder der Hauptschule Kuppelnau in Ravensburg — um nur einige zu nennen; vgl. FAUSER u. a. 1983; SELBACH 1987).

Es liegt in der Natur der Sache, daß eine derartige „Reform von unten“ auch nicht von heute auf morgen gelingt, sondern sich normalerweise in kleinen Schritten vollzieht. Gerade die Erfahrungen mit praktischem Lernen belegen, daß häufig erste bescheidene Impulse durch einzelne Lehrer oder Lerngruppen dazu führen, daß sich bald das Bild einer ganzen Schule verändert, die dann wieder beispielhaft auf andere wirkt (vgl. MATTERN 1983, S. 152 ff.; KULTUS-MINISTER NW 1984). Das Exempel nachgewiesenermaßen realisierbarer alternativer Praxis ist für Praktiker allemal überzeugender als noch so schöne Programme oder Theorien.

Hier ist auch die Erziehungswissenschaft gefordert, neben wissenschaftlicher Analyse und theoretischer Reflexion *beispielgebend* für die Praxis zu wirken, *in* den Schulen Hilfe und Anstöße für deren eigene Weiterentwicklung zu geben.³ Die in der didaktischen Literatur der jüngeren Vergangenheit z. B. zur Vorhabengestaltung und zum Projektunterricht oder aktuell zum handlungsorientierten Unterricht (z. B. MEYER 1986, 1987; GUDJONS 1986, 1987) immer häufiger vorgenommenen Verweise auf die reformpädagogische Tradition sind insofern ebenfalls hilfreich, weil hier nicht nur Beispiele gelungener Praxis (und hier gibt es nicht viel Neues zu „erfinden“), sondern vor allem auch Handlungsmuster ihrer Implementation als „Reform von unten“ exemplarisch studiert werden können.⁴

Daß es heute nötig ist, die Praxis jener Tradition in andere Begründungszusammenhänge zu stellen, hat schon ERICH WENIGER (1952) als einer ihrer Theoretiker mit der Erkenntnis von der „Geschichtlichkeit der Didaktik in Theorie und Praxis“ vorgedacht. So werden die seinerzeit entwickelten Formen praktischen Lernens nicht länger als Elemente „volkstümlicher Bildung“ legitimiert werden können — die Gründe für die aktuelle Unverzichtbarkeit eines solchen Lernens mit Kopf *und* Hand für die Schüler *aller* Bildungsgänge haben wir schon erörtert. Ihre zeitgemäße pädagogische Legitimation ist vielmehr darin begründet, daß sie als wesentlicher Beitrag zur *Allgemeinbildung* betrachtet werden müssen — verstanden als „allseitige Bildung für alle“, die sich „im Medium des Allgemeinen“ vollzieht (KLAFKI 1985; vgl. auch Z. f. Päd. 4/1986). Eine über die sukzessive Implementation praktischen Lernens vorangetriebene (innere) Schulentwicklung ist insofern auch zugleich ein Stück praktisch vollzogener *Bildungsreform*, als wir damit in der Bewältigung der Aufgabe einer zeitgemäßen Wiederbelebung des ursprünglichen kritisch-progressiven politischen Gehalts des klassischen Bildungsbegriffs (KLAFKI) ein gutes Stück vorankommen: Mit Hilfe der Prozesse praktischen Lernens werden Schüler wieder aktive Mitglieder der Polis (vgl. FLITNER 1986, S. 10), die zugleich über die in diesen Prozessen vermittelten

Erfahrungen auch die Kompetenz kritischer Distanz zur herrschenden Kultur erworben haben. Insofern nimmt es auch nicht wunder, wenn der von KLAFKI (1985, S. 21) als mögliche Repräsentation für das „Medium des Allgemeinen“ vorgelegte Katalog sogenannter „Schlüsselprobleme“ gleichsam als Fundgrube potentieller Problemstellungen für Vorhaben praktischen Lernens gelesen werden kann (s. a. LIEBAU 1986).

Anmerkungen

- 1 Dafür, daß hier möglicherweise ein Umdenkungsprozeß eingesetzt hat und auch die Gymnasien zunehmend aufgeschlossener gegenüber Angeboten zum praktischen Lernen für ihre Schüler werden, spricht der überproportional hohe Anteil an Gymnasien, die ihr Interesse an der Beteiligung am „Förderpreis Praktisches Lernen“ bekundet haben, der im Schuljahr 1987/88 für alle Schulformen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird (vgl. Anm. 3). Inwieweit hier möglicherweise auch der derzeit einsetzende „Kampf um die Schüler“ eine Rolle spielt, mag dahingestellt bleiben; eine prospektive Einstellung auf eine sich ggf. verändernde Schülerklientel als „Preis“ für die Erhaltung der Schülerzahl der Schule kann aber zumindest nicht ausgeschlossen werden.
- 2 Die (gegenläufigen) Kritiken, bei PIAGET und seinen Schülern erscheine das praktische Handeln und konkrete Operieren letztlich nur als Mittel zum Zweck bzw. als Zwischenstation auf dem Weg zur höchsten Entwicklungsstufe, dem hypothetischen (also realitätstranszendierenden) Denken (vgl. FAUSER 1988, S. 154f.), wohingegen in der kulturhistorischen Schule das „Sein“ zu sehr das „Bewußtsein“ bestimme und damit die utopischen, realitätstranszendierenden Potenzen des Denkens vernachlässigt würden (vgl. MEYER 1987, Bd. 1, S. 215), vermögen den von beiden Konzepten als für die menschliche Entwicklung fundamental herausgearbeiteten Begriff vom *tätigen* Subjekt, das *aktiver* Organisator seiner Lernprozesse ist, nicht in seiner pädagogischen Bedeutsamkeit zu erschüttern.
- 3 Ein Beispiel für eine derartige Initiative ist der Förderpreis „Praktisches Lernen in der Schule“ der ROBERT-BOSCH-Stiftung (vgl. PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1986a). Initiiert von Wissenschaftlern der Akademie für Bildungsreform hat er schon im ersten Durchgang in Baden-Württemberg, Hessen und Berlin eine Fülle ausgezeichnete Beiträge hervorgebracht. Der Erfolg, mit dem derartige in der Praxis sonst weitgehend im Verborgenen bleibende exemplarische Ansätze ans Licht der Öffentlichkeit geholt werden können, liegt sicher nicht nur in den materiellen Anreizen eines solchen Wettbewerbs, sondern auch in der auf diese Weise erfahrenen öffentlichen Anerkennung (die dann wieder Stimulans für andere sein dürfte!). Von dem hinsichtlich Beratung und Unterstützung der einzelnen Schulen noch verbesserten Förderpreis, der im Schuljahr 1987/88 von der Arbeitsstelle Praktisches Lernen an der Universität Dortmund in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird, dürfen ähnliche Impulse für die pädagogische Praxis an den Schulen erwartet werden. Wenn bereits wenige Wochen nach der Ausschreibung weit über 500 Schulen ihre Beteiligung avisiert haben, so deutet dieses überraschend hohe Interesse nicht nur auf eine — sicher vorhandene — generell höhere Aufgeschlossenheit gegenüber solchen Angeboten zu praktischem Lernen hin, sondern es ist ggf. auch der Tatsache zu verdanken, daß diesmal den Ausschreibungsunterlagen exemplarische Beispiele und Literaturhinweise aus dem ersten Wettbewerb beigelegt und kontinuierliche Beratung „vor Ort“ angeboten werden konnten.
- 4 Ein exemplarisches und für den hier interessierenden Zusammenhang besonders

bedeutsames Beispiel aus neuerer Zeit für dieses Handlungsmuster in der Bildungsreform ist die Hiberniaschule in Herne (vgl. hierzu vor allem: SCHNEIDER 1985).

Literatur

- AEBLI, H.: Denken — das Ordnen des Tuns. 2 Bde. Stuttgart 1980/81.
- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. Weinheim/Basel 1982.
- BAUMERT, J./LEsCHINSKY, A.: Unterricht und Schulalltag im Urteil von Schulleitern. MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht. Nr. 7.) Berlin 1985.
- BECKER, G. U.: Erfahrungen aus erster Hand — Erfahrungen aus zweiter Hand. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986), H. 2, S. 40-45.
- FAUSER, P.: Tätigsein und Lernen. In: FAUSER, P./Muszyński, H. (Hrsg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Weinheim/München 1988, S. 149-172.
- FAUSER, P./FINTELMANN, K. J./FLITNER, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim/Basel 1983.
- FEND, H./KNÖRZER, WINAGL, W./SPECHT, WIVÄTH-SZUSDZIARA, R.: Sozialisations-effekte der Schule. Weinheim 1976.
- FINTELMANN, K. J.: Bildungs- und lerntheoretische Grundsätze der Hibernia-Pädagogik. In: EDDING, F./MAITERN, C./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985, S. 82-151.
- FLITNER, A.: Lernen ... mit Kopf, Herz und Hand. In: Lernen — Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV. Velber 1986, S. 8-10.
- FREUDENTHAL, H.: Volkstümliche Bildung. Begriff und Gestalt. München 1957.
- FUCHS, W.: Soziale Orientierungsmuster: Bilder vom Ich in der sozialen Welt. In: FISCHER, A./FuCHS, W./ZINNECKER, J.: Jugendliche und Erwachsene '85: Generationen im Vergleich. Bd. 1. Opladen 1985, S. 133-194.
- GIDIÖN, J./RUMPF, H./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim/Basel 1987.
- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn 1986.
- GUDJONS, H.: Handlungsorientierung als methodisches Prinzip im Unterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 39 (1987), H. 5, S. 8-13.
- HABERMAS, J.: Legitimationsproblem im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt 1976.
- HENTIG, H. v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München 1984.
- HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik (1806). Bochum o. J.
- HERRLITZ, H. G./Hopf, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981.
- HERRLITZ, H. G./Hopf, W./TITZE, H.: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5. Hrsg. v. D. LENZEN.) Stuttgart 1984, S. 55-71.
- HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG (HIBS): Gemeinsames Lernen in Projekten (Materialien zur Schulentwicklung. Heft 8.) Wiesbaden 1986.
- JUGEND '81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. (Hrsg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell. Bd. 1.) Hamburg 1981.
- KEIM, W.: Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung — Eine historisch-systematische Studie. In: EDDING, F./MAITERN, C./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985, S. 233-278.

- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- KRÜGER, H.-H./LERSCH, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982.
- KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Leben und Lernen in der Hauptschule. Köln 1984.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Reinbek 1985.
- LEONTJEW, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LIEBAU, E.: Lernen durch Praxis. Pädagogische Überlegungen zum Praktischen Lernen in der Schule. In: HESSISCHE INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG 1986, S. 74-79.
- MAIFERN, C.: Institutionelle und rechtliche Bedingungen praktischen Lernens. In: FAUSER, P./FINTELMANN, K./IFLITNER, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim/Basel 1983, S. 151-166.
- MEYER, H.: Plädoyer für eine handlungsorientierte Unterrichtsmethodik. In: SCHRÖDER, G./SPINDLER, D. (Hrsg.): Zukunft der Schule. Chancen und Risiken. Oldenburg 1986, S. 44-91.
- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden. 2 Bde. Frankfurt 1987.
- MÜNZINGER, W./LIEBAU, E. (Hrsg.): Proben auf's Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften. Weinheim/Basel 1987.
- NIPKOW, K. E.: Sinnerschließendes, elementares Lernen - Handlungsperspektiven für die Jugend angesichts der Lage der Jugend. In: SCHWEITZER, F./THIERSCHE, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Weinheim/Basel 1983, S. 154-176.
- ODENBACH, K.: Die deutsche Arbeitsschule. Braunschweig 1963.
- PESTALOZZI, J. H.: Lienhard und Gertrud. 3. Theil. 1819. In: BUCHENAU, A./SPRINGER, E./STETTINER, H. (Hrsg.): PESTALOZZI. Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. 6. Zürich 1960, S. 1-283.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München 1984.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983.
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN: Praktisches Lernen in der Schule - Erfahrungen und Perspektiven. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 426-436. (a)
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN: Das Lernen erweitern und die Schule öffnen. Zur Bedeutung praktischen Lernens. In: Lernen - Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV. Velber 1986, S. 121-124. (b)
- REISS, G./v. SCHÖNEBECK, M. (Hrsg.): Schulkultur: Beispiele aus Nordrhein-Westfalen; eine Dokumentation. Frankfurt 1987.
- ROHLF, H.-G./ZIMMERMANN, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim/Basel 1985.
- RUMPF, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. München 1986.
- SALLWÜRK, E. v.: Die didaktischen Normalformen. Leipzig 1901.
- SCHÄFER, Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik. FU Hagen 1978.
- SCHNEIDER, P.: Die Biographie einer Idee - KLAUS J. FINTELMANN und die Hibernia-Pädagogik. In: EDDING, F./MATTERN, C./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Stuttgart 1985, S. 36-81.
- SELBACH, R.: Hauptschule Mönchsee schafft neue pädagogische Wirklichkeit. Epochenunterricht und Praktisches Lernen als Elemente einer Reform von unten. (Regionale Beratungsstelle für Praktisches Lernen Paderborn. Schriftenreihe „Praktisches Lernen in der Schule“. Bd. 1.) Paderborn 1987.

SPIES, W.: Tätiges Lernen in den Schulen. In: *Humane Schule* 13 (1987), S. 6-7.

WENIGER, E.: *Didaktik als Bildungslehre*. 2 Bde. Weinheim 1952.

WITZENBACHER, K.: *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule*. München 1985.

Abstract

Practical Learning and Educational Reform

The Dialectic of Distance and Closeness between School and Reality

The distance between school and reality has widened in a historical process. This has always been criticised — especially the way in which the school still maintains this alination. Today the most deplored point concerns the dominance of cognitive teaching and cognitive learning. This mainly applies to non-vocational schools. Today% renewed debate on general education in Germany emphasises the increasing importance of practical learning within the range of general education. Thus "learning by head and hand" is regarded as an important aspect in general education. "Practical learning" might be - with special regard to topics of cultural development - an approach to a solution of the problem how the relationship of closeness and distance between school and reality is to be seen today.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rainer Lersch, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Postfach 500500,
4600 Dortmund 50.