

Kemper, Herwart

Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 5, S. 837-855



Quellenangabe/ Reference:

Kemper, Herwart: Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 5, S. 837-855 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112444 - DOI: 10.25656/01:11244

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112444>

<https://doi.org/10.25656/01:11244>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 5 – September 1993

Thema: Aggressivität und Gewalt

- 717 ACHIM LESCHINKSY
Gewalt von Jugendlichen – Einführung in den Themenschwerpunkt
- 721 KURT CZERWENKA
Unkonzentriert, aggressiv und hyperaktiv. Wer kann helfen?
- 745 HARRY DETTENBORN/ERWIN LAUTSCH
Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive
- 775 GABRIELE NIEBEL/REINER HANEWINKEL/ROMAN FERSTL
Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen
- 799 KAI UWE SCHNABEL
Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland –
eine Synopse empirischer Befunde seit 1990

Diskussion

- 825 JÖRG RAMSEGER
Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung
- 837 HERWART KEMPER
Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform
- 857 KARL FRANZ GÖSTEMEYER
Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit
Pluralismus und Dogmatismus

Besprechungen

- 873 HANS-ULRICH MUSOLFF
*Hermann J. Forneck: Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische
Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner
Bildung*

Franz Grubauer et al. (Hrsg.): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie
Bruno Nieser: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung

879 HERBERT ZDARZIL

Werner Wiater (Hrsg.): Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik

882 KLAUS PRANGE

Bernhard Koring: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende

Dokumentation

887 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Topic: Aggressiveness and Violence

- 717 ACHIM LESCHINSKY
Violence of young persons – An Introduction
- 721 KURT CZERWENKA
Distracted, Aggressive, Hyperactive. Who is able to help?
- 745 HARRY DETTENBORN/ERWIN LAUTSCH
Students' Attitude to Aggression in School
- 775 GABRIELE NIEBEL/REINER HANEWINKEL/ROMAN FERSTL
Violence and Aggression in Schools in Schleswig-Holstein
- 799 KAI UWE SCHNABEL
Hostility to Foreigners Among German Youth – A synopsis
of empirical results from 1990 onward

Discussion

- 825 JÖRG RAMSEGER
Schooling between Instruction and Personal Experience
- 837 HERWART KEMPER
Practical Learning – A Contribution to Educational Reform
- 857 KARL FRANZ GÖSTEMEYER
Post-Modern Pedagogics? The critical approach to pluralism and
dogmatism

Reviews

873

Documentation

- 887 Recent Pedagogical Publications

Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform

Zusammenfassung

Als Maßnahme der inneren Schulreform wird praktisches Lernen in Schulpolitik und Schulpädagogik zunehmend beliebter: Als allgemeines Unterrichtsprinzip soll es einerseits die steckengebliebene Vereinheitlichung der Vielfalt schulischer Bildungsgänge weiter vorantreiben. Angesichts der fortschreitenden Mediatisierung von Erfahrung soll damit andererseits ein sinnerfülltes Schulernen (wieder) möglich werden. Diese doppelte Aufgabe wird allerdings häufig durch einen gutartigen Arbeitsbegriff zu lösen versucht, bei dem die gesellschaftlichen Voraussetzungen sowie bildungs- und schultheoretischen Problemaspekte nur unzureichend berücksichtigt werden. Daraus folgen Widersprüche zwischen Reformtheorie und -praxis, die an ausgewählten Beispielen im Detail zu untersuchen sind. Dabei wird zugleich ein Verständnis praktischen Lernens ansatzweise entwickelt, das die Erfahrung von Entfremdung und des Verlustes einer sinnvollen Lebensordnung nicht verdrängt, sondern bewußt aufnimmt.

Praktisches Lernen als Maßnahme der „inneren“ Schulreform erfreut sich in der Schulpolitik der Bundesländer gegenwärtig wachsender Beliebtheit. Nachdem die Gesamtschule als vierter Regelschultyp in das gegliederte Schulsystem integriert werden konnte, scheint die Bereitschaft zu „äußeren“ Strukturreformen weitgehend erschöpft, eine Fortsetzung der Bildungsreform mit schulpädagogischen Mitteln dagegen noch am ehesten möglich zu sein. So empfiehlt z. B. das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen neuerdings das praktische Lernen als ein didaktisch-methodisches Prinzip, das angesichts des Mangels an authentischen Erfahrungen in unserer Massenmediengesellschaft für alle Unterrichtsfächer, Schulstufen und Schulformen gleichermaßen verbindlich zu machen sei (LANDESINSTITUT NW 1990, S. 23). Als allgemeines Unterrichtsprinzip könne praktisches Lernen nämlich gleichzeitig auch zur weiteren Vereinheitlichung der Vielfalt schulischer Bildungsgänge beitragen. Dieser Reformansatz beruht allerdings auf einem Verständnis praktischen Lernens, das schulpolitisch vielleicht plausibel, schulpädagogisch jedoch fragwürdig erscheint. Die Zweifel an seiner Tragfähigkeit aber gehen auf Theoriedefizite zurück, die wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung für die Reformidee des praktischen Lernens zunächst einmal offenzulegen und historisch zu verorten sind. Dabei geht es jedoch nicht um diese Defizite als solche; vielmehr soll an einem Unterrichtsbeispiel aus den Anfängen des Grundschulprojekts Glocksee auch auf die praktischen Folgen solcher Theoriedefizite aufmerksam gemacht werden. Mit Hilfe von Gegenbeispielen soll schließlich deutlich werden, welche Herausforderungen an Bildungsreform und Schulpäd-

agogik in einem Begriff praktischen Lernens enthalten sind, der solche Defizite nicht aufweist.

1. Praktisches Lernen als sachgerechtes und sozial bedeutsames Handeln

Bei der Grundlegung ihres Konzepts praktischen Lernens gehen die Autoren des LANDESINSTITUTS NW – W. E. SPIES, K. J. FINTELMANN und R. LERSCH – nicht von einer Analyse unserer industriellen Lebensbedingungen und der davon geprägten Arbeitswirklichkeit aus; sie legen vielmehr ihrem Verständnis praktischen Lernens ein idealtypisches Konstrukt menschlicher Arbeit und Lebenstätigkeit zugrunde. Danach ist Arbeit der Weg des Menschen zu sich selbst; denn die Vergegenständlichung seiner Fähigkeiten und Kräfte im Arbeitsprodukt und der Nutzen dieses Produkts für andere eröffnen ihm die Möglichkeit, seinen individuellen und sozialen Lebenssinn sinnlich zu erfahren und praktisch zu finden (LANDESINSTITUT NW 1990, S. 1–8). Dieses Konstrukt über den humanen Sinn von Arbeit geht von der Überlegung aus, Arbeit habe in vorindustriellen Gesellschaften eine onto- und phylogenetisch gutartige Qualität besessen. An diese Qualität könne auch unter den Bedingungen einer industriellen Arbeitsgesellschaft für sinnvolles Leben und Lernen wieder angeknüpft werden, weil die Einheit von Leben und Lernen für die ganzheitliche Entwicklung des jungen Menschen als konstitutiv anzusehen sei.

Dieser Rückgriff auf einen vorindustriellen Begriff humaner Arbeit aber erscheint deshalb so attraktiv, weil die schulpädagogische Bedeutung praktischen Lernens anschließend unmittelbar aus den humanisierenden Wirkungen der Arbeit selbst abgeleitet werden kann. Danach fördert eine Schule, die sachgerechtes und sozial bedeutsames Handeln ermöglicht, einerseits die ganzheitliche Entfaltung des einzelnen, weil dabei neben den kognitiven Fähigkeiten auch die emotional-sozialen Bedürfnisse und pragmatischen Interessen der Schüler berücksichtigt werden. Durch die Lebensnähe und Sinnfälligkeit ihrer Lernerarbeit steigert eine solche Schule gleichzeitig aber auch die Leistungsbereitschaft und Lernmotivation ihrer Schüler. Die Institution der Schule wird damit für die Gesellschaft zu einer „produktiven Größe“, was ihr solange nicht möglich war, als sie sich vornehmlich auf kognitive Lernleistungen konzentrierte (ebd., S. 14–18). Praktisches Lernen trägt folglich dazu bei, sowohl die herkömmliche Langeweile in den Schulen zu bekämpfen als auch jene Verhaltensauffälligkeiten und Disziplinschwierigkeiten der Schüler zu beseitigen, die vielfach dem Primat der Wissenschaftsorientierung und dem technologischen Charakter der früheren Bildungsreform angelastet werden.

Schulpolitisch opportun erscheint eine solche Grundlegung praktischen Lernens heute allein schon deshalb, weil die Förderung der Eigenaktivität und Sozialität der Schüler ihre Lebens- und Selbstzufriedenheit zu steigern verspricht. Angesichts einer unübersichtlichen Arbeitsmarktentwicklung und sich verschärfender gesellschaftlicher Struktur- und Wertkonflikte kann an die Stelle der beruflich-sozialen Aufstiegsorientierung, die für jene Bildungsreform kennzeichnend war, nun der persönliche Lebenssinn als neue Reformaufgabe treten. Außerdem erlaubt dieser Begründungsansatz den Rückgriff auf

eine pädagogische Reformtradition, die in der öffentlichen wie erziehungswissenschaftlichen Diskussion nach wie vor in hohem Maße konsensfähig erscheint. Denn mit dem Reformkonzept einer lebenspraktischen Einheit von Arbeiten und Lernen kann pragmatisch an reformpädagogische Erziehungs- und Unterrichtsformen wieder angeschlossen werden, die schon am Anfang unseres Jahrhunderts als kritisch-konstruktive Antwort auf die ökonomischen und politisch-sozialen Krisenerscheinungen des modernen Industriezeitalters angesehen wurden. Jene Reformpädagogik ging nämlich ebenfalls von der Annahme einer immanenten Sinnhaftigkeit menschlicher Arbeit und Lebensfähigkeit aus, der man sich in der Schule lediglich durch altersspezifische Arbeits- und Erlebnisformen zu vergewissern habe, um die nachwachsende Generation auf die beruflichen und sittlichen Anforderungen des Erwachsenenlebens rechtzeitig vorzubereiten.

2. Die Modernisierung der Arbeitsschulidee als Rückfall hinter die Moderne

So entwickelt beispielsweise G. KERSCHENSTEINER in seiner programmatischen Rede über „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“, die er 1908 auf der PESTALOZZI-Feier in Zürich gehalten hat, einen „pädagogischen Arbeitsbegriff“, indem er von einem vorgegebenen, nämlich kulturgeschichtlichen Sinnzusammenhang zwischen Sachnormen und objektiven Werten ausgeht (KERSCHENSTEINER 1968, S. 26–38). Danach kommt jeder sachgerechten, körperlichen oder geistigen Arbeit immer schon eine sittliche Qualität zu, weil ihr ein objektiver Wertmaßstab zugrunde liegt, dem sich der einzelne mit seinen subjektiven Augenblicksbedürfnissen und -interessen unbedingt unterzuordnen hat. Bei sachgerechter Arbeit werden nämlich nicht nur allgemein für gültig angesehene Verhaltenstugenden wie „Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Ordnung, Regelmäßigkeit, Selbstüberwindung“ erworben (S. 29); vielmehr wird Arbeit gleichzeitig auch als „die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit“ erfahren (S. 32). Diese Erfahrung aber ist KERSCHENSTEINER zufolge für die Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf die Anforderungen des Erwachsenenlebens schlechthin grundlegend; denn: „Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen“ (S. 31). In seinen Schriften zur Arbeitsschulidee und staatsbürgerlichen Erziehung hat KERSCHENSTEINER diese Identität von Sachlichkeit und Sittlichkeit immer wieder betont und politisch wie pädagogisch weiter ausgelegt. So ist für ihn Erziehung zur Sachlichkeit schon deshalb unbedingt notwendig, weil Sachlichkeit als „Entpersönlichung“ und „Sieg der heterozentrischen Interessen gegenüber den egozentrischen Interessen“ jene „Hingabesittlichkeit“ bewirken kann, die der moderne Staat bei seinen Bürgern voraussetzen muß, um seine sittliche Idee als Kultur- und Rechtsstaat angesichts der zentrifugalen Wirkungen neuzeitlicher Freiheitsrechte verwirklichen zu können (KERSCHENSTEINER 1968, S. 56 ff.; vgl. 1984, S. 199 ff.). Außerdem zwingt die Planung und Durchführung der Arbeitsaufgabe sowie die „Selbstprüfung“ am Arbeitsprodukt den Arbeitenden „zum Denken, zu sorgfältiger Analyse und Scheidung der Begriffe und zu einer

ebenso sorgfältigen Synthesis derselben“ (KERSCHENSTEINER 1968, S. 59). Deshalb ist für KERSCHENSTEINER die Erziehung zur Sachlichkeit nicht nur mit Erziehung zur Sittlichkeit identisch; vielmehr ist für ihn schließlic auch „Erziehung zur Sachlichkeit und zum Denkenwollen . . . ein und dasselbe“. Pädagogisch wertvoll ist folglich nur eine solche Arbeit, „die sich in den Dienst eines geltenden Wertes stellt, der unsere Seele erfüllt“ (S. 55), und die nicht rein mechanisch durchgeführt wird, sondern „Ausfluß geistiger Vorarbeit ist“ (S. 48). Durch Reflexion auf das sachlich Notwendige hilft sie zugleich auch das sittlich Gebotene zu tun.

Auf den anachronistischen Charakter eines solchen Erziehungskonzepts, das die Entwicklungsmöglichkeiten von Schülern auf die tätige Identifikation mit einer in den Unterrichtsgegenständen bereits vorliegenden Sinnordnung begrenzt, hat schon früh P. OESTREICH hingewiesen, der 1922 in seinem Aufsatz „Die Erziehungsnot und die notwendige Schule“ schreibt: „Geht man aus von der Anerkennung einer extramundan komponierten Harmonie, die sich als autoritative Ordnung im gesellschaftlichen Leben spiegelt, so wird Unterwerfung, Einfügung, Anpassung . . . Hineinformung des Individuums in eine ‚objektive Kultur‘ das Bildungsziel“ (OESTREICH 1922, S. 1). Eine solche „Friedhofsphilosophie“ in der Erziehung aber verführt nicht nur zur passiven Übernahme des Bestehenden, sondern erschwert auch eine kreative Weiterentwicklung des Alltagslebens, weil über die kulturelle Tradierungsfunktion der Bildungsarbeit die Veränderungsbedürftigkeit der bestehenden Lebensverhältnisse leicht in Vergessenheit gerät. Bildung als „Entselbstung“ und „Untertanentum gegenüber den Sachprodukten und der Ideenwelt früherer Geschlechter“ ist außerdem nur „in einer beharrenden, in Kasten geschichteten Gesellschaft“ tragfähig. In einer arbeitsteilig organisierten, „atomisierten“ Industriegesellschaft verschleiert sie dagegen lediglich die Tatsache, daß hier kein einheitlicher Lebenssinn und Gestaltungswille mehr vorherrscht.

Nun weisen die Verfasser der Materialien des Landesinstituts zwar selber darauf hin, daß reformpädagogische Problemlösungsansätze nicht unreflektiert auf die heutige Schulsituation übertragen werden dürfen. Trotz dieser Einschränkung übernehmen sie jedoch von KERSCHENSTEINER die Grundannahme ungeprüft, manuelle Arbeit als kulturgeschichtliches Frühstadium menschlicher Produktion sei einerseits gleichzusetzen mit einer jugendgemäßen Form der Weltaneignung und Selbsterfahrung und ermögliche zugleich andererseits die sachgerechte Vorbereitung der Heranwachsenden auf die beruflichen Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft (LANDESINSTITUT NW 1990, S. 8f. und S. 18). Damit aber beruht das neue Konzept praktischen Lernens wie schon der Arbeitsschulgedanke KERSCHENSTEINERS auf der geschichts- bzw. lebensphilosophischen Rekonstruktion eines Sinnkontinuums menschheitlicher Höherentwicklung durch Höherentwicklung der Produktion. Diese Entwicklung muß offenbar von den Heranwachsenden im praktischen Lernen nur nachvollzogen werden, um die Menschwerdung des Menschen in der Schule zu bewirken.

Verfechter des praktischen Lernens verlassen sich heute allerdings nicht mehr auf die Arbeitsschulidee und Lebensphilosophie vom Anfang unseres Jahrhunderts. Vielmehr greifen die Verfasser der Materialien zusätzlich auf die Psychologie A. N. LEONTJEWS zurück, wenn sie davon ausgehen, daß „der

elementare praktische Nachvollzug von den in großen und komplizierten Maschinen ‚materialisierten Tätigkeiten‘ des Werkzeug brauchenden Menschen“ die Möglichkeit schaffe, nicht nur die wissenschaftlich-technischen Prozesse und Produkte, sondern auch die von ihnen beeinflussten Lebensbedingungen und -zusammenhänge der industriellen Arbeitsgesellschaft im wahrsten Sinne des Wortes zu be-greifen (S. 17). Demnach müssten die Phänomene unserer industriellen Lebenswelt auf menschliche Tätigkeiten rückführbar und in der Schule durch praktisches Lernen nachzuvollziehen sein, damit die Heranwachsenden sich im praktischen Nachvollzug dieser Tätigkeiten der Genese und immanenten Sinnhaftigkeit der Phänomene bewußt werden und daraus Handlungsorientierungen für die eigene Arbeits- und Lebenspraxis gewinnen können. Hier aber wäre doch wohl zu fragen, ob Phänomene des modernen Industriezeitalters und der Massenmediengesellschaft wie Wissenschaftsspezialisierung und Wertepluralismus einerseits und schwindende Erfahrungsunterschiede zwischen Älteren und Jüngeren andererseits tatsächlich noch durch praktisches Tun zu begreifen und mit einem Problemzugriff zu bewältigen sind, der einen einheitlichen Sinnzusammenhang menschlicher Lebenstätigkeit und -entwicklung offenbar als gegeben voraussetzt. Diese Frage stellt sich um so dringlicher, als im Zeichen der häufig zitierten „Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft“ heute vielfach von einem objektiven wie subjektiven Bedeutungsverlust von Arbeit ausgegangen wird (z. B. OFFE 1983).

LEONTJEW versteht nämlich Arbeit noch in Anlehnung an MARX als den Prozeß, bei dem sich die Wesenskräfte des Menschen in seinen Arbeitsprodukten vergegenständlichen und der Mensch sich gleichzeitig als Gattungswesen produziert und weiterentwickelt. Als spezifisch menschliche Form der Lebenserhaltung ist Arbeit für ihn vor allem durch die Tatsache gekennzeichnet, „daß der Arbeitsprozeß unter den Bedingungen einer gemeinsamen kollektiven Tätigkeit vollzogen wird. Der Mensch tritt dabei nicht nur in Beziehungen zur Natur, sondern auch zu anderen Menschen, den Mitgliedern der gegebenen Gesellschaft. Nur über die Beziehungen zu anderen Menschen tritt der Mensch in Beziehung zur Natur“ (LEONTJEW 1977, S. 202). Mit der Entwicklungsgeschichte des Arbeitsprozesses und der gesellschaftlichen Verhältnisse, die dabei eingegangen werden, aber ändert sich auch das menschliche Bewußtsein als „bewußtes Sein“. Aus diesem engen Zusammenhang zwischen der Art der menschlichen Tätigkeit, den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen und dem Bewußtsein der Menschen läßt sich schließlich auch erklären, warum das Bewußtsein des kollektiven Charakters der Arbeit in der bürgerlichen Gesellschaft verloren ging. Da hier die Produzierenden von den Produktionsmitteln durch deren Inhaber getrennt wurden, traten nämlich objektive Bedeutung und subjektiver Sinn der Arbeit auseinander und gerieten in Widerspruch zueinander: „Die Tätigkeit des Treibers in der Urgesellschaft wird subjektiv durch seinen in Aussicht stehenden Anteil an der gemeinsamen Beute angeregt, die seine Bedürfnisse befriedigt. Diese Beute ist zugleich das objektive Ergebnis der gemeinsamen Tätigkeit im Kollektiv. Der Lohnarbeiter in der kapitalistischen Produktion ist ebenfalls subjektiv bestrebt, durch das Ergebnis seiner Tätigkeit seine Bedürfnisse nach Nahrung, Kleidung oder Wohnung zu befriedigen. Das objektive Ergebnis seiner Arbeit ist jedoch ein ganz anderes: ‚Was er für sich selbst produziert, ist nicht die Seide, die er webt, nicht das Gold, das er aus dem Bergschacht zieht, nicht der Palast, den er baut. Was er für sich selbst produziert, ist der Arbeitslohn, und Seide, Gold, Palast lösen sich für ihn auf in ein bestimmtes Quantum von Lebensmitteln, vielleicht in eine Baumwolljacke, in Kupfermünze und in eine Kellerwohnung ... Die zwölfstündige Arbeit ... hat für ihn keinen Sinn als Weben, Spinnen, Bohren usw., sondern als ‚Verdienen‘ ...“ (S. 243).

Die Trennung von gesellschaftlicher Bedeutung und persönlichem Sinn der Arbeit und die dadurch bewirkte menschliche Selbstentfremdung können je-

doch nach LEONTJEW auf einer höheren Stufe des Bewußtseins wieder aufgehoben und in einer sozialistischen Gesellschaft schließlich überwunden werden, wenn in der individualgeschichtlichen Entwicklung die im Selbstentfaltungsprozeß der Menschengattung kumulierten gesellschaftlichen Erfahrungen wieder angeeignet werden: „Durch diesen Prozeß wird in der Ontogenese des Menschen das erzielt, was beim Tier durch die Vererbung erreicht wird: Die Entwicklungsergebnisse der Art werden in den Eigenschaften des Individuums verkörpert“ (S. 283). Diese „Reproduktion der allseitigen Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich im Laufe des gesellschaftlich-historischen Prozesses gebildet haben, in den Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums“ (S. 287) ist daher eine verpflichtende Aufgabe für die nachwachsende Generation; denn nur durch diesen (Nach-)Vollzug des menschlichen Selbstentfaltungsprozesses kann der einzelne zu einem bewußten und damit wieder wirklichen Träger der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens werden und durch seinen persönlichen Beitrag dazu auch sein eigenes Leben erhalten und entfalten. Daraus beziehen wiederum die Rezipienten LEONTJEWs ihre Hoffnung, die nachgängige praktische Aneignung der Objektivierungen menschlicher Arbeitskraft und Lebenstätigkeit könne zusammen mit der Einsicht in die Produziertheit der industriellen Lebensbedingungen den Menschen als Individuum und Gattungswesen zu sich selbst befreien und ihn als handelndes Subjekt der Geschichte wieder in sein Recht einsetzen. Diese Hoffnung aber lebt nicht grundsätzlich anders als KERSCHENSTEINERS pädagogischer Arbeitsbegriff und sittliche Staatsidee von der Rekonstruktion eines geschichtsimmanenten Sinnzusammenhangs menschlicher Entwicklung, der auf die bestehenden Lebensverhältnisse teleologisch ausgelegt wird.

Wer allerdings auch heute noch davon ausgeht, er könne mit einem derart gutartigen Arbeitsbegriff seine Schüler auf jene Sachaufgaben und ethischen Fragen hinreichend vorbereiten, die sich ihnen angesichts der Krisenerscheinungen moderner Industriegesellschaften stellen, übersieht wie viele Reformpädagogen schon vor ihm die restriktiven Folgen seiner erzieherischen Handlungsperspektive. Denn mit der schlichten Gleichsetzung von Greifen und Be-Greifen werden die Lernprozesse der Schüler auf die tätige Aneignung einer vorgegebenen, scheinbar sachimmanenten und deshalb notwendigen Ordnung verkürzt und damit auf ein vorneuzeitliches Stadium menschlicher Welt- und Selbsterfahrung ausgerichtet. Gleichzeitig werden aber auch die gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten mit den bisher entwickelten Inhalten und Formen menschlicher Arbeit und Sinnproduktion in eins gesetzt. Die für die Neuzeit konstitutive Frage nach den allgemeinen bzw. gemeinsamen Handlungsmaximen in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft stellt sich bei einem solchen Arbeitsbegriff folglich nicht mehr in der heute notwendigen Schärfe; sie scheint nämlich hier mit der Forderung nach sachgerechtem Arbeiten und einem Arbeitsprodukt, das für andere Bedeutung hat, individuell wie sozial bereits hinreichend beantwortet zu sein.

3. Der gesellschaftsaffirmative Charakter eines gutartigen Arbeitsbegriffs

Mit einer solchen Problemsicht aber können modernisierte Konzepte praktischen Lernens wie schon die traditionellen der Reformpädagogik für die Bildungsreform und Schulpolitik zwar eine kompensatorische Funktion erfüllen, nicht aber einen alle schulischen Bildungsgänge übergreifenden, allgemeinen Begriff sinnvollen Lernens grundlegen. An dem Projekt „Verkehr“, das in einer frühen Phase der Glocksee-Schule Hannover mit dem „Angebot: Bau eines Go-Carts“ in Gang gebracht wurde, läßt sich vielmehr zeigen, daß die in solchen Konzepten praktischen Lernens unterstellte wechselseitige Höherentwicklung von gemeinsamen Arbeits- und individuellen Bewußtwerdungsprozessen der Projektarbeit nicht als Voraussetzung gegeben, sondern aufgegeben ist (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977, S. 79–85; vgl. KEMPER 1991, S. 29–62). Auch die Initiatoren des Grundschulprojekts Glocksee gingen nämlich anfangs von einem in Anlehnung an LEONTJEW entwickelten, gutartigen Arbeitsbegriff aus. Unter der Zielperspektive, die Entfremdung des Menschen in der spätbürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft durch eine tätige Aneignung der materiellen und geistigen Kultur wiederaufzuheben, wurde lebensbedeutsames Lernen hier als ein selbstreguliertes und zugleich politisch-kollektives Lernen verstanden, das die Einsicht in die historische Entwicklung und gesellschaftliche Bedingtheit von Wirklichkeit mit der Erfahrung von deren kollektiver Veränderbarkeit zu verbinden versucht (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977, S. 18–37). Damit aber die Kinder angesichts der entfremdeten Lebens- und Lernbedingungen in einer solchen Gesellschaft den Produktcharakter ihrer Lebenswelt sowie den Produktionscharakter von Lernprozessen und die Produktivität seiner Subjekte erfahren könnten, sollten die „auf Arbeiten von JOHN DEWEY Anfang der zwanziger Jahre zurückgehende(n) Methoden des Projektunterrichts“ herangezogen werden (S. 36). Während es jedoch LEONTJEW darauf ankommt, daß das Kind an den Arbeitsprodukten seiner Umgebung „eine praktische oder kognitive Tätigkeit“ vollzieht, „die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat“ ist, geht es DEWEY um einen zielgerichteten Planungs- und Handlungsprozeß, der zur Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben und Probleme systematisches Lernen, operatives Denken und konkretes Handeln dialektisch miteinander verknüpft (KNOLL 1984, S. 664ff.).

Anstatt sich mit den kognitiven Anforderungen eines solchen Projektverständnisses näher auseinanderzusetzen, geht O. NEGR, der Leiter der wissenschaftlichen Begleitung, seinerzeit jedoch von der Annahme aus, Kinder würden sich, solange sie noch nicht die Schule besuchen, auch unter kapitalistischen Arbeits- und Lebensbedingungen ihre Umwelt in der gleichen Weise aneignen wie die Menschen im vorindustriellen Zeitalter, als sie noch nicht für Geld, sondern zur Befriedigung ihrer ganz konkreten Alltagsbedürfnisse arbeiteten (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977, S. 18–37). Deshalb kommt es bei der Projektarbeit in erster Linie darauf an, den Kindern diese gutartige Form menschlicher Welt- und Selbsterfahrung, die noch die eigenen Bedürfnisse durch Gebrauchswerte befriedigt und in der sich der einzelne mit allen anderen

immer schon vermittelt weiß, zu erhalten und vor den Eingriffen der Erwachsenen zu schützen. Infolgedessen wird bei dem geplanten Projekt „Verkehr“, das hier als ein analytisches, nicht als ein typisches Beispiel der Unterrichtspraxis in der Glocksee-Schule zitiert wird, gar nicht erst die Frage gestellt, wie denn zwischen jener ganzheitlichen, unmittelbar bedürfnis- und gebrauchswertorientierten Form kindlicher Erfahrungsproduktion einerseits und den partikularen und sozialabstrakten Lebensbedingungen und -erfahrungen in der industriellen Arbeitsgesellschaft kognitiv zu vermitteln sei. Diese Vernachlässigung des Vermittlungsproblems aber hat zur Folge, daß der ideologische Überbau und die reformpädagogische Durchführung des Projekts so weit auseinanderfallen, daß den Planern der gesellschaftsaffirmative Charakter der Projektergebnisse gänzlich verborgen bleibt.

Der Einstieg in das Projekt „Verkehr“ erfolgte von zwei Ereignissen aus, die zeitlich zusammenfielen: Zum einen äußerten die Kinder in der Schule ihr Interesse an den Streiks und politischen Auseinandersetzungen um die geplanten Fahrpreiserhöhungen der Hannoverschen Verkehrsbetriebe. Zum anderen entwickelte sich ein Einstieg über den Bau eines Go-Carts: „Auf die Aktivitäten der Kinder eingehend, – sie schoben und zogen sich auf unterschiedlichen Fahrgestellen durch die Gegend – wurde ihnen von den Lehrern der Vorschlag gemacht, an ein Kett-Car einen Motor zu bauen. Die begeisterte Aufnahme dieses Vorschlages zeigte, daß die Kinder von der Idee, selbst fahren zu können, fasziniert waren. Grundlage für diese starke Motivation bei den Kindern ist möglicherweise der ‚Traum vom Fahren‘, die phantastische Vorstellung, mit Hilfe einer Maschine Raum und Zeit zu überwinden“ (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977, S. 80). Die Kerngruppe des Projekts (sechs Jungen und drei Mädchen) und die übrigen Kinder des 3. bis 5. Schuljahres, die von Zeit zu Zeit hinzukamen, zerlegten zunächst einmal einen alten Fahrradhilfsmotor, um ihn durch Reinigen wieder funktionsfähig zu machen: „Dabei wurden die einzelnen Teile benannt, ihre Funktion diskutiert und die physikalischen Vorgänge im Motor erarbeitet. Zu den einzelnen Fragestellungen wurden vom Lehrer verschiedene Experimente eingebracht, z. B. zum Ablauf des Verbrennungsvorgangs, zur Entstehung des Zündfunken . . .“ Anschließend montierten die Kinder Motor, Kupplung, Gas und Bremse an das Kett-Car-Chassis.

Nach den ersten Proberunden auf dem Schulhof aber ergab sich ein soziales Problem: „Die Kinder, die an der Entwicklung des Go-Carts nicht oder nur sporadisch beteiligt waren, und deshalb von der Bedienung des Go-Carts keine Ahnung hatten, wollten natürlich auch gerne damit fahren. Daraufhin wurde von den an der Entwicklung des Go-Carts beteiligten Kindern und dem Lehrer ein ‚Führerschein-Kurs‘ entwickelt, es wurden Modelle gebaut, die die Funktionsabläufe im Zylinder und die Wirkungsweise des Vergasers und der Kupplung veranschaulichten. Ein praktischer Teil zur Übung der Bedienungshandgriffe und eine ‚theoretische‘ (Fragebogen) und ‚praktische‘ (Probefahrt) Prüfung gehörten zu dem Kursus.“ Die Frage der Kinder, wie schnell das Go-Cart sei, wurde zum Anlaß für eine Versuchsreihe genommen, bei der die Radumdrehungszahl bestimmt werden sollte: „Dabei stellten sich Ausrechnungsprobleme wie z. B. die Umrechnung der Radumdrehung in die zurückgelegte Strecke, die nicht mehr im Kopf, sondern schriftlich gelöst werden mußte. Also wurde aus der Situation heraus das Prinzip der schriftlichen Mul-

tiplikation erarbeitet. " Weitere Rechenbeispiele sorgten außerdem dafür, daß die Kinder schließlich auch die Fläche des Schulhofes berechnen konnten. Die Kinder mußten nämlich für den Schulhof einen Versuchsplan entwickeln, „weil es zwischen Go-Cart-Fahrern, Fußgängern und Radfahrern häufig Konflikte gegeben hatte. Deshalb wurde eine maßstabsgetreue Grundrißzeichnung des Schulhofs angefertigt, Vorschläge für einen Verkehrsplan aufgezeichnet und die Planskizze auf den Schulhof aufgemalt“ (S. 81).

Mit dieser Verknüpfung von sachlichen und sozialen Lernprozessen trägt das Verkehrsprojekt zwar dazu bei, die Bedürfnisse der Kinder nach Wissen, praktischer Erfahrung und sozialer Regulierung zu befriedigen und durch praxisbezogene Lernprozesse die Schularbeit zu verlebendigen. Weil aber seine Planer diese Bedürfnisse als eine feste Größe verstehen, an der sich die Arbeit im Projekt auszurichten hat, enthält das Projekt keinerlei Aufgaben und Ziele einer kritischen Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lernen. Infolgedessen trägt es auch kaum etwas zur Aufklärung über gesellschaftliche Bedingungen und Probleme heutigen Verkehrsverhaltens bei. Denn dazu hätte es einer konzentrierenden Mitte bedurft, welche die ökonomischen und ökologischen, die politischen und ethischen sowie technisch-szientifischen Fragen des Projektthemas „Verkehr“ aufeinander bezieht und miteinander verbindet und damit auch die vielfältigen Aktivitäten und jeweils aktuellen Interessen der Kinder an diesem Thema ordnet. Statt dessen vermittelt das Verkehrsprojekt den Schülern ein besseres technisches Verständnis des Autos als Fortbewegungsmittel, führt sie in den praktischen Nutzen der Straßenverkehrsordnung ein und sozialisiert sie dabei gleichzeitig im Sinne des vorherrschenden Individualverkehrs.

Praktisches Lernen, das nicht in der Versinnlichung schulischer Wissensinhalte und in der Befriedigung ansozialisierter Bedürfnisse aufgehen will, darf folglich nicht mit „handgreiflicher“ Weltaneignung und Selbsterfahrung gleichgesetzt werden. Dies wurde bisher vor allem in Abhandlungen zum praktischen Lernen deutlich, die im Kontext des Förderprogramms der Akademie für Bildungsreform entstanden sind. So legen beispielsweise P. FAUSER, A. FLITNER u. a. in ihrem Aufsatz „Praktisches Lernen und Schulreform“ nicht nur auf die „biographische Rückbindung“ des praktischen Lernens „als eine aktiv-produktive und selbstbestimmte Leistung des Lernenden“ Wert; sie fordern vielmehr auch eine „Erweiterung um die Dimension des erforschenden und erkundenden Lernens“, und zwar über den schulischen Binnenraum hinaus, weil nur so der Anspruch, „auf die Teilhabe an der modernen Kultur universell“ vorzubereiten, eingelöst werden könne (FAUSER/FLITNER u. a. 1988, S. 732ff.). Dabei wird die besondere Nähe des praktischen Lernens zum Erfahrungslernen hervorgehoben, das sich gegen ein „Vorratslernen“ bzw. gegen Lerninhalte von nur „scholastischer Bedeutung“ wende und den „Einbezug des eigenen Wahrnehmens und Interpretierens der Schüler“ verlange (S. 738). Außerdem zeigt ein Überblick über die Themenvielfalt geförderter Projekte zum praktischen Lernen, daß darin häufig jene gesellschaftlichen „Schlüsselprobleme“ bearbeitet werden, die W. KLAFKI 1986 im Rahmen seiner Neubestimmung des Allgemeinbildungsbegriffs herausgearbeitet hat (KLAFKI 1986, S. 455–476). Wie aber die Forderungen nach Öffnung der Schule, nach biographischer Rückbindung und Lebensweltbezug sowie nach Selbstbestimmung schulischer

Erfahrungs- und Lernprozesse systematisch grundzulegen seien, ist gegenwärtig noch wenig abgeklärt. Dies liegt nicht nur darin begründet, daß der Begriff des praktischen Lernens derzeit vornehmlich als „Such- und Sammelbegriff für Reformanstrengungen“ gebraucht wird (FAUSER/FLITNER u. a. 1988, S. 739). Vielmehr wird sich an dieser unbefriedigenden Situation wohl auch wenig ändern, solange der Schwerpunkt der Theoriebildung „bei der ‚Hand‘, bei der Reaktivierung des Körpers als Organ des Lernens“ (FAUSER/FINTELMANN/FLITNER 1983, S. 8) liegt, und es vornehmlich darum geht, praktisches Lernen als gleichberechtigten Bestandteil allgemeiner Bildung anthropologisch zu rechtfertigen und schulpolitisch durchzusetzen. Solange aber das Reformkonzept des praktischen Lernens in diesem Frage- und Interessenhorizont verbleibt, sind Rückfälle in reformpädagogische Lösungsversuche nicht auszuschließen, die den humanen Charakter und erzieherischen Sinn der Arbeit immer schon voraussetzen und zu diesem Zweck auf ein geschlossenes Weltbild zurückgreifen, dessen Ordnung im praktischen Lernen erfahren und zur Bewältigung der eigenen Lebensaufgaben und -probleme angeeignet werden soll. An Beispielen eines anderen, nicht-kompensatorischen Begriffs praktischen Lernens soll deshalb im folgenden aufgezeigt werden, welche Gesichtspunkte bei der Grundlegungsarbeit an Begriff und Konzeption des praktischen Lernens nicht länger vernachlässigt werden dürfen, sondern gerade vor dem Hintergrund der Kritik an der reformpädagogischen Arbeitsschulidee und ihren modernen Varianten künftig stärker zu berücksichtigen sind.

4. Praktisches Lernen als Lernen an der Praxis

Als erstes muß das praktische Lernen aus dem Widerspruch traditioneller wie moderner Konzepte befreit werden, die einerseits die fehlende Einheit von Leben und Lernen beklagen und sie andererseits immer schon unterstellen, ohne dabei hinreichend zu bedenken, daß die Trennung von Leben und Lernen für die Institution der Schule schlechthin konstitutiv ist. Praktisches Lernen als schulisches Reformkonzept muß folglich die Erfahrung der Entfremdung und des Verlusts einer sinnvollen Ordnung angesichts partikularer Lebens- und fragmentarischer Lernbedingungen bewußt in sich aufnehmen. Dies soll im folgenden an einem Beispiel aus der Zeit der Reformpädagogik verdeutlicht werden, in dem praktisches Lernen nicht mehr vorindustriell-handwerklich verstanden und ein solcher Praxis- und Lernbegriff auch nicht kurzerhand auf Schullernen übertragen wird. Vielmehr wird praktisches Lernen hier als Lernen an den alltagspraktischen Problemen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und an den institutionellen Formen des erzieherischen Umgangs zwischen den Generationen begriffen. Die Lösung solcher Probleme wird folglich nicht in dem idealtypischen Konstrukt eines ursprünglich humanen, weil unmittelbar gebrauchswert- und bedürfnisorientierten Arbeitsbegriffs gesucht, sondern als eine Aufgabe der alltäglichen Lebens- und Lernpraxis von Älteren und Jüngeren verstanden, die innerhalb wie außerhalb der Schule bewältigt werden muß.

Dieses Beispiel findet sich in J. KORCZAKS Erzählung „Die Unglückswoche“, in der aus dem Schulleben des kleinen Stasio berichtet wird (KORCZAK 1979,

S. 38 ff.; vgl. KEMPER 1990). Stasio erlebt die Schule nur als eine abstumpfende tägliche Tretmühle, in der die Lerninhalte eher eine Nebensache und seine psychischen Wechselbäder zwischen Hoffen und Bangen um den Schulerfolg die Hauptsache zu sein scheinen. Mit diesen psychischen Wechselbädern bewirkt nämlich die Schule bei den Heranwachsenden jenes sozial angepaßte Verhalten, das für die Bewältigung der entfremdeten Existenz des Menschen in der industriellen Arbeitsgesellschaft eine unabdingbare Voraussetzung darstellt. Die Schüler wiederum rächen sich für die Ohnmachtsgefühle, welche die Schule in ihnen auslöst, dadurch, daß sie die schulischen Lernkontrollen durch Vortäuschung von Wissen unterlaufen oder sich durch Nebenbeschäftigungen unter der Bank gegen die Zwangsbelehrung der Schule zur Wehr setzen. Der „heimliche Lehrplan“ der Schule aber endet nicht an ihren Toren, sondern bestimmt auch weitgehend die außerschulische Lebenswelt der Kinder. So halten die Eltern Stasio z. B. nachmittags regelmäßig zu Klavierübungen an, obwohl sie selbst vom Wert des Klavierunterrichts nicht sonderlich überzeugt sind. Dafür rächt sich Stasio an der Klavierlehrerin, indem er sie mit seinem fehlerhaften Klavierspiel zur Verzweiflung bringt. Eines Tages aber spielt Stasio im Klavierunterricht sofort fehlerfrei, als die Lehrerin seine Absicht durchschaut, sich für das frustrierende Schullernen an ihr durch ein absichtlich falsches Klavierspiel zu rächen. Indem sie ihm daraufhin offen ihre eigene Machtlosigkeit in dieser Situation eingesteht, eröffnet sie wiederum Stasio die Möglichkeit, sein reflexartig-aggressives Verhalten aus der Perspektive des davon betroffenen Mitmenschen wahrzunehmen und es aus solcher Selbstdistanz kritisch einzuschätzen und zu korrigieren. Der Verzicht des Erwachsenen auf den gewohnten Herrschaftsanspruch in der Erziehung ist also die Voraussetzung dafür, daß Stasio sein schulisch bedingtes und gewohntes Verhalten ändern kann. Die Verhaltensänderung auf beiden Seiten aber schafft die Voraussetzung dafür, daß auf der Ebene mitmenschlicher Solidarität eine gemeinsame Praxis anstelle der üblichen Versuche gegenseitiger Übervorteilung entstehen kann.

Dieses Beispiel für eine intergenerationelle Lernpraxis macht darauf aufmerksam, daß Erwachsene in der Lage sein müssen, ihre Alters- und Berufsrolle in Frage zu stellen, damit die Jüngeren nicht von, sondern an ihnen etwas über die gesellschaftliche Formbestimmtheit ihrer eigenen Lebenspraxis und deren Probleme in Erfahrung bringen können und dadurch die Möglichkeit gewinnen, sich selbständig und selbstbestimmt dazu zu verhalten. Nur so kann nämlich eine intergenerationelle Lernpraxis entstehen, die nicht nur über unterrichtsrelevante Sachverhalte, sondern gleichzeitig auch über Interaktionsstrukturen und Kommunikationsbedingungen aufklärt, und die einen (selbst-)reflexiven Umgang mit ihnen fördert und damit Älteren wie Jüngeren die Möglichkeit zu neuen Erfahrungen und Handlungsperspektiven eröffnet. Doch darf dieses Beispiel nicht dahingehend mißverstanden werden, als komme es lediglich darauf an, das Konzept des praktischen Lernens auf außerschulische Handlungsfelder auszudehnen und repressiven Schulunterricht in eine Solidargemeinschaft von Lehrern und Schülern zu überführen. Eine solche Auffassung würde nämlich den Anschein erwecken, als sei die Verbesserung unserer alltäglichen Lebenspraxis durch die zwischenmenschliche Verständigung einzelner Personen schon erreicht. Vielmehr bedarf es des Trans-

fers aus der konkreten Handlungssituation in schulische Lernprozesse, damit Stasio die Leidenserfahrung der Klavierlehrerin mit seiner eigenen in eine systematische Beziehung setzen und dahinter das Herrschaftsproblem als gesellschaftliches Strukturproblem erkennen und begreifen kann. Denn nur so kann aus seiner augenblicksbedingten Verhaltensänderung eine lebensbedeutende Handlungsperspektive entstehen. Würden wir nämlich davon ausgehen, daß die Mängel unserer alltäglichen Lebenspraxis allein schon mit unserem guten Willen, daran etwas zu ändern, zu bewältigen seien, so würden wir ein ähnlich idealtypisches Konstrukt praktischen Lernens entwickeln, wie es der Gleichsetzung von Sinnlichkeit der praktischen Erfahrung und Sinnhaftigkeit des Lernens der zuvor kritisierten kompensatorischen Konzepte zugrunde liegt.

Anstatt im praktischen Lernen einen vorweg entwickelten gutartigen Begriff menschlicher Arbeit und Lebenstätigkeit mit den Heranwachsenden verwirklichen zu wollen, kommt es also im Sinne dieses Gegenbeispiels darauf an, sie für eine bewußte und differenzierte Wahrnehmung der Entfremdungsphänomene und Sinnprobleme in modernen Industriegesellschaften aufzuschließen. Denn nur so kann jene Distanz zur eigenen Lebenswelt entstehen, welche die Möglichkeit eines produktiven Umgangs und selbstbestimmten Handelns allererst eröffnet. Und nur so kann sich jene Betroffenheit über die Folgen des eigenen Handelns für andere und den Handelnden selbst einstellen, welche die Übernahme persönlicher Verantwortung allererst ermöglicht (GRODDECK 1978, S. 367–369). Eine solche Öffnung für neue Erfahrungen und Handlungsperspektiven aber kann nicht durch den praktischen Nachvollzug sachlogischer Aufbaugesetzlichkeiten und sozialer Bedeutungen in der Schule sowie durch tätige Identifikation mit deren immanenten Sinn erreicht werden; sie setzt vielmehr eine systematische Vermittlung zwischen schulischen und außerschulischen Erfahrungs- und Lernprozessen und hierbei eine lebenspraktische Perspektivierung der Unterrichtsinhalte statt szientistische Normierung des Schulwissens voraus: Wissenschaftliches Wissen muß im Unterricht in seiner methodischen Perspektivenbedingtheit erkannt und die Bedeutung und Reichweite wissenschaftlicher Aussagen für das Verhältnis des Menschen zur Natur, zur Gesellschaft und zu sich selbst transparent gemacht werden. In Bezug dazu müssen die eigenen lebenspraktischen Wissensbestände auf ihren allgemeinen bzw. gemeinsamen zeitgeschichtlichen Erfahrungshintergrund befragt und ihr Stellenwert in der eigenen Biographie reflektiert werden. Indem wissenschaftliches Wissen unter praktischem Interesse auf seine Lebensbedeutsamkeit und lebenspraktisches Wissen unter theoretischem Interesse auf seine Verallgemeinerungsfähigkeit geprüft werden, können Wissenschaft und Lebenspraxis zwar nicht miteinander versöhnt werden. Wohl aber können die problematischen Beziehungen zwischen ihnen zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion und der produktive Umgang damit zu einer alltäglichen Aufgabe gemacht werden. Schulpädagogisch bedeutet dies, gegen den traditionellen, hierarchischen Charakter der Lehrer-Schüler-Beziehung und des Theorie-Praxis-Verständnisses den Dialog als ein allgemeines Lernprinzip zur Geltung zu bringen, das zwischen der Differenz und Interdependenz von Schule und Leben, von wissenschaftlichem und praktischem Wissen, von individueller Entwicklung und gesellschaftlichem Zusammenleben immer wieder neu vermitteln muß. Dazu

aber sind Transferprozesse zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen nötig, die eine dialektische Beziehung zwischen der „Subjektivierung“ des wissenschaftlichen Wissens und einer reflexiven Distanzierung von der Alltagspraxis mit Hilfe dieses Wissens erst möglich machen. Damit aber werden an das praktische Lernen Ansprüche formuliert, die über Intention und Inhalt des gewählten KORCZAK-Beispiels weit hinausgehen und deshalb an zwei weiteren Beispielen angedeutet werden sollen. Diese Beispiele sind dem Grundschulprojekt Münster-Gievenbeck entnommen, dessen Initiatoren mit den Maximen der thematischen, methodischen und institutionellen Öffnung der Schule schon Grundschulkindern eine bewußte und differenzierte Wahrnehmung der Aufgaben und Probleme ihrer industrialisierten Alltagswelt ermöglichen wollen (BENNER/RAMSEGER 1981, vgl. KEMPER 1991, S. 120–138).

5. Probleme und Aufgaben der Entwicklung eines nicht-kompensatorischen Begriffs praktischen Lernens

Im Unterschied zu solchen Reformkonzepten, die zur Humanisierung von Schule und Gesellschaft dadurch beizutragen hoffen, daß sie den Schülern im Rückgriff auf ein geschlossenes Weltbild die Ordnungsprinzipien eines sinnerfüllten Lebens und Lernens praktisch erfahrbar machen wollen, ist es das Anliegen der Grundschule Münster-Gievenbeck, durch die Verschränkung von inner- und außerschulischen Erfahrungs- und Lernprozessen den Kindern diese Ordnungs- und Sinnstiftungsaufgabe als alltagspraktisches Problem erst einmal bewußt zu machen und Lösungen mit ihnen gemeinsam zu erarbeiten. Dies geschieht z. B. dadurch, daß die Aneignung der elementaren Kulturtechniken hier mit einer Einübung in die zentralen gesellschaftlichen Handlungsfelder der Arbeit, der Sitte, der Politik, der darstellenden Kunst, der Musik, des Theaterspiels und der Religion verknüpft wird. Das Lernen des Lesens, Schreibens und Rechnens ist folglich immer auch mit einer Einführung in die Komplexität dieser Handlungsfelder und damit in die Vielschichtigkeit unserer Lebenswirklichkeit verbunden. Auf diese Weise geschieht die Vermittlung solcher Fertigkeiten und Kenntnisse nicht getrennt voneinander und abstrakt aus Schulbüchern; sie ist vielmehr immer eingegliedert in „Akte diskursiver Verständigung“ über die komplexe Alltagswelt der Kinder und stellt immer auch zugleich „eine Einübung in jene Handlungsfelder“ dar, „zu denen die pädagogische Praxis in einem institutionell zwar ausgrenzbaren, aber letztlich unlösbaren Zusammenhang steht“ (BENNER/RAMSEGER 1981, S. 76). Das im folgenden zitierte „Umwelt-Projekt“ ist ein Beispiel dafür, daß es für diese Ordnungs- und Sinnstiftungsaufgabe unter den bestehenden Lebensverhältnissen keine vorweg entwickelten Lösungen geben kann.

Als die Kinder einen Teich in der Nähe der Gievenbecker Schule vor dem Austrocknen und die Fische darin vor dem sicheren Ende bewahren wollen, erfahren sie zwar von allen Seiten lobende Anerkennung, aber von keiner Seite eine ausreichende Unterstützung ihrer Rettungsaktion. Die Darlehensgenossenschaft, von der die Kinder einen Bagger erbeten hatten, „lobte das Engagement der Kinder und stellte statt des Baggers eine materielle Unterstützung

in Höhe von 100,- DM in Aussicht (davon hätte man gerade vier Spaten kaufen können). Im übrigen verwies sie auf die Zuständigkeit des Gartenbauamtes. Die Bezirksvertretung lobte das Engagement der Kinder und verwies ebenfalls auf das Gartenbauamt. Das Gartenbauamt schließlich lobte das Engagement der Kinder und erklärte ihnen, daß der Teich erst vor sieben Jahren gründlich entschlammt worden sei, was sehr viel Geld gekostet habe. Im übrigen handele es sich um ein Naturdenkmal, das möglichst unbeeinflußt von menschlichen Eingriffen bleiben solle; und wenn im Sommer mal ein Teich austrockne und die Fische dabei zugrundegehen, sei das keine Katastrophe, sondern in der freien Natur durchaus üblich“ (BENNER/RAMSEGER 1983, S. 12).

Trotz dieses Mißerfolgs bei der Rettungsaktion sehen die Mitarbeiter das Umwelt-Projekt keineswegs als gescheitert an. Sein erzieherischer Sinn wird vielmehr gerade in der Erfahrung der vielfältigen Meinungen und Widersprüche einer Gesellschaft gesehen, die mit der Aufteilung ihrer öffentlichen Aufgaben auf unterschiedliche Institutionen und Berufe offenbar die Möglichkeit einbüßt, diese Aufgaben so zu erfüllen, daß auch Kinder sie als sinnvoll gelöst erfahren können. Denn „im Gegensatz zu der Kunstwelt von Lehrgängen, die für jedes Problem eine Lösung bereithalten“, zielt der „erziehende Unterricht“ in Gievenbeck nicht darauf ab, „die außerschulische Lebenswelt der Kinder vernünftiger zu machen, als sie ist. Erziehender Unterricht will diese Lebenswelt gerade in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit erfahrbar machen“. Die Frage aber, wie Grundschul Kinder mit dieser Widerspruchserfahrung fertigwerden können bzw. umgehen sollen, wird in dem Erfahrungsbericht als weitere Aufgabe der Projektarbeit allerdings nicht eigens thematisiert. Statt dessen wird darauf hingewiesen, daß sich das Thema des Projekts gewissermaßen von selbst erledigte, als im Winter reichlich Regen den Teich wieder füllte und damit „die äußerlich sichtbare Störung im Erscheinungsbild der Umwelt vor der Schule wieder verschwand“. Damit weist der Ausgang des Projekts auf Schwierigkeiten praktischen Lernens hin, die mit dem altersspezifischen Erfahrungs- und Interessenhorizont von Grundschulkindern zusammenhängen und folglich auch nur schulform- bzw. schulstufenspezifisch zu lösen sind. Zwar haben die Kinder im Rahmen ihrer mehrwöchigen Projektarbeit nicht nur ihre Erfahrungen mit den Verhandlungsstrategien verschiedener Institutionen gemacht, sondern auch den Teich vermessen, das Wasser auf seinen pH-Wert untersucht, „einen lebenden ‚Teich‘ im Aquarium“ rekonstruiert und „echtes Teichwasser aus einem gesunden Biotop ... mit dem Wasser aus dem Teich vor der Schule“ verglichen. Außerdem haben sie sachkundige Bürger befragt, die entweder die von einer Großbaustelle ausgelösten Grundwasserschwankungen für das Austrocknen des Teiches verantwortlich machten oder in dem Schatten der Bäume am Uferstrand die Ursache für den Sauerstoffmangel im Teich erkannten. Doch bleibt in dem Erfahrungsbericht letztlich offen, ob die Vielfalt der Unterrichtsaktivitäten und die widersprüchlichen Erfahrungen in der außerschulischen Ernstsituation „bei den Kindern soziale Verantwortung und die Fähigkeit zu politischem Handeln“ tatsächlich anbahnen konnten.

Sollen Schüler im Rahmen des praktischen Lernens mit gesellschaftlichen „Schlüsselproblemen“ (W. KLAFFKI) wie dem Umweltschutz reflektiert und pro-

duktiv umgehen lernen, so ist die Verbindung von inner- und außerschulischen Erfahrungen, von unterschiedlichen Handlungsfeldern und Lernorten zwar eine notwendige, aber offenbar noch keineswegs eine hinreichende Voraussetzung dafür, daß in unterschiedlichen institutionellen Kontexten selbständig gehandelt werden kann. Vielmehr müssen solche Projekte praktischen Lernens sowohl der gesellschaftlichen Interdependenz als auch der institutionellen Differenz von Schule und außerschulischer Lebenswelt Rechnung tragen: Der auf die aktuelle und konkrete Erlebnissituation – Austrocknen des Teiches und Fischesterben – begrenzte Frage- und Interessenhorizont der Schüler darf nicht nur durch die Vermittlung gesellschaftlich notwendiger Kulturtechniken und eines umweltschutzrelevanten Wissens erweitert werden. Im Sinne einer diskursiven Verständigung über und praktischen Einführung in gesellschaftliches Handeln wäre hier vielmehr die Frage zu stellen, was Schüler im Rahmen eines solchen Projekts z. B. über das Verhältnis von Ökonomie und Ökologie, von Politik und Verwaltung und nicht zuletzt über das Generationenverhältnis in einer modernen Industriegesellschaft in Erfahrung bringen können. So bleibt es zwar verdienstvoll, daß den Kindern hier im Unterschied zu den vorausgegangenen Konzepten praktischen Lernens die Sinnfrage nicht durch eine schulisch vermittelte Vernunftordnung im Vorhinein beantwortet wird. Durch Konfrontation mit der Meinungsvielfalt und den Widersprüchen ihrer außerschulischen Lebenswelt werden sie vielmehr zu dieser Frage überhaupt erst herausgefordert. Doch ist die Überwindung der Trennung von Schule und Leben durch „Öffnung der Schule“ das Problem und nicht schon seine Lösung.

Zur Verdeutlichung dieses Problems muß hier ein kurzer Hinweis auf das Unterrichtsprojekt „Kinder und alte Leute“ genügen, mit dem das heute vielfach beklagte Nicht-Verhältnis zwischen den Generationen thematisiert wird. Im Rahmen dieses Projekts versucht eine ältere Lehrerin den Grundschulern des Schulversuchs Münster-Gievenbeck mit Hilfe der „Zeitleiste“ einen differenzierten Begriff von Zeit und hier vor allem vom Vergehen der Zeit und damit von Geschichte zu vermitteln (BENNER/RAMSEGER 1981, S. 160–162). Zu diesem Zweck werden die Kinder nicht nur mit verschiedenen Zeitbegriffen vertraut gemacht: Zeit als meßbare Uhrzeit, Zeit als Lebenszeit und damit auch als Alterwerden sowie Zeit als Generationenfolge, die sich von den Kindern über ihre Eltern zu Großeltern und Urgroßeltern zurückverfolgen läßt. Vielmehr versucht die Lehrerin darüber hinaus, anhand von Photos, die ihre eigene Lebensgeschichte und die Familiengeschichte ihrer jüngeren Mitarbeiterin veranschaulichen, ihren Schülern die unterschiedlichen Lebensumstände der Generationen zu verschiedenen Zeitepochen im Gespräch zu verdeutlichen, um ihnen so eine Vorstellung vom gesellschaftlichen Wandel in der Geschichte zu vermitteln. So macht die Lehrerin die Kinder z. B. darauf aufmerksam, daß auf einem Hochzeitsphoto „keine jungen Leute zu sehen sind, weil diese im Krieg gewesen seien. Auch der Bräutigam ist in Marine-Uniform abgebildet“. Bei einem Bild von ihrer Einschulung verwechselt eines der Kinder „die Haarschleife mit einer Schultüte, was der Mitarbeiterin Gelegenheit gibt, zu erzählen, daß es damals keine Schultüten gegeben habe, weil man im Krieg kein Geld für Zuckerwaren hatte und sogar Zucker sehr schwierig zu bekommen war. Es folgt ein Photo von der Einschulung der Kinder der Mit-

arbeiterin. Sie weist auf die dünnen Arme hin, eine Folge der schlechten Ernährung in der Nachkriegszeit. Auch das Bild von ihrer ersten Schulklasse in der Wartburg-Schule ermuntert die Kinder zu vielen Fragen: ‚Schrieb man damals mit Federn?‘, ‚Gab es schon Bleistifte?‘ usw.“

Auf diese Weise werden die Kinder anhand der Biographie ihrer Lehrerin auf die unterschiedlichen Stadien des Alterwerdens von der Kindheit bis zum Eintritt in das Berufsleben hingewiesen und außerdem auf die schwierigen Lebensumstände in der Kindheit der Lehrerin aufmerksam gemacht, die sich von ihrer eigenen so deutlich unterscheiden. Als ein Flüchtlingskind aus Vietnam die Lehrerin nach Krieg und Gefangenschaft genauer ausfragt – „Es kann eigene Erfahrungen dazu beitragen“ –, bietet das Gespräch, das sich an die Betrachtung der Photos anschließt, auch noch Gelegenheit dazu, die Erfahrungen, die an der Biographie der Lehrerin gewonnen wurden, auf die Lebensgeschichte eines anderen Kindes aus einem anderen Land zu übertragen und das Wissen über „Kindheit im Krieg“ weiter zu vertiefen. Außerdem werden die Photos den Jahreszahlen auf der Zeitleiste zugeordnet und dabei im gegenseitigen Helfen soziales Handeln eingeübt. So bietet das Projekt nicht nur vielerlei Anlässe, „die Zeit als Folge sowohl individuell als auch inter-individuell bedeutsamer Ereignisse“ zu verdeutlichen, sondern ermöglicht vor allem ein auf die eigene Lebensgeschichte bezogenes Gespräch zwischen Kindern und Lehrerin. Schließlich werden die Kinder aufgefordert, bei den Photos aus der Lebensgeschichte der Lehrerin diejenigen herauszusuchen, „die Situationen von allgemeiner historischer Bedeutung“ darstellen, und sie „von den Bildern mit ausschließlich privater Natur zu trennen“. Diese Ordnungsaufgabe wird mit einem Gespräch verknüpft, in dem eine andere Mitarbeiterin den Kindern Photos aus ihrem Leben erläutert. Bei einem Vergleich mit ihren eigenen Kindheitsphotos stellen die Schüler fest, „daß sie (die Mitarbeiterin, H.K.) eine ganz andere Kindheit erfahren hat“, eine Feststellung, die wiederum eine längere Unterredung über den zeitbedingten gesellschaftlichen Zusammenhang von Kindheit und Erwachsenenleben auslöst. Damit beschränken sich die Differenzenerfahrungen, die das Unterrichtsprojekt „Kinder und alte Leute“ ermöglicht, zwar im wesentlichen auf innerschulische Lernaufgaben und -prozesse. Gesellschaftsstrukturelle Problemaspekte dieses Themas wie z. B. die fortschreitende Ghettoisierung insbesondere der älteren Generation können dagegen auf diese Weise nicht in Erfahrung gebracht bzw. durchschaut werden. Doch können die Kinder immerhin ein distanzierendes, reflexives Verhältnis zu ihrer eigenen Lebenswelt und deren Vorgeschichte gewinnen und damit einen Begriff von der Veränderlichkeit ihrer derzeitigen Lebensumstände entwickeln.

Aber auch ein praktisches Lernen, das schon im Grundschulalter auf Differenz – statt vorbestimmte Sinnerfahrungen abzielt, kann nicht umstandslos für jeden Unterricht und für alle Schulen allgemein verbindlich gemacht werden. Denn Diskursivität und Lebensweltbezug werden je nach den Ansprüchen der Unterrichtsinhalte, dem Lebensalter bzw. dem Erfahrungs- und Interessenhorizont der Schüler sowie hinsichtlich der wissenschafts- und berufspropädeutischen Aufgaben der verschiedenen Schulstufen und Schulformen unterschiedlich ausfallen. Vielmehr muß fachspezifisch, aber auch schulstufen- und schulformspezifisch erst noch näher bestimmt werden, was praktisches

Lernen jeweils heißen kann und leisten soll.¹ Sollen z. B. Sekundarstufenschüler auf dem Wege des praktischen Lernens über die Lebensbedingungen in modernen Industriegesellschaften aufgeklärt und diese Aufklärung in eine Selbsterfahrung überführt werden, die ein distanzierendes, reflektierendes Verhältnis zur eigenen Lebenswelt und zu sich selbst ermöglicht, so sind hier eine Reihe von Aufgaben zu lösen, die im Rahmen der bisherigen Diskussion über praktisches Lernen aufgrund der vorherrschenden reformpädagogischen oder auch arbeitspsychologischen Problemsicht nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Geprüft werden müßte nämlich, welchen Beitrag die unterschiedlichen Fächer, Fachinhalte und -methoden nebst ihren Bezugswissenschaften zur Einführung in und Aufklärung über gesellschaftlich zentrale und persönlich relevante Handlungsbereiche leisten können. Auf welche Weise können sie Weltverständnis und Selbstverhältnis der Schüler verändern und den Entwurf alternativer Handlungsperspektiven fördern? Wie sind sie dabei miteinander zu verknüpfen und wie kann ihr Zusammenwirken an einem Lernfeld beispielhaft erfahrbar gemacht werden? Damit zusammenhängend sind die Möglichkeiten der Systematisierung und Aufklärung alltagspraktischer Erfahrungen im Medium des jeweiligen Faches und seiner Bezugswissenschaften zu prüfen. Denn nur bei einer gelingenden Verbindung von wissenschaftlichem und lebenspraktischem Wissen können Weltverständnis und Selbstverhältnis der Schüler sich im Lernen ändern.

Solche Fragen stellen sich nur dort nicht, wo dem praktischen Lernen z. B. im Geschichtsunterricht lediglich die Aufgabe zugewiesen wird, „was entschwand, wirklich werden zu lassen“, um in der Informationsfülle der Massenmediengesellschaft „Inseln des Verstehens ... des Erlebens von Geschichtlichkeit“ zu schaffen und in der Schule Gelegenheit zu geben, „Geschichtliches zu tätigen“ (SPIES 1989, S. 17–19). Unter der allgemeinen Leitidee, „daß Gewesenes Kommendes bedingt“, nehmen dann z. B. Hauptschüler in Neuss im Rahmen des Themas „Erlebte Heimatgeschichte“ nicht anders an Ausgrabungen römischer und mittelalterlicher Gebäudereste teil, wie Realschüler in Velbert-Birth in einem mehrwöchigen Projekt „Unser Stadtteil gestern und heute“ alte Einwohner befragen, Karten und Photos sammeln, eine photographische Bestandsaufnahme des Stadtteils sowie großformatige Landschaftsmodelle erstellen, für die sie schließlich mit Hilfe der Stadtschreinerei Ausstellungsvitrinen bauen. Nach dem gleichen Motto und in ganz ähnlicher Weise forschen dann Gesamtschüler in Lünen in Archiven, Bibliotheken und Museen, befragen Bürger, besichtigen Betriebe und erstellen Zeichnungen und Texte zur Industrialisierung ihrer Stadt, während andernorts Gymnasialschüler eine Ausstellung zum Thema „Oberhausen – Wiege der Ruhrindustrie – Dokumentation über den Aufstieg und Verfall einer Stadt“ vorbereiten und durchführen. Was aber „planendes Entwerfen, handwerkliche Geschicklichkeit, Umgang mit anderen, das Lesen von Spuren, die Präsentation eines Erfahrenen“ dazu beitragen, die industriellen Lebens- und Lernbedingungen differenzierter wahrzunehmen und deren Krisenerscheinungen und Entfrem-

¹ Dies ist ein Ergebnis der Diskussion, die im Regionalen Arbeitskreis Praktisches Lernen in Münster geführt worden ist. Im folgenden beziehe ich mich auf eigene und andere Beiträge zu dieser Diskussion.

dungsphänomene selbständig zu bewältigen, bleibt dabei unausgeführt. Denn die Vielfalt der Tätigkeiten und die Versinnlichung des Verschwundenen wird in allen diesen Beispielen als sinnvoll bzw. sinnstiftend immer schon vorausgesetzt. Folglich stellen sich Fragen der Fach-, Stufen- und Schulformspezifischen praktischen Lernens hier gar nicht erst.

Von der Beantwortung solcher Fragen dürfte es jedoch letztlich abhängen, ob der Reformansatz des praktischen Lernens in der bloßen Wiederbelebung reformpädagogischen Gedankenguts endet oder für Bildungsprozesse in einer industrialisierten Welt fruchtbar gemacht werden kann. Die Frage nach der bildenden Wirkung praktischen Lernens aber stellt sich heute um so dringlicher, als Bildungsreformer in zunehmendem Maße davon ausgehen, daß die Enttraditionalisierung kultureller und sozialer Lebensformen weiter fortschreitet und als Folge davon die Identitätsbildung und Integration der Heranwachsenden zunehmend schwieriger wird (ZEDLER 1992). Eine solche Entwicklung aber kann nicht dadurch aufgefangen werden, daß im Rückgang hinter die industrielle Lebenswirklichkeit auf metaphysische, geschichtsphilosophische oder anthropologisch begründete Ordnungssysteme zurückgegriffen und durch praktisches Lernen in der Schule Lebenssinn „synthetisch“ herzustellen versucht wird. Vielmehr stellt dieser gesellschaftliche Wandel Bildungsreform und Schulpädagogik heute vor die Frage, wie die gesellschaftliche Interdependenz und institutionelle Differenz von Schullernen und außerschulischer Lebenswelt dazu genutzt werden kann, den Heranwachsenden jene reflexive Distanz zu den „Mystifikationen des Alltags“ (L. PONGRATZ) zu ermöglichen, die den Bildungsprozeß allererst in Gang bringen kann.

Literatur

- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Erziehender Unterricht und Projekte. In: Grundschule 15 (1983), H. 8, S. 9–12.
- FAUSER, R./FINTELMANN, K. J./FLITNER, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim 1983.
- FAUSER, P./FLITNER, A./KONRAD, F.-N./LIEBAU, E./SCHWEITZER, F.: Praktisches Lernen und Schulreform: Eine Projektbeschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), H. 6, S. 729–748.
- GRODDECK, N.: Was heißt „erfahrungsoffenes Lernen“? In: Grundschule 10 (1978), H. 9, S. 367–369.
- KEMPER, H.: Erziehung als Dialog. Anfragen an JANUSZ KORCZAK und PLATON-SOKRATES. Weinheim/München 1990.
- KEMPER, H.: Wie alternativ sind alternative Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim 1991.
- KERSCHENSTEINER, G.: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und der Arbeitsschule, besorgt von G. Wehle. Paderborn 1968.
- KERSCHENSTEINER, G.: Das Problem der Volkserziehung. In: A. FLITNER/G. KUDRITZKI (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. I. Stuttgart 1984, S. 199–213.
- KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), H. 4, S. 455–476.
- KNOLL, M.: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 5, S. 663–674.

- KORCZAK, J.: Eine Unglückswoche. In: Ders.: *Das Recht des Kindes auf Achtung*, hrsg. von E. HEIMPEL und H. ROOS. Göttingen ³1979, S. 38–75.
- LANDESIINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NW (Hrsg.): *Praktisches Lernen in der Schule*. H. 1 *Praktisches Lernen: Warum? Wie?* WERNER E. SPIES, KLAUS I. FINTELMANN, RAINER LERSCH. Soest 1990.
- LEONTJEW, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Kronberg/Ts. ²1977.
- OESTREICH, P.: Die Erziehungsnot und die notwendige Schule. In: Ders. (Hrsg.): *Menschenbildung, Ziele und Wege der entschiedenen Schulreformen*. Berlin 1922, S. 1–28.
- OFFE, CL.: Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*, hrsg. von J. MATTHES. Frankfurt/New York 1983, S. 38–65.
- SCHULVERSUCH GLOCKSEE. In: *Ästhetik und Kommunikation*, H. 22/23 (²1977).
- SPIES, W. E.: Erlebte Geschichte in der Schule. In: *Schulpraxis*, H. 1 (1989), S. 17–19.
- ZEDLER, P. (Hrsg.): *Arbeitsgruppe Entwicklungen des Bildungswesens. Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I*. Weinheim 1992.

Abstract

As a measure of internal school reform, practical learning enjoys ever greater popularity in school politics and school pedagogics: on the one hand, as general instructional principle, it is meant to enhance the stagnating standardization of the variety of school types. On the other hand, in view of the continuing decrease of concrete experience, it is to enable once again meaningful learning in school. However, we encounter diverse attempts to solve this twofold task by means of a naive concept of work which neglects both the social preconditions and the problematic aspects of educational theory as well as school theory. This leads to contradictions between reform theory and reform practice which are examined in detail in selected examples. Furthermore, a preliminary conception of practical learning is developed which does not suppress but, rather, deliberately comprises the experience of alienation and of the loss of a meaningful order in life.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Herwart Kemper, Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen, Institut für Schulpädagogik, Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt