

Küffer, Urs

Leben lernen in der Schule. Zur Wiederentdeckung des Schullebens oder über den Versuch, Unterrichten und Erziehen in der Schule zu verbinden

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4 (1986) 2, S. 81-89



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Küffer, Urs: Leben lernen in der Schule. Zur Wiederentdeckung des Schullebens oder über den Versuch, Unterrichten und Erziehen in der Schule zu verbinden - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4 (1986) 2, S. 81-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131001

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

LEBEN LERNEN IN DER SCHULE

Zur Wiederentdeckung des SCHULLEBENS oder über den Versuch, Unterrichten und Erziehen in der Schule zu verbinden

Urs Küffer

Der folgende Text ist die sehr stark gekürzte Fassung eines Vortrags, den ich im Rahmen der Davoser Studienwoche 1985 gehalten habe. Der Wunsch der Redaktoren, den Vortrag für die BzL zur Verfügung zu stellen brachte mich in einige Verlegenheit. Als ganzes wäre das Referat, der Länge wegen, kaum zumutbar gewesen. Sollte ich es generell überarbeiten und leserfreundlicher gestalten? Oder sollte ich -nach welchen Kriterien- Teile herausbrechen?

Ich entschied mich für ein Vorgehen, das mir erlaubt, meine persönlichen Erfahrungen zur Frage von mittelschulischen Lebenskonzeptionen in den Vordergrund zu rücken. Nur in kurzen Zusammenfassungen werden der problemgeschichtliche Diskussionsstand und die gegenwärtige (rudimentäre) empirische Erkenntnislage dargelegt. Ausgelassen werden damit auch die Ergebnisse meiner eigenen Untersuchungen, welche auf die Erfassung alltäglicher Perspektiven des Denkens und Handelns von Schülern und Lehrern an gymnasialen Mittelschulen zielten.

Im Zentrum steht, anders als in Davos, das Exponieren der praktischen Konsequenzen, welche ich aus Geschichte und Empirie der Schullebensidee, sowie aus persönlicher Erfahrung als Lehrer zur Frage ziehe, ob und wie Schullebenskonzeptionen in (vorab gymnasiale) mittelschulische Kontexte übersetzt werden können. Auf diese Weise, so vermute ich, wird der BzL-Leser am ehesten in eine Auseinandersetzung gebracht. Für mich machen die hier dargelegten Einsichten und Handlungsentwürfe den Kern meiner (nicht einfach wissenschaftlich-objektiv absicherbaren) Ueberzeugung aus, dass schulisches Lehren, Lernen und Leben vermehrt auch als gemeinsame Aufgabe aller an einer Schule Beteiligten begriffen und gestaltet werden könnte und müsste. Ich hoffe, dass die betonte Subjektivität meiner Darstellung nicht abschreckt, sondern zu kritischem Weiterdenken und zu eigenem Tun anregt.

1. Von der Verknüpfung des Unterrichtens mit dem Erziehen: Theorie und Wirkung des SCHULLEBENS (Zusammenfassung)

In problemgeschichtlicher Hinsicht stellt sich das SCHULLEBEN mehrheitlich als ein gedanklicher und realer Versuch dar, erzieherische gegenüber unterrichtlichen Sachverhalten zu stärken. Dabei geht es in erster Linie um die ganzheitliche Herausforderung der Schülerperson, welche im Zentrum einer erfahrungsoffenen und lebensnahen Schulgemeinschaft zu stehen hat. In den konkreten historischen Beispielen zeigen sich unter anderem darin Unterschiede, dass das SCHULLEBEN entweder als Grundlage oder als Ergänzung der Lehraufgabe aufgefasst wird.

In aktueller schultheoretischer bzw. schulkritischer Sicht wird das SCHULLEBEN erneut vorwiegend als Gegenprinzip zu fachlich-kognitiver Vereinseitigung der Schule begriffen. Unter der pädagogischen Flagge des SCHUL-

LEBENS werden häufig Mängel des Zwischenmenschlichen sowie Erfahrungsarmut und Lebensferne der Schule bekämpft. Der Meinung, wonach SCHULLEBEN als regulative pädagogische Idee zu fassen sei, stehen Versuche gegenüber, den Begriff auf besondere ausserunterrichtliche Anlässe zu begrenzen (Sozialaufgaben, Ordnungsdienste, Wahrnehmung schülerspezifischer Interessen).

Die Annahmen, welche Gedanke und Praxis des SCHULLEBENS tragen, sind empirisch (noch) ungenügend abgesichert. Immerhin lassen einige qualitative Studien aus der internationalen Schulwirkungsforschung (vgl. etwa FEND 1982 und 1984; PETERSON 1979; RUTTER 1979) einige Tendaussagen zu:

- Umfassende Aufmerksamkeit für die individuellen Kräfte der Schülerperson, kontinuierlich fordernder und sorgfältig aufklärender Unterricht, sowie feinfühligere zwischenmenschlicher Umgang scheinen sich gegenseitig in ihren positiven Wirkungen zu stützen. Dabei ist die Bedeutung dessen herauszustreichen, was als "Ethos" oder "Geist" einer Schule benannt werden kann. Ein Bestand von gemeinsamen beruflichen Einstellungen - dass Schüler geachtet und in ihren Besonderheiten nicht übergangen werden, dass Lehrgehalte sinnvoll seien und zugleich ermutigend und anfordernd vermittelt werden können, dass schulische Umwelten kooperativ und unter Beachtung eines Mindestmasses von Regeln, Grenzen, Ordnungen aufgebaut werden sollen - ein derartiger gemeinsamer Einstellungsbestand trägt vermutlich recht entscheidend die schulische Bildungswirklichkeit. Wärme, Empathie, Engagement, sachliche Kompetenz eines einzelnen Lehrers scheinen sich vor allem dann auszusprechen, wenn diese Dinge in stimmige Forderungskontexte eines Kollegiums eingebettet sind.
- Die potentiell positive Wirkung einer überlegten Verknüpfung von systematischer Wissensvermittlung mit offenem Lehren und Lernen scheint recht gut gesichert. Mag systematisierender, direkt steuernder Unterricht im Bereich des grundlegenden Wissensaufbaus einigermassen Recht für sich beanspruchen, so sind die Vorteile eines vermehrt schülergeöffneten, eigenverfügbaren, für soziale, gefühlsmässige, handlungsnahen Problemen zugänglichen Unterrichts dort belegt, wo es in erster Linie um affektive, interaktive und kreative Lernprozesse geht und wo die schulische Motivation und das Selbstkonzept der Schüler zur Diskussion steht. Differenzierende Studien zwingen allerdings zu relativierender Sicht im Hinblick auf die Struktur des Stoffes und die individuellen Schülermerkmale.
- Die Versuche, verschiedene Lebens- und Lernbereiche besser aufeinander zu beziehen (Schule - Familie, Freizeitort, Betrieb), scheinen (speziell bei Lehrern) umstritten. Auch Mittelschüler misstrauen in manchen Fällen integrativen Bemühungen, weil Schule quasi gewohnheitsmässig durch belehrende, verzweckende, stets eng disziplinierende Zugriffe beste Absichten destruiert. - Wirkungsaussagen beschränken sich hier weithin auf Fallstudien.
- Die Integration des Lehrerkollegiums, die Ueberschaubarkeit der Schule, welche emotionale Stabilität zu gewähren vermag, und die verantwortliche Inanspruchnahme des Schülers kristallisieren sich in den (allerdings nicht widerspruchsfreien) empirischen Untersuchungen als bedeutsame Faktoren eines "guten" SCHULLEBENS heraus.

Die Forschungslage ist uneinheitlich. Es zeigen sich Grenzen speziell einer exaktanalytisch operierenden Forschung. Was ihr gerne durch die auf Eindeutigkeit hin angelegten Maschen fällt, sind ambivalente Qualitäten individueller Ereignisse. Was ihre Uneinheitlichkeit fördert, ist die normative Enthaltensamkeit, welche kaum je genug in Rechnung gestellt wird.

Untersuchungsergebnisse fallen anders aus, je nachdem ob pädagogische oder ökonomische Interessen die Forschung (damit etwa die Validitätskriterien) bestimmen. - Hier ist es, wo einzelne Erfahrung, besondere qualitative Aussage, individuelles Zeugnis wieder eingebracht werden müssen - dies nachhaltig in einer Welt voller Mächte, welche den Einzelnen umfassend zu besetzen drohen. Diesem Interesse an der Stärkung des einzelnen handelnden Subjekts im schulischen Alltag gelten die folgenden Ausführungen.

2. Von der möglichen Förderung des Schullebensgedankens in mittelschulischen Kontexten

Könnte der Schullebensgedanke auch etwas für die (gymnasiale) Mittelschule bedeuten? Ich versuche im letzten (praktisch-normativen) Abschnitt meines Vortrages darauf zu antworten.

Eine Ueberzeugungsformel sei gleich vorangestellt: Ich halte die zeitgemässe und je individuelle Gestaltung eines Konzeptes "Leben lernen in der Mittelschule" (wie es der pädagogische Leitbegriff SCHULLEBEN nahelegt) für pädagogisch notwendig, gesellschaftlich zwingend und praktisch in kleinen Schritten realisierbar.

Pädagogisch notwendig erscheint mir eine "Lebenskonzeption", weil damit ausdrücklicher an die ganzheitlich-personalen - nicht nur kognitiven, nicht nur verbalen, nicht nur zukünftigen, sondern auch emotionalen, auch praktischen, auch gegenwärtigen "Bedürfnisse" der Schülersubjekte gedacht wird. Gewiss: Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind manipulierbar, sie sind immer auch bereits das Ergebnis von zum Teil fragwürdigen Sozialisationsprozessen. Aber gerade diese häufig verstörten Lebensbedürfnisse und ungeordneten Sinnstendenzen dürfen wir nicht aus der Schule aussperren, wollen wir nicht die innere Emigration der Schüler und die Wirkungsschwäche der ganzen Einrichtung vorantreiben. - Dass Zulassen nicht billiges Bejahen, Ernstnehmen von Gegenwärtigem, nicht infantiles und launenhaftes Kultivieren des Unmittelbaren meint, sollte selbstverständlich sein.

Gesellschaftlich zwingend erscheint mir das bewusstere Verwirklichen eines "Lebenskonzeptes" in der Mittelschule, weil auch die Mittelschule Anteil an jener gesamtgesellschaftlichen Entwicklung hat, welche die schulische Einrichtung - in den Worten HENTIGs - immer stärker zu einem "notwendigen Aufenthaltsort für Kinder und Jugendliche" macht (vgl. HENTIG 1981, 188). Die gegenwärtige Arbeitsverknappung beschleunigt wohl noch die Tendenz, Jugendliche stets länger im "Lebensraum" Schule festzuhalten. Nicht zu vergessen ist ferner, dass die Mittelschule einen öffentlichen Auftrag hat: sie soll, unter anderem, staatsbürgerliches Denken und Handeln unterstützen. Alle diese Momente lassen es nach meinem Urteil als unverzichtbar erscheinen, einerseits schulisches Leben im Hier und Jetzt erfüllt (also auch kind- und jugendgemäss) zu gestalten, andererseits lebenspraktische Aufgaben im Hinblick auf das Draussen und Später konkret und ernsthaft anzugehen, ohne schulische Spezifika (Ziel- und Sachbindung; Vorstellungsordnung) gedankenlos preiszugeben. Die (Mittel-)Schule hat einen Teil Ueberbrückungshilfe zu leisten: sie soll den oft bedrohlichen Uebergang von der Kleinfamilie (in der Emotionalität, Geborgenheit und Intimität trotz Einbrüchen noch recht gut gesichert sein können) zu den grossräumigeren und gelegentlich verwirrtlich unüberschaubaren und anonymen wirtschaftlichen und staatlichen Organisationen begleiten (vgl. HENTIG 1981, S. 115 und 197).

Praktisch realisierbar schliesslich scheint mir ein "Lebenskonzept" in der Mittelschule, wenn in kleinen Schritten vorgegangen, Rückfälle akzeptiert, Planungshybridie vermieden wird - und wenn nicht nur die potentiell gewichtigen Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler, sondern auch die konkrete Mithilfe von Eltern, Behörden und Erziehungswissenschaftlern eingefordert wird. Schule sollte von uns entschlossener zur - wie auch immer gefährdeten, unzulänglichen- gemeinsamen Sache gemacht werden.

Was nun können die Pfeiler einer Lebenskonzeption sein? Ich teile meinen skizzenhaften Antwortversuch nach Ziel-, Inhalts-, Verfahrens- und Institutionsaspekt auf. Diesen Sachverhalten lasse ich einige Bemerkungen zur praktischen, politischen und wissenschaftlichen Sicherung folgen.

Im Zentrum der Konzeption muss die Absicht stehen, die Person des Heranwachsenden in all seinen Dimensionen zu fördern.

Dazu gehört das Kräftigen seiner (deutenden, ordnenden, integrierenden, kritisch-wertenden) denkerischen Potentialitäten. Dazu gehört ebenso das Mehren seiner Empfindsamkeit, seiner Feinfühligkeit für eigenes und fremd-seelisches Geschehen, seiner musisch-gestalterischen, spielerischen, intuitiven Fähigkeiten. Dazu gehört schliesslich das Steigern seiner Bereitschaft und Kompetenz für praktisches verantwortliches Handeln in öffentlichen Angelegenheiten. Nicht ein isolierter Spezialauftrag - und dazu zähle ich neben einer wirtschaftlichen Laufbahnabrichtung auch das einseitige Präparieren der Studierfähigkeit- darf im Vordergrund stehen, sondern eine die bloss Qualifizierung überschreitende, verwertungskritische Bildung der ganzheitlichen Person. Wer entschlossen auf die Entwicklung einer umfassenden selbst- und sozialverantwortlichen Autonomie zielt, unternimmt vermutlich Wichtiges, damit eine konstruktiv-kritische Aufarbeitung gesellschaftlicher Problemlagen (Technologie-, Umwelt-, Friedensherausforderung) eingeleitet werden kann. Jedenfalls möchte ich nicht, wie gerne unterstellt wird, privaten Regungen und gesellschaftlicher Abstinenz den Weg bahnen. Dass es hier -hoffentlich- weniger um ein Machen als um ein Ermöglichen geht, sei noch ausdrücklich vermerkt.

Diesem Ziel muss einerseits das (allerdings noch beharrlicher auch auf Formalbildung, stoffliche Verdichtung und Fachüberschreitung hin orientierte) Wahrnehmen überlieferter Unterrichtsaufgaben entsprechen; andererseits wird das bessere Erkennen und Gestalten bisher randständig behandelte Bildungsanforderungen notwendig.

Unterstützenswert finde ich aus dem Blickwinkel einer Schullebensidee jene Bestrebungen, welche der Erweiterung der herrschenden gymnasialen Allgemeinbildung um die ästhetische, die praktische und die soziale Dimension gelten (vgl. WILHELM 1985). Demnach spielt sich zwar nach meinem Dafürhalten der allgemeinbildende Lernprozess nach wie vor primär im Rahmen des klassischen unterrichtlichen Kontextes ab. Weiterhin steht rationales, systematisches, kontrollierbares, auf repräsentativen und transferierbaren Erkenntnis- und Methodengewinn gerichtetes unterrichtliches Handeln im Zentrum. Neben diesen erheblich formalisierten Instruktionkontext treten aber vermehrt offenere Kontexte mit je eigenen Lernschwerpunkten, Lerngelegenheiten und Lernmitteln.

Idealtypisch hat ein jugendspezifischer, freizeitlich akzentuierter Betätigungs- und Bewährungszusammenhang sinnlich-ästhetischen Bedürfnissen Spielräume zu eröffnen. Dies geschieht dort -ich nenne nur praktizierte Beispiele aus der schweizerischen Mittelschullandschaft-, wo der Rektor eines Gymnasiums die Luftschutzräume für "lautstark übende Schüler-Musikgruppen" zur Verfügung stellt, offenbar ohne zuerst alle Klagen über die Konsumorientierung, die Realitätsflucht und die kulturelle Anspruchslosigkeit in eine unmögliche Verrechnung zu bringen (vgl. STADLER 1983,30). Dies geschieht dort, wo es ein Kollegium im Rahmen administrativer Grenzen zulässt (obwohl nicht gerade einheitlich fördert), wenn Schüler ihre Wünsche nach anregenderen Pausenhöfen, bunteren Schulhausfassaden, nach Wohnecken, Nischen und farbigeren Fachzimmern selbsttätig in die Wirklichkeit umsetzen. Dies geschieht dort, wo Schüler und Lehrer eine ausserplanmässige Projektwoche dazu benutzen, ein Kinderfest vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.

Damit ist eine Brücke zum praktisch-handwerklichen Kontext geschlagen. Im Rahmen derartiger Sonder-Projektwochen haben es mittelschulische Sozietäten unternommen, gemeinsam mit den Betroffenen Wohn- und Arbeitsräume für schulentlassene behinderte Jugendliche zu schaffen. Andere versuchten aktiven Umweltschutz durch die natur- und menschenfreundliche Veränderung der unmittelbaren schulischen Umgebung zu betreiben.

Die legitimen praktischen Wünsche der Jugendlichen könnten aber auch in einem weitgehend erst noch aufzubauenden betrieblichen Bewährungsfeld wahrgenommen werden. Betriebs- und Sozialpraktikumswochen sind längst bekannte, aber nie über kompensatorische Einzelaktionen hinaus gediehene Elemente lebenspraktischer Förderung an Mittelschulen. So gut ich um den utopischen Zug und die Umstrittenheit derartiger Gedankengänge gerade in der schweizerischen Bildungspolitik weiss: ich halte dafür, dass die Suche nach praktischen Betätigungsfeldern und das Streben nach einem besseren Zusammenfügen von gymnasialer und beruflicher Bildung nicht abbrechen darf. Vorstellungsordnung müsste dabei das zentral begründende Schulprinzip bleiben; aber ein besonnener Einbau von Arbeitselementen dürfte sich als wichtiges Korrektiv erweisen.

Hier habe ich meine Darlegungen noch zu präzisieren. Es geht mir nicht allein, ja nicht einmal vorrangig darum, neue Bildungskontexte zu eröffnen, welche den bisherigen hinzugefügt werden. Für dringlicher halte ich das "geordnete Mischen" der kontextspezifischen Aufgaben und Mittel. Was an ästhetisch-sinnlichen oder an praktischen Fragen, Hoffnungen, Phantasien aus den auserschulischen Erfahrungszusammenhängen anfällt, muss zum Teil auch im Unterricht Zugang finden und zweckrationale Instruktionkonzepte auflockern können. Lehrgegenstände sind für den Schüler vorerst mit Emotionen, Beziehungserfahrungen verknüpft: sie dürfen, sollen sie wirklich angeeignet werden, nicht vorschnell und nie absolut von diesen alltäglichen, erlebnis- und handlungsnahen Komponenten gereinigt werden (vgl. RUMPF 1980, 1981). Die sprachliche Symbolisierungs- und Kommunikationsformen reichen im Unterricht deshalb nicht aus. Auseinandersetzungsformen, welche Sinnes- und Körpererfahrungen, welche vielseitige und unmittelbare Berührungen mit den Stoffen, welche kreative Aktivitäten erlauben (Theaterspiel, musikalische Produktion, handwerkliches Tätigsein etc.) sollten vermehrt ihren Platz im formellen Unterricht finden (und nicht bedenkenlos in ausserunterrichtliche oder gar auserschulische Bezirke abgedrängt werden).

Gewiss: eine Mittelschule, welche Auserschulisch-Alltägliches, Informelles, Spielerisches verstärkt zulässt, lädt sich einiges an Aerger und Erschütterung auf. Und doch scheint mir der mögliche Gewinn - weniger Fiktion, Abstraktion, Sonderung, dafür mehr Realität, Konkretion, Intensität - grösser.

Dem Sozialen ist kein ausgesonderter Handlungszusammenhang gewidmet. Vielmehr haben gerade sozialerzieherische Erkenntnis- und Uebungsprozesse überall (und nicht nur vorgeplant) in den innerunterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Geflechten eine Rolle zu spielen. Innerunterrichtlich werden soziale (interaktive und kommunikative) Kompetenzen wohl dort gefördert, wo Lehrer über die Art, wie Enttäuschungen verarbeitet, Konkurrenzsituationen bewältigt, Konflikte fair geregelt, curriculare Spielräume genutzt werden können, nicht bloss instruieren, sondern entsprechende Hier und Jetzt - Probleme praktisch mit ihren Schülern angehen. Förderung der sozialen Verantwortung im besten Sinne betreiben

nach meiner Ansicht jene Lehrer, welche gesellschaftliche Relevanz, Fachübergreifung und Mitverantwortung der Schüler bei der Unterrichtsplanung und -realisation als bedeutsame Gesichtspunkte berücksichtigen. Am Rande des Unterrichts bzw. ausserunterrichtlich ergeben sich wünschenswerte soziale Lernvorgänge bereits bei so banalen Dingen wie offen geführten Pausen- und Freistundengesprächen, welche über die Noten- und Benehmensprobleme hinausführen. Aufwendiger sind (ich zähle wieder verwirklichte Beispiele auf) die Konstituierung freiwilliger Lehrer-Schüler-Arbeitsgemeinschaften, die sich herausfordernden Gegenwartsfragen (Ökologie, Informatik) unter Beizug von ausserschulischen Experten stellen. Der Aufbau eines Tutorialsystems zugunsten der neu ein tretenden Schüler, das Werkstattseminar, an dem Lehrer, Schüler, Behördenmitglieder und Regionalpolitiker gemeinsam um die Zukunft einer Schule ringen, sind weiter ausgreifende ernsthafte Möglichkeiten zur Einübung sozialer Verantwortung.

Vermutlich haben wir Mittelschullehrer noch zu wenig erkannt, dass sich dort, wo das Unterrichten mit konkretem sozialem Handeln verknüpft wird, Einsichtsgewinn und Lernlust augenfällig verbessern können. Lehrer sind dann allerdings nicht mehr nur Sachvermittler, sondern Teilhaber an ganzheitlichen Lebens-Lernprozessen; Schüler sind dann zwar immer noch "Teilunmündige", aber doch ernster genommen in ihren oft unterschätzten Möglichkeiten des Mitdenkens und Mithandelns.

Das Prinzip einer "geordneten Mischung" hätte auch (wie oben bereits angedeutet) für die Unterrichtsverfahren zu gelten.

Zweifellos dürfen dabei die jüngsten Warnungen vor einem allzu aufgebrochenen Unterricht nicht überhört werden (vgl. FEND 1984, 203 ff.). Aber ebensowenig ist hinter die Einsicht zurückzugehen, dass sachliche Neugier und Lernfreude der Schüler in manchen Fällen nur dann zu erreichen sind, wenn die Mittel und Medien vielseitig - abstrakt und anschaulich, sprachlich und bildlich, geschlossen und offen - ausfallen. Besonders sorgfältig sind nach meinem Dafürhalten die Hinweise verschiedener Erziehungsforscher zu verfolgen, welche von der groben Missachtung eigenaktiver Lernstrategien sprechen, wie sie in gemischten Wirklichkeiten reichhaltig hervortreten können. Wesentliche Lernvorgänge geschehen nicht nur recht häufig ausserhalb des engeren schulischen Bereichs; sie geschehen auch auf anderen, von uns Lernmonopolisten kaum genügend beachteten und erforschten Wegen (vgl. MESSNER 1984; WAGENSCHHEIN 1980).

Entschlossener müssten wir uns aus der Perspektive einer Schullebensidee den in und zwischen unseren gesellschaftlichen Institutionen auszumachenden Widersprüchen stellen.

Als Pädagogen wäre es uns wohl angemessen, die oft gewaltigen Diskrepanzen zwischen Unterrichtsabsicht und Unterrichtsverwirklichung, zwischen Mut zur Erziehung-Forderung und horizontlosem Erwachsenenleben, zwischen verbaler Anregung der Kritikfähigkeit und der Unmöglichkeit, dafür realitätsnahe Erprobungsräume zu installieren, klarer zu identifizieren und zu bekennen und -angesichts gelegentlich übergreifender Hilflosigkeit- kooperativer anzugehen. Kein Zweifel: die Kluft, welche das behauptete Ideale vom erfahrbaren Alltäglichen trennt, wird von vielen Heranwachsenden feinfühlig wahrgenommen. Manchmal mag ihnen dann allerdings die Tollkühnheit oder die Sprache fehlen, um wirkungsvoll auf die Diskrepanz hinweisen zu können. Das Bekenntnis der Lehrer, eingebettet in eine Dennochhaltung ohne Heldenpose, vermag, so glaube ich, den Jugendlichen Mut zu eigenen konstruktiven Bewältigungsschritten zu vermitteln.

Phantasie und Energie müsste ferner darauf verwendet werden, gelegentlich auch die Eltern und weitere Drittpersonen (z.B. Fachleute aus dem Informatiksektor) in den Aufbau einer individuell stimmigen, menschenwürdigen, profilierten Mittelschule einzubeziehen.

Damit gebe ich erneut meine Überzeugung Ausdruck, dass sich Haltungen der Offenheit, der Zusammenarbeit, des Dialogs wohl erst dann wirklich eingründen lassen, wenn sie den Betroffenen nicht einseitig in lehrhafter Form entgegentreten, sondern in lebendigen Ordnungen einer in bestimmten Grenzen mitzuverändernden Einrichtung. Das könnte heissen (ich verstarke frühere Beispiele), dass ästhetische Defizite einer Schule durch gemeinsame Schulzimmer-, Schulhof-, Schulbauprojekte ansatzweise behoben würden; und dazu könnte eine Auseinandersetzung mit dem zuständigen Architekten bzw. mit Mitgliedern der Baubehörde angeregt werden; dass solidarisches Denken und Handeln durch praktische Unternehmungen im Bereiche der Asylpolitik zu stützen wäre. Dabei läge es nahe, Betroffene an den schulischen Ort einzuladen und ihnen Gelegenheit zu geben, ihre spezifische Kultur (Essen, Handwerk, Tänze) vorzustellen; dass ökologischen Herausforderungen durch entsprechende Initiativen am Schulort selbst aktiv begegnet würde (Biotopbau, Heckenbepflanzung, verkehrsfreie Flächen schaffen, usw.). Auch dazu wären wohl mit Gewinn kompetente (kritische) Drittpersonen wie der Stadtgärtner oder der Energiefachmann (eventuell unter den Eltern zu finden) beizuziehen. Denkbar wäre ebenfalls das Mitwirken ehemaliger Absolventen einer Mittelschule.

Auf diesem Weg kann der machtvollen Zerstörung vieler ganzheitlicher Erfahrungsprozesse etwas Sinnvolles entgegengehalten werden. Dass diese geläufigen Desintegrationsbewegungen weder einfach schulisch produziert noch schulisch zu stoppen sind, müssten wir Lehrer allerdings sehen und formulieren. Notwendige umfassendere Integrationsbewegungen geschehen nur dann wirkungsvoll, wenn auch in Gesellschaft und Politik verbindende Dynamik spürbar wird.

Sie werden längst gemerkt haben, dass ich hier ein Plädoyer für eine zusammenhängendere Sicht der schulischen (und ausserschulischen) Sachverhalte zu halten versuche. Dass der Zerlegung der jugendlichen Person (wie der Person des Lehrers) vernünftige Grenzen gesetzt werden, dass der fortgesetzten Sonderung in eine denkende, eine fühlende, eine handelnde, eine offizielle und eine inoffizielle Schulperson Einhalt geboten wird, dass alle diese Teilpersonen wieder etwas besser zusammenfinden, in ein freies und verantwortungsbewusstes Ich integriert werden können, dies bildet eine wesentliche Intention, welche mein Bemühen antreibt, verschiedene Lern- und Lebensorte vermehrt aufeinander zu beziehen. Um ein banales, aber immer wieder vor der Türe stehendes Missverständnis abzuwehren: weder einem Ignorieren der teilweise ganz andersstrukturierten ausserschulischen Realitäten -der freizeitlich-konsumorientierten; der beruflich-arbeitsteiligen; der politisch-machtgeprägten- soll hier Vorschub geleistet werden, noch soll einem panzerknackenden Gegenkonzept das Wort geredet werden. Was hier angezielt wird, sind kleine Schritte zum Verknüpfen von Denken, Erleben und Handeln, welche die Mittelschule erproben kann und erproben soll (und vielerorts auch bereits erfolgreich erprobt), damit in Heranwachsenden die Überzeugung gestärkt wird, dass auch die modernen Grosssysteme das persönliche, alltäglich sinnhafte Handeln nicht widerstandslos zu überwinden vermögen.

All dies bliebe nun über weite Strecken leeres Gerede und müsste den Schulpraktiker wohl hoffnungslos überfordern, wenn nicht einige praktische, bildungspolitische und wissenschaftliche Sicherungen bereits funktionierten oder mit einiger Aussicht auf Erfolg zukünftig eingerichtet werden können. Nur noch in einigen Kurzformeln kann ich auf einige dieser Ermöglichungsbedingungen hinweisen.

Praktische Hinweise

- Schullebensvorhaben lassen sich selbstverständlich nicht dadurch sichern, dass sie von aussen (den Wissenschaftlern) als wünschbar bezeichnet bzw. von oben (den Behörden) verordnet werden; in die Wirklichkeit zu treten vermögen sie nur dort, wo sie vom einzelnen Lehrer, vom Lehrerteam, vom Lehrerkollegium redlich gewollt sind. Dass dies keineswegs immer der Fall ist, weiss ich.
- Schullebensvorhaben sind nur in kleinen, häufig bescheiden wirkenden Schritten zu realisieren. Sofortige Wirkungen sind nicht zu erwarten. Das Schaffen human wünschenswerter schulischer Lebens- und Lerneinheiten braucht einen langen Atem. Eingewöhnte Zeit- und Ordnungsmasse müssten da und dort verändert werden können.
- Die Verwirklichung von Schullebensvorhaben setzt voraus, dass den einzelnen Schulen ein vernünftiger Erprobungsraum zugestanden wird. Darüber, was eine schulische Sozietät mit ihrer relativen Autonomie anfängt, hätte sie selbstverständlich Rechenschaft abzulegen.
- Uebermässige Perfektionsansprüche von Lehrern dürften der Realisierung von Schullebensvorhaben erheblich im Wege stehen.

Bildungspolitische Hinweise

Von den Behörden müssten wir dementsprechend die Einsicht erwarten dürfen:

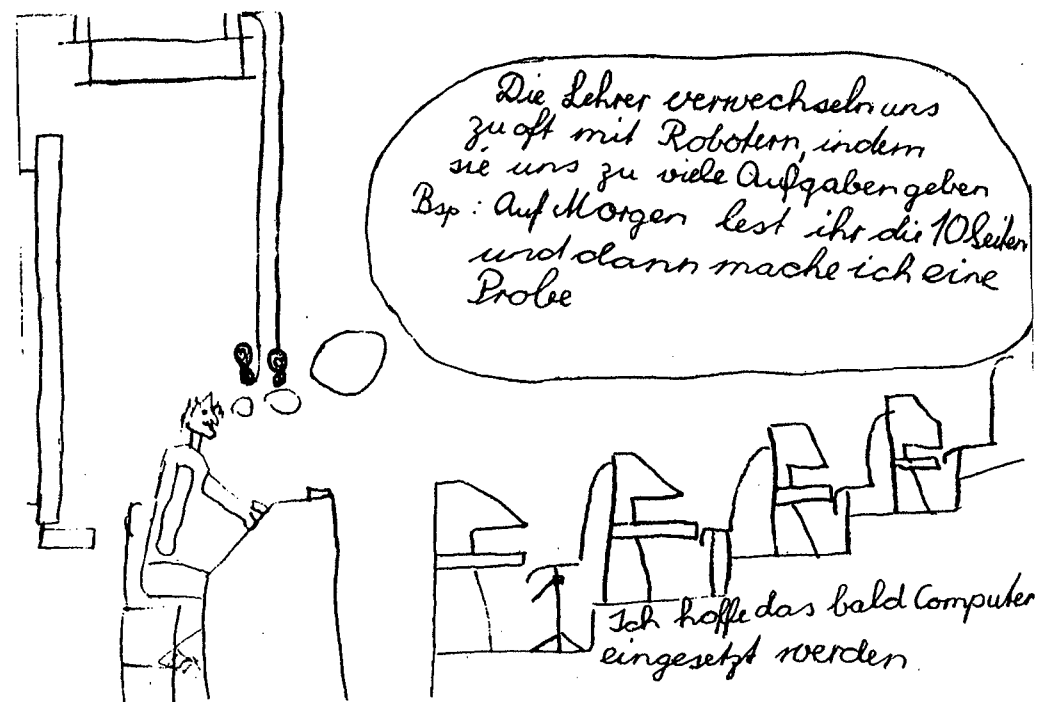
- dass die einzelne Schule ein vernünftiges Mass an Entwicklungsspielraum braucht, wenn sie effiziente pädagogische Arbeit leisten soll;
- dass der Erprobungsspielraum sich nicht auf unterrichtliche Vorhaben im engeren Sinne beschränken sollte. Ebenso wichtig sind (zeitlich nicht allzu eingeschränkte) Experimentiermöglichkeiten im erzieherischen Bereich. In Zeiten des Lehrerüberflusses wäre Gelegenheit geboten, auf "freie" Lehrerkapazitäten zurückzugreifen;
- dass die möglichst rationelle Nutzung von Räumen, Schulzeiten, Lehrmitteln und Personen in pädagogischen Kontexten niemals die Spitze der Werthierarchie zieren dürfte. Wagnis, Irrweg, Unstetigkeit kennzeichnen pädagogisches Suchen (vgl. BOLLNOW 1959).

Wissenschaftliche Hinweise

- Erziehungswissenschaftliche Kreise schliesslich haben nach meinem Dafürhalten aktuelle Tendenzen zu stützen, welche auf die Etablierung einer subjekt- und alltagsnahen Forschungsrichtung hinzielen. Eine (schul-)praktischere Forschung ist nicht in Konkurrenz, sondern in Ergänzung zu herkömmlichen (etwa empirischen) Forschungskonzepten zu entwickeln.
- Damit Theorie und Praxis effizienter verzahnt werden könnten, wären Praktiker zeitweilig an basisnahen Schulforschungen zu beteiligen (was wiederum eine entsprechende Freisetzung der Praktiker zur Voraussetzung hätte). Die Thematik "Schulleben" böte sich für derartige Forschungsoperationen an (Anregungen zur Alltagsforschung geben: FUEGLISTER 1984, 1985; LENZEN 1980).

Literatur

- BOLLNOW, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik. Berlin / FEND, H. (1984) Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a.M. / FEND, H. (1982) Gesamtschulen im Vergleich. Weinheim / FEND, H. (1977) Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule, III. Weinheim / FUEGLISTER, P. BORN, R. FLÜCKIGER, V. KÜSTER, H. (1985) Alltagstheorien von Berufsschullehrern. Wissenschaftlicher Schlussbericht NF-Projekt EVA / FUEGLISTER, P. (1984) Sich Hinbegeben und Abholen - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1/84 / GIACONIA, R. M. & HEDGES, L. V. (1982) Identifying features of effective upon education. In: Review of Educational Research 52/1982 / KUEFFER, U. (1984) Schulleben - Anmerkungen zur Wiederentdeckung einer schulpädagogischen Kategorie. In: Schweizer Schule 18/1984 / LENZEN, D. (Hrsg.) (1980) Pädagogik und Alltag. Stuttgart / MESSNER, R. (1984) Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens - über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse. In: Schweizer Schule 1/1984 / VON HENTIG, H. (1981) Aufwachen in Vernunft. Stuttgart / VON HENTIG (1981) Erkennen durch Handeln. Stuttgart / PETERSON, P. L. (1979) Direct instruction reconsidered. In: PETERSON, P. L. & WALBEY, H. J. (eds.) Research on teaching. Berkeley / RUMPF, H. (1981) Die Übergangene Sinnlichkeit. München / RUMPF, H. (1980) Schulen der Körperlosigkeit. In: Neue Sammlung 4/1980 / RUTTER, M. et al. (1980) Fünftehtausend Stunden. Weinheim / STADLER, P. (1983) Konkrete Vorschläge für die Jugendarbeit an Mittelschulen. In: Gymnasium Helveticum 1/1983 / WEBER, E. (1979) Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth / WAGENSCHNEIN, M. (1980) Naturphänomene sehen und verstehen. Hrsg. von BERG, H. Ch. R. Stuttgart / WILHELM, Th. (1985) Die Allgemeinbildung ist tot - es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung 2/1985



Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/22 84 63
Christian Schmid, Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern, 031/46 85 27
Fritz Schoch, Thorackerweg 1
3294 Büren a.A., 032/81 40 89

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.- (bzw. Fr. 40.-)

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 4
NUMMER 2

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

JUNI 1986

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Christian Schmid</i>	79
Schwerpunkt: Zukunftsimpulse für die Lehrerbildung	<i>Urs Küffer</i> Leben lernen in der Schule <i>Urs K. Hedinger</i> Findet oder macht man "gute" Lehrer?	81 90
Buchbesprechungen	EUGSTER: Eignung und Motivation für den Lehrerberuf TRITTEN: Malen. Handbuch der bildnerischen Erziehung GIESECKE: Das Ende der Erziehung WEBB ET AL.: Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer WALTER: Lernen mit Computern PAEDAGOGISCHE AKTION: Kulturpädagogisches Lesebuch Nr. 3 SCHWEIZ. JUGENDBUCHINSTITUT: Im andern Land GRISSEMANN: Hyperaktive Kinder BAEUERLE: Schülerfehlverhalten PERREZ ET AL.: Was Eltern wissen sollten HERTIG: Vårs und Form	98 100 102 102 103 104 104 105 106 108 110
Verbandsteil	<i>Hans Brühweiler</i> Thesen im Hinblick auf eine künftige Hochschulreife <i>Theodor Bucher</i> Kursbericht: Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung	111 113