pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Biller, Karlheinz

Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 4. Konsequenz [Unterricht als Konstitution von Sinn]

1988, III, 374, 64 S.

Quellenangabe/ Reference:
Biller, Karlheinz: Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 4. Konsequenz [Unterricht als Konstitution von Sinn]. 1988, III, 374, 64 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-236173 - DOI: 10.25656/01:23617

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-236173
https://doi.org/10.25656/01:23617

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

VIERTER TEIL: KONSEQUENZ

Achtes Kapitel: Unterricht als Konstitution von "Sinn"

A C H T E S K A P I T E L

8. DAS KONZEPT DES SINNORIENTIERTEN UNTERRICHTS 1

8.1 Die "Konstitution von Sinn" als zentrale Funktion von Unterricht 5

8.2 Ein Beispiel: Adolf Reichweins Schulversuch in Tiefensee 18

8.2.1 Adolf Reichweins Sinnverständnis 18

8.2.1.1 Das Verständnis von Sinn als Körperorgan 19
8.2.1.2 Das organologische Verständnis Reichweins von "Sinn für etwas" 19
8.2.1.3 Das pragmatische Verständnis des "Sinns von etwas" 21
8.2.1.4 Der Sinn als gegenstandskonstituierendes Moment 28
8.2.1.5 Die Historizität des Sinns 29

8.2.2 Das ganzheitliche Denken Adolf Reichweins 30

8.2.3 Aspekte der unterrichtlichen Arbeit Adolf Reichweins 37

8.2.3.1 Anstoß und Anlaß zur Begegnung mit Unterrichtsinhalten 37
8.2.3.2 Die Kombinationsfähigkeit kultureller Kernbestände 38
8.2.3.3 Die Lebensdienlichkeit ausgewählter Lerninhalte 39
8.2.3.4 Drei Bewältigungsstufen des Stoffes 40
8.2.3.5 Feste während des Schuljahres 41
8.2.3.6 Die Vorhaben gestalten Ganzheiten 42
8.2.3.7 Grenzen der unterrichtlichen Arbeit Adolf Reichweins 52
8.2.3.8 Zusammenfassung 53

8.2.4 Besonderheiten der Unterrichtskonzeption Reichweins 54

8.3 Der Beitrag historischer und aktueller Konzepte zum sinnorientierten Unterricht 58

8.3.1 Der Beitrag historischer Konzepte zur sinnorientierten Unterrichtskonzeption 59

8.3.1.1 Der "erziehende Unterricht" 59
8.3.1.2 Die "Arbeitsschule" 66
8.3.1.3 Der "Erlebnisunterricht" 74
8.3.1.4 Der "Gesamtunterricht" 86

8.3.2 Der Beitrag aktueller Konzepte zur sinnorientierten Unterrichtskonzeption 93

8.3.2.1 Der "lehrerorientierte Unterricht" 93
8.3.2.2 Der "programmierte Unterricht" 101
8.3.2.3 Die Konzeption des "exemplarischen Lehrens und Lernens" 106
8.3.2.4 Der "lernzielorientierte Unterricht" 112
8.3.2.5 Der "projektorientierte Unterricht" 118
8.3.2.6 Der "produktorientierte Unterricht" 156
8.3.2.7 Der "wissenschaftsorientierte Unterricht" 160
8.3.2.8 Der "schülerorientierte Unterricht" 168
8.3.2.9 Der "handlungsorientierte Unterricht" 175
8.3.2.10 Rückblick 185

8.4 Wesentliche Grundzüge der Konzeption des Unterrichts als Konstitution von Sinn 192

8.4.1 Der Heranwachsende als Maß und Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge 192

8.4.2 Die "integrative Bildung" als Ziel vor dem Hintergrund der modernen Arbeitswelt 203

8.4.3 Die Entwicklung eines gemeinsam als sinnvoll festgelegten Ordnungsrahmens im Unterricht 207

8.4.3.1 Zeitlicher Rahmen 208
8.4.3.2 Sozialer Rahmen 209
8.4.3.3 Situativer Rahmen 210
8.4.3.4 Medialer Rahmen 212
8.4.3.5 Instrumenteller Rahmen 215
8.4.3.6 Fachlicher Rahmen 216
8.4.3.7 Normativer Rahmen 217
8.4.3.8 Räumlicher Rahmen 218

8.4.4 Die Überwindung isolierten Wissens durch Einordnung sinnerfüllter Inhalte in einen Sinnzusammenhang 220

8.4.5 Die Anwendung sinnerschließender Forschungsmethoden im Unterricht 223

8.4.6 Der Einsatz sinnerschließender Unterrichtsmethoden 226

8.4.6.1 Darbietende und erarbeitende methodische Hilfen zur Vermittlung von Wissen 227
8.4.6.2 Methodische Hilfen zur selbständigen Realisierung von Zwecken durch Schüler 232
8.4.6.3 Methodische Hilfen zur Erlangung von Können als Voraussetzung zur Verwirklichung von Werten 232

8.4.7 Die Aufwertung der Sinnmöglichkeiten schulischer Erziehung zur Erhöhung der pädagogischen Qualität des Unterrichts 240

8.4.7.1 Die Realisierung der pädagogischen Atmosphäre als Voraussetzung von Erziehung und Unterricht 240
8.4.7.2 Die Pflege des pädagogischen Takts 261
8.4.7.3 Die Normalisierung des Schullebens 262
8.4.7.4 Die Absicherung der Wertverwirklichung als Vorbedingung der Selbstverwirklichung 267

8.4.8 Die Beachtung der Grundsätze sinnerfüllten pädagogischen Handelns 268

8.4.9 Die Anwendung sinnverstärkender Hilfen des Lehrers 279

8.4.9.1 Sinnverstärkende Hilfen in der geistig-personalen Dimension 280
8.4.9.2 Sinnverstärkende Hilfen in der kognitiven Dimension 292
8.4.9.3 Sinnverstärkende Hilfen in der psychischen Dimension 296
8.4.9.4 Sinnverstärkende Hilfen in der physischen Dimension 303
8.4.9.5 Sinnverstärkende Hilfen in der relationalen Dimension 305

8.4.10 Die Betonung der sinnstiftenden und bedeutungsverleihenden Wirkung zwischenmenschlicher Beziehung 309

8.4.10.1 Die Pflege des Lehrer-Schüler-Verhältnisses 310
8.4.10.2 Die Intensivierung der Zusammenarbeit im Kollegium 314
8.4.10.3 Die Förderung der Schulklasse zu einem sozialen Verband 315
8.4.10.4 Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus 317
8.4.10.5 Die Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Gemeinde bzw. Stadtverwaltung im Rahmen kommunaler pädagogischer Prävention 319

8.4.11 Die Unersetzbarkeit eines hohen Berufsethos des Lehrers 322

8.4.12 Die wertvolle Mitarbeit aller an der Profilierung "ihrer" Schule 326

8.4.13 Die Ausnützung der sinnstiftenden Leistungen der Schüler 328

8.4.13.1 Das Denken als aufregendes Abenteuer 328
8.4.13.2 Das Lernen als geistige Bereicherung 329
8.4.13.3 Das Spielen als Lustgewinn 340
8.4.13.4 Das Arbeiten als sinnvoller Kraftgewinn 345
8.4.13.5 Das Leisten als mögliche Selbstbestätigung 347
8.4.13.6 Das Urteilen und Bewerten als Hilfe zur Selbsterkenntnis 348

8.4.14 Die Unersetzbarkeit sinnorientierter Planung und Vorbereitung des Unterrichts 350

8.4.15 Die Einbindung des Unterrichts in den Sinnzusammenhang des Lebens 356

8.5 Zusammenfassung 359

SCHLUSS: Konsequenzen für Lehrerausbildung und Bildungspolitik 361

8. KAPITEL: DAS KONZEPT DES SINNORIENTIERTEN UNTERRICHTS

In der folgenden Darstellung einer sinnorientierten Unterrichtskonzeption sind die Konsequenzen, die sich aus den bisherigen Ausführungen ziehen lassen, berücksichtigt. So legen die Ausführungen über die aktuelle Situation der Didaktik im ersten Kapitel eine integrative Unterrichtskonzeption nahe. Es muß demzufolge jede einseitige Konzeptionierung vermieden werden. Damit aber die Integration verschiedener Ansätze gelingen kann, muß ein Integrationsfaktor gefunden werden. Er wird im Begriff und Phänomen des "Sinns" erkannt, wie er im zweiten Kapitel entwickelt wurde. Die daraus zu berücksichtigenden Konsequenzen lauten stichwortartig wie folgt.

Aus dem Abschnitt 2.1 ergibt sich, daß der Sinn in seiner Bedeutungsvielfalt bewußt zu machen und die vernachlässigte physische und psychische Komponente zu verstärken ist. Ferner sind jene Fähigkeiten des Heranwachsenden zu stärken, die daran beteiligt sind, versinnlichten Sinn von Situationen, von Handlungen und Bewegungen konkreter Personen, von Dingen, von ästhetischen Produkten, wie z. B. Gemälden und Musikstücken, von geistigen Werken in Prosa oder Lyrik u. a. m. sinnenhaft wahrzunehmen. Stichwortartig lautet die Konsequenz: Stärkung des Sinnes für etwas oder für jemanden, ohne den logischen und teleologischen Aspekt bei der Bemühung um Sinn zu vernachlässigen. Dadurch wird die folgende Konsequenz vorbereitet, die sich aus dem Abschnitt 2.2 ergibt. Sie lautet: Betonung des Tuns, denn Sinn ist auf dem Weg über Wissen um Zusammenhänge zu erschließen, und dieses Wissen ist als Handlungsaufforderung zu erkennen und umzusetzen. Ganz aktuell ist die Thematik "Umwelt" in diesem Zusammenhang. Hier genügt es nicht, nur abfragbares Wissen über Zusammenhänge zu vermitteln und anzuhäufen, sondern hier ist sofort zu handeln, wobei der zusammen mit dem Wissen gegebene Anspruch besonders ernst zu nehmen ist. Aus Abschnitt 2.3 ergibt sich die Erkenntnis, daß die Versinnlichung von Sinn nicht nur über die Sprache, sondern auch über die anderen, den Sinnen zugänglichen Bereiche "Kopf", "Herz" und "Hand" erfolgt. Daher ist die Beachtung der Sinnträger im Blick auf ihre Erscheinungsweise bedeutsam. Die Konsequenz ließe sich mit

"Sinnesschulung" begrifflich erfassen. Aus Abschnitt 2.4, in dem die Bedingtheit von Sinn dargestellt wurde, ergibt sich, (a) daß der Weg zur Leistung wichtig ist und daß beabsichtigte Ziele Dauer haben müssen, (b) daß die bestdienliche Lehrtätigkeit angemessen, (c) daß die Forderung nach dem Selbstwert des Zieles problematisch ist, (d) daß die Arbeit des Lehrers an sich selbst unerläßlich ist, denn er ist immer Vorbild, (e) daß jedem Schüler das Seine und nicht das Gleiche zu geben ist und (f) daß Vollkommenheit anzustreben ist. Allgemein: Der Sinnerschließung geht eine intensive, kontinuierliche Bemühung um Sinn voraus. Aus Abschnitt 2.5 ergibt sich die Notwendigkeit, die Funktionsvielfalt von Sinn, in der Form der konstituierenden, integrierenden und begründenden Funktion zu erhalten. Der Abschnitt 2.6 ergab, daß die Kultur als Sinnzentrum unvertretbar ist; denn sie ermöglicht insbesondere durch ihre Geistesgeschichte ein reiches Sinnerfassen. Aus Abschnitt 2.7 lautet die Erkenntnis, daß Sinn als Lebenserhalt, als Übergang, als Sinn von etwas in der Dreiheit der Ziele von Bedeutung, Zweck und Wert einheitlich zu sehen ist, ohne daß eine Dimension oder eines der drei Sinnziele dominiert, und daß schließlich stets ein sog. Sinn-Rest der "gemeinte Sinn" übrig bleibt. Die Konsequenz lautet, daß stets mit diesem "Sinnrest" zu rechnen ist. Das heißt, daß man in etwas immer mehr Sinn vermuten muß, als die noch so gründliche Analyse ergibt. Damit geht die Erkenntnis des Abschnitts 2.8 konform, die besagt, daß die Kognition nicht ausreicht, um den Sinngehalt bis ins letzte zu erfassen. Die Konsequenz bezieht sich auf die Forderung des multivariaten Zugangs zum Sinn, d. h. daß neben dem kognitiven Zugang zum Sinn auch der neurophysiologische, psychische, ganzheitliche und integrative als gleichwertig zu erachten und anzuwenden ist.

Die sinntheoretische Position verlangte, die Konsequenzen aus den Ausführungen über Sinn genau wiederzugeben. Jene Schlußfolgerung aus den übrigen Kapiteln erfolgen nun kursorisch.

Die Konzeption von Unterricht, die verschiedene Aspekte dem Sinnbegriff subsumiert, soll vor allem den heranwachsenden Menschen dienen. Folglich muß sie den anthropologischen Gegebenheiten der nachfolgenden Generation

entsprechen. Aus dem dritten Kapitel ist daher die Konsequenz zu ziehen, daß der junge Mensch der Bezugspunkt aller unterrichtlichen Belange ist: sein Sinnstreben und insbesondere sein Erkenntnisstreben sind zufriedenzustellen und in Interesse, Können und Lernbereitschaft überzuführen. Dies gelingt aber nur, wenn die Besonderheiten der Altersstufen als das Maß für die Auswahl von Inhalten und die Angemessenheit angewandten unterrichtlichen und pädagogischen Handelns berücksichtigt werden. Damit gewinnt der Ganzheitsaspekt eine große Bedeutung, denn es gilt, den ganzen Menschen in allen seinen Anlagen möglichst umfangreich in seinen fünf Dimensionen zu fördern.

Die Konzeption der integrativen Bildung legt in Kapitel 4 u. a. die Konsequenz nahe, statt Selbstverwirklichung der Schüler primär die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung anzustreben, weil sich jene gleichsam nebenbei einstellt. Die gelebte Mitmenschlichkeit ist bedeutsam, weil auf diese Weise viele soziale Werte verwirklicht werden können. In der Schulpraxis ist es ferner sinnvoll, eigene Wünsche, Interessen und Bedürfnisse gelegentlich zurückzustellen, aber zugleich auch Zivilcourage zu üben. Ein gesundes Maß an Askese und Selbstbeherrschung ist persönlichkeitsbildend. Hinzu gehört ein hohes Maß an Zurückhaltung, um sich als junger Mensch vor einem allzu frühen Selbstverbrauch zu schützen. Ein aktuelles Beispiel ist die Diskussion um AIDS. Wer dieser tückischen Krankheit möglichst wenig Chancen geben will, der übe sich in geschlechtlicher Enthaltsamkeit, wobei die anderen Wege der Ansteckung nicht so leicht vermeidbar sind. Aktivität und Reflexivität des Heranwachsenden sind in der schulischen Praxis zu berücksichtigen. Außerdem ist es unerläßlich, die Bereitschaft der Schüler zur Suche nach Sinnmöglichkeiten zu stärken und ihre Fähigkeiten zur Sinnsichtigkeit zu entfalten. Die Individualbildung ist genauso zu beachten wie der pragmatische Aspekt der Bildung, der sich um die Umsetzung und Anwendung der Bildungsinhalte bemüht. Die integrative Bildungskonzeption ermöglicht es, bereits in der Grundschule erste Schritte zur Selbst-, Sach-, Moral-, Daseins- und Sinnkompetenz zu tun. Außerdem gilt es, das Unstetige im Bildungsprozeß zu berücksichtigen und die Faktoren "Natur", "Gesellschaft" und "Selbst" von Anfang an bei den schulischen Bemühungen um Bildung zu berücksichtigen.

Eine Konzeption, die Unterricht als Konstitution von Sinn betrachtet, strebt aber nicht nur danach, dem jungen Menschen und seiner Bildung gerecht zu werden. So wichtig dies ist: auch der Stoff des Unterrichts muß in angemessener Weise zu seinem Recht kommen. Das heißt, daß er im Zusammenhang und im Überblick vermittelt werden muß, so daß Sinn-Zusammenhänge im Kopf des jungen Menschen entstehen, die ein differenziertes Gesamtbild von Welt ergeben. Die Konsequenz, die aus der Konzeption des Lehrplans "Vom jungen Menschen aus und zur wertbezogenen Demokratie hin" - wie sie im Kapitel 5 entwickelt wurde - zu ziehen ist, lautet: sämtliche Inhalte müssen in jeder Situation in den Augen des Heranwachsenden sinnvoll sein; oder - auf einen Nenner gebracht - "Sinnpräsenz". Es reicht nicht aus, daß das Ziel immer nur durchschimmere, wie Pestalozzi forderte. Philosophisches Denken kann bei der Einbeziehung der Zielerwartung in einen größeren Sinnzusammenhang wertvolle Hilfe leisten. Es kommt also folglich auf die Beherrschung von Sinnbereichen (Ph. H. Phenix) oder Vorstellungshorizonten (Th. Wilhelm) an.

Die Arbeit an der Sinnhaftigkeit ausgewählter Inhalte kann mit Hilfe sinnerschließender Methoden geleistet werden. Das im Kapitel 6 dargestellte Methodendesign eignet sich sowohl für die Lösung theoretischer Probleme als auch praktischer Aufgaben im Schulalltag. Aber auch auf der Unterrichtsebene ist der methodischen Arbeit eine hohe Bedeutung beizumessen, weil damit in abgesicherter, überprüfbarer und offener Weise sachangemessen und schülergerecht gearbeitet werden kann. Die Konsequenz daraus läßt sich in der Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung geisteswissenschaftlicher Methoden im Unterricht festhalten.

Die Konsequenz, die aus dem 7. Kapitel zu ziehen ist, lautet, daß die prinzipiengerechten didaktischen und pädagogischen Handlungen unaufgebbar sind, weil sie unterrichtliches Geschehen für die Schüler sinnvoll machen und einen Beitrag zur Bedeutungsgewinnung liefern. Sie machen Unterricht für die Schüler sinnvoll und berechenbar sowie für den Lehrer begründbar. Mit Hilfe prinzipiengebundenen Handelns kann jede Schule

das pädagogisch nötige Profil gewinnen, das den Schülern die Indentifikation mit "ihrer" Schule erleichtert. Kontinuierliche Prinzipientreue ist nötig. Die Vielfalt dieser Konsequenzen legt die zentrale unterrichtliche Bedeutung von Sinn nahe. Anders gewendet: es scheint, als sei die Bewirkung oder Konstitution von Sinn die zentrale Funktion von Unterricht. Kann dies legitimiert werden?

8.1 Die "Konstitution von Sinn" als zentrale Funktion von Unterricht

Der Unterricht muß sich vor allem sowohl um die Herstellung, Findung, Erschließung oder Erfüllung von Sinn bemühen als auch um die Sinnstiftung und Sinngebung, wenn er dem Heranwachsenden dienen und für ihn hilfreich und nützlich sein möchte. Diese Forderung ergibt sich, wenn Funktion, Aufgabe und Sinn von Schule als integratives bzw. ökologisches System (vgl. Kapitel 1, Vorentscheidung 6) erneut durchdacht werden. Aus der Perspektive der sinnorientierten Schulpädagogik kommt somit der Institution Schule die zentrale sinnstiftende Funktion zu. Sie wird durch die Ausschöpfung vorhandener Sinnmöglichkeiten des Unterrichts in den Bereichen "Ziele", "Inhalte", "Methoden", "Medien" und "Organisation" realisiert. In anderen Worten: Der Sinn in diesen Bereichen muß sich den Schülern eröffnen, aber zugleich ihr Sinnstreben zufriedenstellen.

In dieser Sicht ist der Lehrer unentbehrlich; denn er schärft den Blick junger Menschen für Möglichkeiten der Wertverwirklichung und stärkt ihren Willen, dem Sinnstreben ungehindert nachzugehen. Dies ist für eine freie Lebensgestaltung der Bürger eines demokratisch verfaßten Landes unerläßlich. Auf diese Weise gewinnt der Heranwachsende die innere Freiheit, die er zu einem glücklichen Leben als künftiger Erwachsener braucht.

"Sinn" umfaßt hier nicht nur die Frage nach dem "Lebenssinn", dem Sinn meines Lebens, sondern auch die "Bedeutung", also das Wissen um Zusammenhänge und die persönliche Bedeutung, Achtung, Geltung, die jeder

benötigt, um leben zu können. Damit ist die kognitive und die persönlichkeitsbildende Dimension angesprochen. Sinn enthält aber auch eine biologische Dimension, insofern er den Bereich der Sinneswahrnehmung umfaßt. Der psychologische Bereich wird durch das einfühlende Sinn-Verstehen des anderen tangiert. Sinn wird also in dem bereits entwickelten Verständnis angewandt (vgl. Kapitel 2). Es leuchtet unmittelbar ein, daß das Verständnis von Unterricht als "Konstitution von Sinn" mehrperspektivisch angelegt sein muß, damit dieser konzeptionell seinen immanenten Möglichkeiten gerecht wird und den Erwartungen des Heranwachsenden entspricht.

Die Konstitution von Sinn ist außerdem getragen von dem Bewußtsein des Lehrers, alles zu tun, damit der Sinn von allem möglichst anschaulich, erlebbar, nachvollziehbar, erkennbar, emotional verstehbar wird. Der Lehrer bezieht die anthropologischen Erkenntnisse ein (vgl. Kapitel 3). Er orientiert sich zum einen an dem Primat des Lebens und wird auf diese Weise dem Heranwachsenden gerecht. Zum anderen richtet er sich an dem Prinzip der inneren Differenzierung aus und kann davon eine Fülle angemessener Handlungsmuster (Unterrichtsaktivitäten), Sozialformen und Unterrichtsschritte ableiten. Die Konstitution von Sinn ist heute insbesondere aber auch deshalb nötig, weil aus schulkritischer Sicht in unserem Lande eine weitverbreitete Unsicherheit in der Orientierung bezüglich entscheidender Lebensfragen herrscht, die mit dem Stichwort Wertepluralismus etikettiert wird und im wesentlichen mit einem Sinndefizit einhergeht (vgl. K. Biller 1988 c, S. 13 - 25). Die Konstitution von Sinn ist somit die Gegenmaßnahme zu dem von verschiedenen Vertretern der Schulkritik diagnostizierten Mangel und hebt den Aspekt des Sinns als Therapie besonders deutlich hervor.

Neben dieser eher pragmatischen Legitimierung des Unterrichts als Konstitution von Sinn ist diese in entscheidendem Maße bildungstheoretisch gefordert. Damit ist ein Mechanismus angesprochen, der bei der periodischen Neuformulierung von Bildung durch die Geschichte der Bildungstheorie hindurch effizient ist. Die Neufassung einer Bildungstheorie versucht insbesondere jene Aspekte zu betonen, die im Leben der Menschen

als Einzel- und Gemeinschaftswesen allem Anschein nach zu kurz kommen. Da in der Gegenwart das Sinndefizit im allgemeinbildenden Schulwesen unübersehbar und auf vielen Ebenen wirksam ist (vgl. Biller 1988 c, S. 26 - 82), muß auch die Bildungstheorie darauf eingehen, was durch die Formel "integrative Bildung" erfaßt werden sollte (vgl. Kapitel 4). Sie birgt die Konsequenz in sich, den Sinn in das Zentrum unterrichtlichen Geschehens zu rücken.

Die Konstitution von Sinn kommt aber auch aus einem anthropologischen Grund als unersetzbare Forderung auf die Schulpädagogik zu: der Mensch kann sich nur angemessen deuten, wenn er sich vor allen anderen Wesenszügen als sinnstrebiges Wesen betrachtet (vgl. Kapitel 3). Kein Mensch kann sich auf Dauer leisten - ohne zu erkranken - Tätigkeiten auszuführen, die er als sinnlos bezeichnen muß. Kein Mensch will etwas umsonst tun. Die mindeste Erwartung ist die, daß die ausgeführte Tat einen akzeptablen Sinn hat. Der erkannte Sinn legitimiert somit die Ausführungen. Da Heranwachsende in der Regel noch nicht in der Lage sind, unangenehmen Aufgaben einen positiven Sinn abzugewinnen, muß ihnen dieser im Unterrichtsverlauf offenbart werden. Nur dann sind sie zu Überwindungen und großen Anstrengungen bereit.

Die Konstitution von Sinn ist auch aus psychologischer Perspektive gefordert; denn das Lernen von Sinnganzheiten fällt dem Menschen leichter als das Einprägen isolierter Fakten; ferner wird Sinnvolles schneller gespeichert und sicherer abgerufen als Sinnloses. Auch unter curricularem Aspekt ist die Konstitution nötig, weil damit die Herstellung von Zusammenhangswissen abgesichert ist, das den Überblick erlaubt und Beziehungen zwischen Einzelheiten herstellen kann.

Die Konstitution von Sinn ist des weiteren zwingend nötig im Hinblick auf die Notwendigkeit, Unterricht pädagogisch angemessen zu beschreiben. Der Sinn-Begriff erschließt eine Fülle von unterrichtlichen Bereichen, die bisher dem pädagogischen Denken entgangen sind, wohl aber den schulischen Alltag entscheidend prägten. Die Konstitution von Sinn kann daher einen wesentlichen Beitrag zur Verringerung der so

häufig beklagten Kluft zwischen Theorie und Praxis liefern. Die folgenden Ausführungen versuchen, den Unterricht vor allem als "Konstitution von Sinn" zu sehen.

Die sinntheoretische Pädagogik sieht Unterricht eingebettet in die Komplexität historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Lebens, um nur einige wesentliche Bezüge anzusprechen. Damit tangieren sämtliche aktuelle Fragen den Unterricht, wie z. B. die Frage der vielfachen Bedrohung des Lebens im globalen Zusammenhang. Diese Makro-Perspektive erfaßt zusammen mit der Mikro-Perspektive das Ganze des Unterrichts. Aus diesem Grunde sind die Probleme, die mit dem "schulischen Unbehagen" (vgl. K. Biller 1988 c) zusammenhängen, von pädagogischer Bedeutung. Auf den Unterricht wirken globale Vernetzung einerseits und konkrete Alltagspraxis andererseits ein. In jeder Unterrichtssituation sind Makro- und Mikrobereich im dialektischen Sinne "aufgehoben". Die Durchwirkung des Unterrichts durch Außeneinflüsse und subjektive Initiativen auf wahrnehmbarer und unsichtbarer Ebene läßt sich mit Hilfe des "Sinn"-Begriffs angemessen beschreiben, weil er objektive und subjektive Momente des Unterrichtsprozesses erfaßt. Die gegenseitige Beeinflussung von Subjekt und Objekt ist in der geisteswissenschaftlichen Didaktik, insbesondere in der Formel von der gegenseitigen Erschließung von Mensch und Welt im Rahmen der kategorialen Bildung (W. Klafki) im Kern angelegt.

Die Konstitution von Inhalten bedingt die Konstitution von Sinn und umgekehrt. Im Unterricht ereignet sich auf einer ersten Ebene die "Konstitution von Inhalten durch Lehrer und Schüler", wie Rudolf Messner (1982, S. 13) formuliert. Im Kern habe Unterricht mit dem planmäßigen Arrangieren von Inhalten zu tun. Die Heranwachsenden sollten jene Denk-, Verhaltens- und Bewußtseinsformen sich aneignen, die der Lehrer für sie als wichtig erachtete. Die Weitergabe der Inhalte durch den Lehrer geschehe jedoch nicht in der Art fester Größen. Die Inhalte würden vielmehr durch die beteiligten Subjekte vielfach interpretiert und erneut festgelegt - also konstituiert - werden. Dieser Sichtweise ist zuzustimmen, weil sie die subjektive Sinndeutung von etwas zuläßt. Jeder, der an der Konstitution von Inhalten beteiligt ist, versteht zwar unter

einem bestimmten Unterrichtsinhalt nicht gerade grundsätzlich etwas anderes, aber er füllt ihn mit anderen Sinnmomenten und Bedeutungselementen, der Lehrer versteht ihn in der Regel "tiefer" als der Schüler. Außerdem tauchen bei jedem andere Assoziationen auf, die den persönlichen Bezug zu ihm in entscheidender Weise prägen. So kann ein unangenehmes Erlebnis im Zusammenhang mit Mathematikaufgaben, etwa in der Form schlechter Leistungsergebnisse, dazu führen, die gestellten Aufgaben oder den Unterrichtsinhalt abzulehnen. Hierbei entsteht dann nicht jener "Inhalt", den der Lehrer in das Klassenbuch als Lehrnachweis einträgt, sondern vielmehr ein Sinndefizit, das dem Subjekt in unbehaglicher Weise bewußt wird. Aufgrund des vorherrschenden Sinnfragens und -deutens ist es angemessen, weniger von der Konstitution von Inhalten, sondern von Sinn zu sprechen. Außerdem ist ein Inhalt ohne Sinn nicht konstituierbar. Demnach ist der Kern des Unterrichts nicht in der augenscheinlichen Vermittlung von Inhalten, sondern in der Stiftung von "Sinn" zu sehen. Dadurch wird der Aspekt des Schülers in das Zentrum gleichwertig neben den Inhalt gerückt.

Im Unterricht wird Sinn durch Lehrer und Schüler konstituiert. Der "Sinn"-Begriff ist als relationaler Begriff ausgewiesen. Etwas besitzt "Sinn" erst im Hinblick auf den Menschen. Hinzu kommt, daß der "Sinn" von etwas Konkretem nur von einem konkreten Menschen erfaßbar ist und somit einer konkreten Situation bedarf. Von diesen Prämissen ausgehend läßt sich Unterricht als Versuch beschreiben, Sinn auf zwei Beziehungsebenen zu vermitteln: zum einen auf der Ebene des Lehrers, der möglichst umfassend den "Sinn" von etwas hinsichtlich Bedeutung, Zweck und Wert für sich selbst erschlossen haben muß. Er muß also auf der kognitiven Ebene verstehen, um was es bei einem bestimmten Unterrichtsinhalt geht. Er muß ferner die Zweckhaftigkeit des Inhalts im größeren Zusammenhang des sachlichen Komplexes und im Hinblick auf den Schüler kennen. Schließlich müssen auch die vielfältigen Wertmöglichkeiten beim Umgang mit dem Inhalt deutlich sein. Auf der Ebene des Schülers lassen sich die Prozesse beschreiben, die durch die Auseinandersetzung oder zunächst Konfrontation mit dem Inhalt entstehen und zur Stellungnahme für oder gegen den Inhalt führen. Auf diese Weise werden jene Motive des Heran-

wachsenden erfaßbar, die ihn bewegen, sich für oder gegen einen Inhalt zu entscheiden. In die realistische Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit kann z. B. der Wunsch des Schülers nach guten Noten und einem guten Auskommen mit dem Lehrer und den Eltern, das Bedürfnis unbehelligt zu bleiben von Strafarbeiten, die Angst vor Bloßstellungen u. a. m. einbezogen werden. Dies ist ein Bereich, der bislang in der Pädagogik nicht hinreichend beachtet wurde, über den Erfolg von Unterricht aber mit entscheidet.

Wenn es also im Unterricht in erster Linie um die Konstitution von Sinn geht, dann obliegt der Vermittlung von Inhalten die Aufgabe, die sinnstiftende und motivierende, besser: interesseweckende Funktion von Inhalten erfahrbar zu machen und den Inhalt so zu vergegenwärtigen, daß er auf die Heranwachsenden in vielfacher Hinsicht geistig, psychisch , körperlich und sozial anregend wirkt. Die unterschiedlichen Vermittlungsqualitäten des Lehrers, vom engagierten und mitreißenden Präsentieren bis zu dem anödenden und erzwungenen Mitarbeiten der Schüler erscheinen in dieser Perspektive als für die theoretische Erfassung von Wirklichkeit unentbehrlich aber auch für die praktische Unterweisung höchst bedeutsam. Die sinnbewirkende Funktion des Unterrichts erlaubt es nicht, Teilmomente des Unterrichts in ihrer Sinnhaftigkeit zu reduzieren. Rudolf Messner macht in Anlehnung an Chr. Berg und H. Retter (1976) auf Gefahren aufmerksam, die sich bei der Konstitution von Inhalten im Unterricht einstellen können. In jedem Unterrichtsakt wähle der Lehrer gegenständliche Aspekte aus der Fülle möglicher Wirklichkeitsbezüge aus. So entscheide er etwa, ob das "Skelett" als Symbol für Tod oder als Tragegerüst des Körpers vermittelt wird. Dadurch gewähre er dem einzelnen Schüler nur einen beschränkten Raum, subjektive Erfahrungen, Bedürfnisse und Lebenszusammenhänge einzubringen. Ferner lege er die soziale Form des Unterrichts fest. Die Konsequenz lautet:

"Je mehr ein Inhalt vergegenständlicht oder aus einer nicht mit den Schülerinteressen übereinstimmenden Lehreroptik verengt wird, umso mehr schrumpfen auch die inneren und äußeren Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lernenden und damit die soziale Dimension des Unterrichts ein." (R. Messner, S. 17)

Wird jedoch Unterricht als Konstitution von Sinn und nicht von Inhalt betrachtet, dann erkennt man, daß die einschränkenden Teilmomente von Unterricht unerläßlich sind und daß im Unterrichtsprozeß trotz allem Sinn konstituierbar ist. Gerade im Verständnis etwa eines qualitativ hochstehenden Biologieunterrichts am Gymnasium ist es fraglos angemessen, das Skelett vorrangig als Trägergerüst für den Körper zu betrachten. Das schließt nicht aus, daß auch die Symbolik diskutiert wird. Aber sie steht nicht im Zentrum. Die Schülerbeiträge über ihre Erfahrungen mit der Symboldarstellung des Skeletts würde keineswegs eine Gewähr für die qualitative Anhebung des Unterrichts sein. Außerdem ist die Festlegung einer bestimmten Sozialform des Unterrichts durchaus sinnvoll. Ein Lehrervortrag läßt sich in der Regel erfolgreich durchführen, wenn die Schüler den Lehrer ansehen können.
Diese Entgegnung kann aber nur unter dem Aspekt des Sinns akzeptiert werden, weil damit zum Ausdruck gebracht wird, daß Sinn auch unter anscheinend ungünstigen Umständen verwirklicht werden kann. Sinn wird auch dann erfüllt, erschlossen, wenn die Schüler nicht gefragt wurden, ob sie statt der vorherrschenden Sitzordnung eine andere lieber hätten. Hier ist jedoch vorauszusetzen, daß der Lehrer sich zuvor Gedanken darüber gemacht und stellvertretend für seine Schüler entschieden hat.

Für die Konstitution von Sinn ist die Beachtung der Subjektivität notwendig. Der Aspekt des Sinns, der im Unterricht verwirklicht werden soll, erlaubt es, den Blick auf das "Innenleben" von Lehrer und Schüler zu lenken. Ein Inhalt erscheint erst dann bedeutsam und sinnvoll für ein Individuum, wenn er sich in die personal-geistige Dimension des Heranwachsenden verankern kann, mit anderen Worten: wenn sich der junge Mensch "persönlich" angesprochen fühlt. Dies lenkt den Blick notwendig auf die im Subjekt stattfindenden Prozesse während des Lernens.
Die neue Interessenforschung (z. B. H. Schiefele u. a. 1979) kommt der Sozialisationsforschung nahe, die nach tiefsitzenden gesellschaftlichen Erfahrungen, Deutungsmustern und subjektiven Motiven des Subjekts fragt, wenn diesen ein Unterrichtsthema fasziniert. Bezogen auf naturwissenschaftliche oder mathematische Inhalte stellen sich z. B. nach R. Messner die folgenden Fragen:

"Sind der Motor für den differenzierten Aufbau derartiger Kompetenzen die geheime Lust an der Beherrschbarkeit der begrifflich oder technisch handhabbar gemachten Realität? Sind es Sicherheits- und Ordnungsbedürfnisse? Inwieweit ist die geheime Freude oder Angst darüber im Spiel, sich anderen gegenüber mit der eigenen Intellektualität überlegen zu erweisen oder durch solche Inhalte in seinem Selbstwertgefühl bestätigt zu werden?" (S. 18)

Viele innerpsychische Abläufe, Erfahrungen, Erkenntnisse, Vorsätze u. a. m. aber auch viele sog. unverarbeitete Eindrücke und Erlebnisse sind bei der Sinnfindung wirksam. Daher ist es nicht verwunderlich, daß auch im Unterricht darauf eingegangen werden muß. Sie tauchen bei allen möglichen Unterrichtsinhalten subjektiv unterschiedlich auf und beeinflussen deren Sinnhaftigkeit. Diese Affekte, tiefsitzenden Beunruhigungen, Ängste und Hoffnungen werden in der sinntheoretisch begründeten Schulpädagogik ernstgenommen, weshalb eine systematische Schulpathologie gefordert wird (vgl. K. Biller 1988 c, S. 3 - 7). Sie werden nicht wie bei einer auf objektive Ziele und Inhalte fixierten Didaktik übersehen. In Übereinstimmung mit Rudolf Messner wird in den subjektiven Reaktionen auf Inhalte ein Teil der "privatesten Lerngeschichte des Individuums" (S. 19) gesehen. Diese Ebene bezieht ein sinnorientierter Unterricht ein, weil er damit die Möglichkeit hat, die Subjektivität, die zur Sinnfindung unerläßlich ist, anzusprechen und herauszufordern.

Die Konstitution von Sinn verlangt Subjektivität. Sie vermeidet jegliches Führertum, das den subjektiven Aspekt übersieht, also die Zweifel, das Unverständnis, die Vergeßlichkeit, das falsche Verstehen, die persönliche Theoriebildung auf unbeantwortete Fragen u. a. m. Sie fordert statt dessen die "Einführung" im Sinne von Theodor Litt (1942, S. 72), d. h. "den Zugang zur gestaltenden Welt des Geistes zu bahnen." Diese geforderte Subjektivität kann durch die "Relationalität" des Sinns unterrichtlich umgesetzt werden. Sinn ereignet sich - wie bereits beschrieben (vgl. Kapitel 2) - immer erst in der subjektiven Auseinandersetzung mit einem sinntragenden Gegenstand. Da dies für den Lehrer wie für den Schüler gilt, müssen sich beide dieser Prozedur unterwerfen. Der Lehrer wird sich - wie schon betont - selbst gründlich mit der Sinnhaftigkeit des Inhalts auseinandersetzen. Er wird aber auch dies dem jungen Menschen zugestehen. Das heißt, daß jegliche Unterrichtshandlungen ausgeschlossen

sind, die den jungen Menschen vereinnahmen und in vorgegebene Lern- und Aktivitätsschablonen einpressen. Die Auseinandersetzung mit Sinn gelingt nicht, wenn - wie R. Messner in anderem Zusammenhang schreibt - "Lernende das Unterrichtsangebot nur mehr als 'Projektionsschirm' ihrer unmittelbaren subjektiven Bedürfnisse mißbrauchen" (S. 20). Unterricht ist mehr als Bedürfnisbefriedigung.

Da mit dem Sinn immer zugleich auch der Anspruch gegeben ist, ist Unterricht nicht nur ein Handeln des Lehrers, sondern zugleich ein "inneres" oder "äußeres" Handeln des Schülers. Dabei mögen durchaus verschiedene Handlungsebenen beschritten werden. Der Schüler kann gleichsam unterschwellig gegen den Lehrer handeln, er kann aber auch durch inneren Widerstand die Handlungsangebote des Lehrers ablehnen. Das besagt, daß beide aufeinander bezogen handeln. Die Abstimmung der Sinnmotive ist Sache des Lehrers. Es erleichtert seine Aufgabe, wenn er der Subjektivität des einzelnen einen breiten Spielraum einräumt. Es hilft ihm hierbei, möglichst viele Erfahrungen über den jungen Menschen zu besitzen und einzubeziehen, so daß er mit dessen Augen sieht, mit dessen Gedanken denkt, dessen Gefühlen fühlt und wie dieser den Sinn von etwas deutet. Es ist dabei nicht unwichtig, welche Sinnmomente der Inhalte die Schüler übernehmen und in ihr Leben integrieren; denn dieser von ihnen konstituierte Sinn ist an der Tradierung der Kultur in der Gesellschaft entscheidend beteiligt. Nur was von der jeweilig tragenden Gesellschaft als sinnvoll erkannt wird, hat die Chance, tradiert zu werden.

Die Konstitution von Sinn ereignet sich in einem dialektischen Prozeß. Da Sinn die zentrale konstituierende Kategorie des Unterrichts ist, dieser selbst nur als Relationsbegriff zu verstehen ist, erscheint auch Unterricht nur durch Ralationalität angemessen beschrieben . Mit dieser gelangt ein dynamisches Element in den Kern des unterrichtlichen Geschehens. Wenn nun der Geist des Menschen als reine Dynamis, als reine Kraft aufzufassen ist, dann hat er im Unterricht einen bedeutenden Platz zu behaupten. Da Geist die gesamte Lebensbiographie des Subjekts in sich enthält, muß der neu aufzunehmende Sinninhalt so lange moduliert

werden, bis er in den vorliegenden geistigen Sinn-Zusammenhang einfügbar ist, bis er in das individuelle Raster des Subjekts einrastet. Deshalb ist der Unterricht nicht als ein linearer Vorgang zu beschreiben, sondern als ein dialektischer Prozeß, in dem von Anfang an der versinnlichte Sinn auf der Objektseite in seiner Fülle vorhanden, aber noch nicht erkannt ist. Auf der Subjektseite kann er sich nur dann zeigen, wenn sich der junge Mensch um ihn intensiv bemüht. Dieses Bemühen der Heranwachsenden kann der Lehrer durch eine engagierte Präsentation der Sinnträger, der Inhalte des Unterrichts, bewirken. Dies wiederum wird ihnen dann leicht fallen, wenn sie einen Zusammenhang zu ihrem künftigen Leben herstellen können.

Die Konstitution von Sinn ist bei zwei Didaktiken im Kern indirekt angesprochen. Diese Sichtweise ist im Ansatz in der Theorie der kategorialen Bildung enthalten. Das geht aus der Formel von der doppelseitigen Erschließung hervor, bei der der Heranwachsende den Bedeutungsgehalt der geistigen Welt in seiner Objektivität aufgenommen hat, der anschließend gleichsam mit bisherigen subjektiven Erfahrungen vermittelt wird. Auch die Didaktik Martin Wagenscheins ist darauf angelegt, die Wissenschaftsinhalte jungen Menschen in einer für sie sinnvollen Weise zu erschließen, so daß sie damit auf einem höheren Niveau die Wirklichkeit verstehen. Dadurch können Fragen und Forschungsinteresse der jungen Menschen geweckt werden. An diesen Beispielen wird deutlich, daß Sinn immer nur aufleuchtet, wenn die Bemühungen vom Subjekt ausgehen; denn nur dieses kann den für es gültigen Sinn erfassen. Der Sinn läßt sich nicht stellvertretend vermitteln. Das selbständige Denken, Handeln, Tun gewährleistet die Erfassung von Sinn.

Die Formel "Konstitution von Sinn" besagt also, daß ein Unterrichtsinhalt nur dann vom jungen Menschen konstituiert wird, wenn er ihm sinnvoll erscheint, also in einem Zusammenhang mit seinem individuellen Sinn steht. Im Unterricht befindet sich also nicht der Inhalt und dessen Vermittlung im Vordergrund, wie dies die meisten Didaktiker behaupten, sondern der Sinn, der sich an bestimmten Inhalten festgemacht hat. Dies besagt nicht, daß die Vertreter der einzelnen Didaktiken den Sinn übersehen hätten; sie

haben Sinn sicherlich unterstellt. Aber es entging ihnen, daß ausgewählte Inhalte, auch wenn sie noch so gut wissenschaftlich abgesichert und didaktisch begründet waren, für junge Menschen uninteressant und daher sinnlos sein konnten. So spricht zwar W. Klafki (1975) von dem Sinngehalt des Bildungsgutes aber diese Wendung läßt nicht zu, daß der Sinn dieses Sinngehalts ebenfalls erfaßt werde. Und nur wenn dies geschehen ist, kann der Gehalt überhaupt erfaßt und der Inhalt akzeptiert werden, nur dann ist der junge Mensch in der Lage, sich mit dem Bildungsgut zu identifizieren.

Aus diesem Grund geht die hier vertretene Auffassung von Unterricht ein Stück weiter als die Darstellung von Rudolf Messner (1983): nicht der Inhalt ist dominant, sondern der Sinn dessen hat zu herrschen, um ihn und um sonst nichts dreht sich der gesamte Unterricht.
Konstitution von Sinn heißt, den Inhalt des Unterrichts so aufzubereiten und engagiert vorzutragen, in die Erlebnisnähe des jungen Menschen zu bringen - oder wie die Redeweisen für die gute Lehrtätigkeit noch heißen mögen - , daß dessen Sinn hinsichtlich seiner Bedeutung (der kognitive Aspekt), aber auch hinsichtlich seines Beitrags zu Bedeutungsgewinnung für den einzelnen Schüler, als auch hinsichtlich seiner Zwecke und seiner immanenten Wertmöglichkeiten erfaßt werden kann. Ein Unterricht ist demnach "gut", wenn die jungen Menschen diese "Sinnfülle" erfahren haben, und in der Lage sind, danach zu leben, d. h. diesen damit vernommenen Anspruch in die Tat umzusetzen. Die Konstitution von Sinn fordert zur Handlung heraus.

Vor diesem Hintergrund verblassen die Funktionen von Schule, wie z. B. die Selektion, Allokation (Zuweisung) und Integration (Einführung in die Gesellschaft). Sie sind bedingte Begleiterscheinungen, für die die Schule die Verantwortung nicht zu übernehmen hat. Der Aufbau des Ganzen der Schulpraxis aus der Idee des Sinns berücksichtigt die unmittelbaren Wirkungen im gleichen Maße wie die Neben- und Gegenwirkungen. Das ist durch das entwickelte Methodendesign (vgl. Kapitel 6) abgesichert. Die Beachtung der Neben- und Gegenwirkungen vermeidet bewußt jenen "Grundfehler", den Theodor Litt vielen pädagogischen Reformvorschlägen der zwanziger

Jahre vorwirft (J. Derbolav u. a. 1980, S. 273) und der nach Karl Dienelt (1982, S. 115) auch heute noch zu beobachten ist.

Die sinntheoretisch begründete Konzeption des Unterrichts soll verdeutlichen, daß die Trennung zwischen lehrendem Tun und Erziehen analysierend zwar bestätigt werden kann, in der schulischen Wirklichkeit jedoch eine innige Verbindung stattfindet und keines ohne das andere möglich ist. Wenn aber in der Unterrichtswirklichkeit der Sinn des Unterrichts ausschließlich in der Vermittlung von Wissen gesehen wird, muß die Beachtung der erzieherischen Komponenten vernachlässigt werden. Und da alles, was nicht angewandt wird, atrophiert, also sich zurückbildet, der Verlust des Erzieherischen aber - nachdem man ihn erkannt hat - nicht länger hinnehmbar ist, muß man verstärkt an der Realisierung des Konzepts des Unterrichts als Konstitution von Sinn arbeiten.

Die Konzeption des Unterrichts als Konstitution von Sinn läßt sich zunächst und zur Gewinnung eines groben Überblicks am besten an einem Beispiel verdeutlichen. Damit erscheint sie in der historischen Kontinuität der schulischen Entwicklung. Das ist nötig, weil es keinen "archimedischen Punkt" (O. F. Bollnow) gibt, von dem aus man die Schule "vermessen" (Th. Wilhelm) könnte. Die Pädagogik und mit ihr der Unterricht ist in Anlehnung an Helmut Plessner als "offene Frage" zu betrachten. Das bedeutet, daß der Mensch nicht wissen kann, wie sie absolut richtig zu gestalten ist. Wenn man demnach nicht weiß, wie die Wahrheit von etwas aussieht, dann ist es geschickt, von dem Stand des aktuellen Wissens und der erworbenen Erkenntnis auszugehen und - damit zufrieden - dem Handeln die Oberhand zu erteilen. Gelingen die Handlungen, d. h. haben sie den erwarteten Erfolg gehabt, dann waren die Entscheidungen und der zu ihnen führende Gedankengang "richtig" oder "wahr", nicht im Sinne von "absolut", sondern von "angemessen". Aus diesem Grund wird aus der sinntheoretischen Perspektive der Grundgedanke des Pragmatismus der Utilitaristen aufgegriffen, wonach dasjenige "richtig" ist, was funktioniert, und dasjenige "gut" ist, was dem Prinzip des größtmöglichen Glücks für sich und die anderen dient. Nur auf diese Weise können wir uns an die absolute Wahrheit, die wir ahnen, herantasten. Deshalb müssen wir von den aktuellen

Gegebenheiten ausgehend denken und - bezogen auf einen überschaubaren Bereich der Zukunft, vorbehaltlich möglicher Änderungen - eine Richtung vorgeben. Die Pädagogik der kleinen Schritte erscheint somit als angemessen.

Die Wurzeln des sinnorientierten Unterrichts sind in der Geschichte bei allen jenen Pädagogen zu finden, die sich besonders um Sinnfindung bemühten, viele Sinne der Schüler förderten und den einzelnen Schüler in seiner aktuellen Befindlichkeit zu verstehen suchten. Aus der Fülle der Reformbeiträge in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts wird Adolf Reichweins Konzeption des "schaffenden Schulvolks" ausgewählt, weil es hierfür ein Paradebeispiel ist.

8.2 Ein Beispiel: Adolf Reichweins Schulversuch in Tiefensee

Die Bemühungen um Sinnorientierung im Unterricht sind nicht neu. Spätestens seit der Reformpädagogik gibt es pädagogische Versuche, den Kindern die schulischen Inhalte als sinnvoll erscheinen zu lassen. Ein Beispiel hierfür ist Adolf Reichweins Schulversuch mit seinen ungefähr vierzig Schülern einer einklassigen Landschule in Tiefensee, einer dreihundert-köpfigen Gemeinde, etwa vierzig Kilometer östlich von Berlin gelegen. Weil bei Reichwein kein theoretischer Begründungszusammenhang dominiert, ist es legitim, seinen Ansatz in die hier vertretene Position bespielhaft einzubeziehen. Er berichtet über seinen Unterricht in dem Buch "Schaffendes Schulvolk" (1937). In seiner Konzeption ist jeglicher Sinn-Reduktionismus (vgl. K. Biller 1988 c) vermieden, den u. a. Horst Rumpf als "übergangene Sinnlichkeit" (1981) etikettiert. An drei Besonderheiten des Beispiels soll das Allgemeine der Sinnorientierung des Unterrichts verdeutlicht werden. Sie lauten (a) das Sinnverständnis, (b) das ganzheitliche Denken und (c) das Vorhaben.

8.2.1 Adolf Reichweins Sinnverständnis

In Adolf Reichweins Bericht über den Tiefenseer Schulversuch taucht an vielen Stellen der Sinnbegriff auf. Das rechtfertigt zunächst in formaler Hinsicht, ihn für die Konzeption des sinnorientierten Unterrichts exemplarisch heranzuziehen. Aber auch in inhaltlicher Hinsicht ist die große Nähe zur Sinnorientierung unübersehbar.

Adolf Reichwein legt großes Gewicht auf die sinnliche Vergegenwärtigung aller Unterrichtsinhalte. Darüber hinaus kommt noch ganz entscheidend die Sorge um die Wozu-Frage der jungen Menschen hinzu. Er ist sich ihrer zentralen Bedeutung bewußt, beantwortet sie zwar nicht immer verbal, sondern läßt sie überwiegend nacherleben. Dazu bietet der organisatorische Rahmen des "Vorhabens", das er in Anlehnung an Otto Haase einsetzt, vielfältige Möglichkeiten an.Wie bewußt Reichwein sich um die Beantwortung der Wozu-Frage bemüht, belegt das folgende Zitat:

"Langweilig, d. h. impulstötend ist nur, was dem Kinde 'leer' erscheint. Wie es das Spiel aufgibt, wenn die Feder des Antriebs entspannt ist, so schaltet es im ersten Lernprozeß seine Teilnahme aus, wenn seinem Bewußtsein der Sinn, das 'Wozu' dieses Lernens entgleitet." (1937, zit. nach 1955, S. 23)

Aussagen, in denen der Sinn für jemanden, meist für die Schüler eine zentrale Bedeutung erhält, sind kein Einzelfall (vgl. S. 21, 26). Reichwein gebraucht in seinen Veröffentlichungen häufig den Sinn-Begriff. Die folgende Darstellung zeigt die Verwendung verschiedener Sinnbedeutungen, nämlich (1) die biologische (der Sinnesapparat), (2) die damit eng zusammenhängende organologische (Sinn für etwas), (3) die pragmatische (Sinn von etwas) und (4) die konstituierende (Sinn als gegenstandskonstituierend).

8.2.1.1 Das Verständnis von Sinn als Körperorgan (biologischer Aspekt)

Im "Schaffenden Schulvolk" verwendet Reichwein den Sinnbegriff im biologischen Verständnis immer dann, wenn er auf die Förderung der einzelnen Sinne der Kinder zu sprechen kommt, die er für wichtig erachtet.

"Jedes Verstecken, jedes Entfliehen und Haschen, jedes Bewegungsspiel, mit Reimen und Rätseln vielleicht, bedeutet nicht nur Körperschule, sondern auch erste Übung im raschen räumlichen Sehen, im Erfassen der Dinge mit den Sinnen und in der entschlußkräftigen Bereitschaft, zu ihnen Stellung zu nehmen. Die geringste Aufgabe, die das Spiel stellt, fordert schon Bewältigung." (S. 74f)

Die Sinne sollen jedoch nicht um ihrer selbst willen entwickelt und gefördert werden, sondern um der Bewältigung von Aufgaben willen.

8.2.1.2 Das organologische Verständnis Reichweins von "Sinn für etwas"

Zu Beginn der Darstellung des Schulversuchs verwendet Adolf Reichwein den Sinn-Begriff in der Bedeutung von "Sinn für etwas". Da er damit ein organisches Vermögen, nämlich "den" Sinn für etwas meint, läßt sich dieses Verständnis mit "organologisch" bezeichnen. Hierfür ein Beispiel:

"Strebt die Leistungsschule nach der Steigerung des Könnens, so schärft die Bereitschaftsschule den Sinn für den rechten Einsatz. Wenn wir den gesunden Leistungswillen des Kindes mit einem Strom vergleichen, der unaufhaltsam drängt und wirken will, so erscheint uns seine Bereitschaft wie ein Stau, der Kräfte speichert, die ruhig auf den Einsatz warten können. Nur das selbstbewußte, an sich und seine Fähigkeiten gewöhnte Kind ist imstande, mit Gelassenheit immer bereit zu sein. Es kennt keine Verlegenheit vor Aufgaben - wie sein 'verschulter' Schatten -, sondern geht unbefangen, durch seine Erziehung an wechselnde und immer wieder neue 'Lagen' gewöhnt, ans Werk. Es ist auf vielfache Weise 'in die Schule genommen' worden, aber unser Sprachgebrauch meint damit 'in Übung und Bewährung'." (1964, S. 15; meine Hervorhebung)

Bei der Beschreibung der "Bereitschaftsschule" kommt es Reichwein auf den "Sinn für den rechten Einsatz" an. Er will die jungen Menschen bereit machen, sich für etwas einzusetzen, er will sie für dasjenige, was in einer konkreten Situation notwendigerweise getan werden muß, aufschließen. Er will sie bereit machen, Werte zu verwirklichen. Das Ziel seines Unterrichts ist nicht die Steigerung des Könnens, sondern die Einsatzbereitschaft.

Außer dem "Sinn für den rechten Einsatz" soll das Kind und der Jugendliche nach Reichwein auch "einen elementaren Sinn für Ordnung" (S. 16) entwickeln. Darin sieht er jedoch keinen Selbstzweck, sondern eine Bedingung für die Ermöglichung des erfolgreichen Unterrichts. Das ist bedeutsam, denn Gelungenes befriedigt junge Menschen, spendet ihnen neue Kraft und motiviert sie zu neuen Taten und zur Übernahme neuer Aufgaben. Der Sinn für Ordnung ist befriedigt, wenn "Begonnenes 'fertiggemacht'" wird (S. 16).

Der "Sinn für Farbengefüge" (S. 54) spielt bei Reichwein ebenfalls eine schulisch relevante Bedeutung.

Dieses Sinnverständnis läßt sich mit dem organologischen Denken Reichweins in Verbindung bringen, das Wilhelm Wittenbruch (1981, S.163) als "organologisch" apostrophierte. Die Forderung Reichweins an seine Schüler, verschiedenartigen "Sinn für etwas" zu gewinnen, könnte auch als "Sinnesschulung" aufgefaßt werden. Das wäre eine erste Nuance sinnorientierten Unterrichts.

8.2.1.3 Das pragmatische Verständnis des "Sinns von etwas"

Neben dem Sinn für etwas verwendet Reichwein auch den Sinn von etwas. Hier meint er jenen Sinn, der mit etwas zugleich gegeben ist. Er spricht nicht das kognitive Element an, sondern vielmehr den pragmatischen Aspekt; denn wer diesen Sinn kennt, kennt zugleich eine der vielen Wertmöglichkeiten. Ein Beispiel hierfür liefert der folgende Satz: "Wenn wir bei Kindern von Pflicht sprechen, können wir nur die Lust an der Pflicht meinen." (1955, S. 15; meine Hervorhebung) Reichwein macht mit dieser Formulierung darauf aufmerksam, daß über das Sinnmoment der Lust die Kinder den Weg zur Pflicht finden. Der bloße Appell hingegen an die Pflichterfüllung würde Reichwein als unkindgemäß und somit unpädagogisch ablehnen. Damit macht er indirekt auf die stark motivierende Wirkung des Sinnes von etwas aufmerksam - sobald dieser erkannt worden ist.

Das Erkennen oder Sehen von Sinn ist daher nötig, aber nicht ausreichend; denn der Sinn von etwas will erfüllt werden, wenn er schon erkannt worden ist. Daher ist es nötig, ihn in die Tat umzusetzen. Darauf verweist Reichwein im folgenden Zitat:

"Härte im Geben und Nehmen, Zähigkeit des Aushaltens, Geschmeidigkeit im Kampf haben im körperlichen Dasein zwar ihren Eigenwert, aber ihren ganzen Sinn erfüllen diese Tugenden erst, wenn sie, ins Ganze des jugendlichen Lebens wirkend, zu einer Bereicherung und höheren Spannung der gesamten Willenswelt des Kindes führen. Dann erst sind sie wirksam gemacht für die Aufgaben der sorgenden und schaffenden Arbeit und das Zusammenleben in Arbeitskameradschaft, Gemeinde und Familie, das oft, ins Seelische gewendet, mehr zähe Kraft und Härte gegen sich selbst verlangt als der Sport." (S. 17)

Der Sinn der genannten Tugenden, vielleicht angemessener: "Fähigkeiten" liegt nach Reichwein zwar auch in ihnen selbst, ihren ganzen Sinn erfüllen sie jedoch erst, wenn sie im jugendlichen Leben insgesamt zu einer "Bereicherung und höheren Spannung der gesamten Willenswelt" des jungen Menschen führen. Der Sinn erschließt sich also in seiner ganzen Fülle erst im Blick auf eine größere Einheit, die im Leben des einzelnen Kindes, der Familie oder der Gemeinde zu sehen ist. Allgemein läßt sich sagen, daß der Sinn von etwas erst dann erkannt ist, wenn er durch einen übergeordneten Sinn begründet wird. Als Beispiel möge das folgende Zitat

dienen, in dem Reichwein den erzieherischen Sinn des Vorhabens als einer Ganzheit beschreibt.

"Darin liegt der erzieherische Sinn des Vorhabens als einer Ganzheit, daß es dem natürlichen Bedürfnis des Kindes gerecht wird, der Welt nicht in nur abstrakt erlebbaren 'Abläufen', sondern in 'Gestalten' zu begegnen. Das Vorhaben ist eine Arbeitsform des erziehenden Unterrichts, die Mannigfaltiges zu Ganzheit fügt, zu einem Gefüge rafft und webt, was sich sonst als einzelner Faden im Strom des Unterrichts verlöre, zu einer Gestalt, die wie jede lebendige Einheit vom Kinde 'angeschaut' und auf seine kindliche Weise auch begriffen werden kann." (1967, S. 22)

Der erzieherische Sinn des Vorhabens liegt nicht in diesem selbst, sondern darin, daß er einem natürlichen Bedürfnis des Kindes gerecht wird. Er wird gleichsam von außen her legitimiert. Das ist die erste Stufe der Überordnung. Durch diesen übergeordneten Sinn wird das Vorhaben selbst legitimiert und erscheint somit zu Recht als eine Arbeitsform des erziehenden Unterrichts. Dessen Funktion, "Mannigfaltiges zur Ganzheit" zu fügen, bereichert den Unterricht insgesamt. Dieses noch weiter strukturierbare Sinngefüge mag einer der tieferen Gründe für den erzieherischen und unterrichtlichen Erfolg Reichweins gewesen sein: es ermöglicht den Blick auf den Sinn in jedem gewünschten Augenblick.

Reichwein kümmert sich auch bei der Wahl der Geschenke, die die Kinder z. B. anläßlich der Weihnachtsfeier den Müttern überreichen, um deren Sinn. Er schreibt sehr nachdrücklich:

"Handtaschen brauchten die Mütter! Es hätte also Sinn, sie zu weben. Und schön sollten sie werden, wie sich's zu Weihnachten gehört. Wir sahen schon die leuchtenden Taschen an schönen Sommernachmittagen spazierengehen." (1964, S. 54)

Der Sinn der Handtaschen liegt in ihrer Brauchbarkeit. Daher müssen sie strapazierbar sein. Reichwein will "unsinnige" Geschenke den Müttern nicht geben, denn diese würden nicht eingebunden werden können in den Bereich des Brauchbaren, der sinnstiftend ist. Der Sinn des Geschenks wird hier offenkundig durch seine Funktion in einem größeren Ganzen. Nutzwerte dominieren in diesem Beispiel. Bedeutsam ist aber auch, wie die erste, pragmatische Sinnfindung verstärkt wird durch das vorgestellte Endprodukt einer "schönen" Tasche in leuchtender Farbe. Das ästhetische Moment, das im Ziel zum Ausdruck kommt, stellt ebenfalls ein Sinnmoment dar. Damit deutet sich die sinnunterstützende, sinnverstärkende Funktion

des Zieles an.

Der Sinn des kindlichen Spiels - um ein weiteres Beispiel zu nennen - liegt nach Reichwein in der Suche des kleinen Kindes "nach Lebens- und Wirkformen" (S. 72). Und diese Formen haben ihren Sinn nicht in sich selbst, sondern in dem größeren Ganzen des kindlichen Lebens; sie werden also durch einen höherwertigen Sinn legitimiert:

"Das kleine Kind ist auf der Suche nach Lebens- und Wirkformen, mit denen es die ihm eingeborenen Aufgaben eines Daseins bewältigen kann, das zwischen Aufnahme und Eindrücken und hingebendem Ausdruck gespannt und immer in Bewegung gehalten ist." (S. 72)

In der Perspektive des genetischen Denkens sieht Reichwein die Entwicklung des kindlichen Spiels. Zuerst sei es ein "Spiel mit Gegenständen", dann ein "spielendes Gestalten" (S. 72) und schließlich ein "Wettspiel" (S. 73), das, wenn es ernster wird, zum "Wettkampf" sich verändert (S. 73). Das Spiel mit den Gegenständen ist für Reichwein wichtig, weil es "die ersten Einsichten in den Wert der Dinge" (S. 73) vermittelt. Hier wird offenkundig, daß das Sinnmoment des Spiels nicht in ihm selbst liegt, sondern erst dann völlig erreicht wird, wenn es dem kindlichen Leben dient, wenn es beispielsweise zu neuen Spielformen führt, die ihm Erkenntnisse vermitteln und den Wert der Dinge erahnen lassen. Das unterstreicht auch das folgende Zitat:

"Aus dem Spiel mit den Stoffen entpuppt sich dem Kinde schließlich ihr Sinn und ihre Brauchbarkeit für die Sachen, die es später, im Werkalter, selbst schafft." (S. 76)

Diese Einsicht der betreffenden Kinder ist jedoch nur möglich, wo das Kind den Überblick über das gewinnt, was noch vor ihm liegt. Bei Reichwein war dies möglich, weil mehrere Jahrgänge vereint in einem Klassenzimmer unterrichtet wurden. Diese Einsicht kann aber auch systematisch mit Hilfe des Lehrers erarbeitet werden. Bedeutsam ist, daß Reichwein einen gangbaren Weg aufzeigt, wie man Kinder dazu befähigen kann, den Sinn von Sachen zu erkennen. Dieses Ziel fällt als Nebenprodukt bei jedem intensiven Spiel ab. So wird der junge Mensch mit Hilfe des Spiels sinn-sichtig, er wird zum "Sinn-Seher", wie Reichwein an einer Stelle sagte. Reichwein

scheint auch besonderen Nachdruck darauf gelegt zu haben, daß Kinder den Wert von Dingen und nicht nur ihren Sinn erkennen; denn er kommt ein weiteres Mal in seinem Buch "Schaffendes Schulvolk" auf diesen Aspekt zu sprechen:

"Es gibt schlechterdings für uns nichts, keine Garnrolle, keinen Nagel, kein Stück Pappe, das wertlos wäre, denn jedes dieser kleinsten, unscheinbarsten Dinge stellt eine Aufgabe dar, es zu nutzen. Gerade weil wir die kindliche Gemeinschaft als Übungsform begreifen, wollen wir, daß sie beim Geringsten beginnt, daß sie Ehrfurcht vor dem Ding, am Unscheinbarsten übt. Sie dient sich vom Kleinen zum Größeren hinauf, und sie gewinnt dabei - nur so - jene wachsende Erfahrung und jenes Können, das den Genuß der gesteigerten Leistung schafft." (S. 114f; meine Hervorhebung)

Damit drückt Reichwein aus, daß der Gegenstand an sich nicht sinnvoll ist, wohl aber sein Bezug zu uns. Dieser stellt uns nämlich die Aufgabe, ihn zu nutzen, zu gebrauchen und in Werte für die Gemeinschaft umzusetzen. Jeder Gegenstand, auch der unscheinbarste, enthält daher in der Tat eine Fülle potentieller Werte, er ist, so könnten wir in Anlehnung an die Formulierung "natürlich-positive Situation" sagen, ein "positiver Gegenstand", also ein mit potentiellem Sinn beladener Gegestand, der das Subjekt gleichsam "anspricht". Das Subjekt kann den Sinn verwirklichen, wenn es diesen "Anspruch" vernimmt.

Die Vielfalt der Sinnmöglichkeiten des Spiels entdeckt, wer es mit verschiedenen Sinninhalten koppelt.

"Das ursprüngliche Spiel des Kindes gleitet unmerklich ins Sinnspiel hinüber. Es wird immer mehr mit einem besonderen Sinn verknüpft. Was ursprünglich nur als Laut und rhythmische Bewegung unmittelbarer Ausdruck des kindlichen Daseins war, wird immer mehr als bestimmter Inhalt begriffen und gespielt. Der Erzieher nützt die Spiellust, die erst während der Reifejahre in ihrer Unmittelbarkeit gebrochen wird, und läßt das Kind sich bestimmte Inhalte erspielen. Sing- und Tanzspiele vermitteln alles Liedgut, von den ersten Bewegungsspielen des Kleinkindes führt ein gerader Weg zur Körperschule und zum Kampfspiel, von der Sprache und rhythmischen Bewegung zum Bühnenspiel, zum Festspiel auf dem Anger /.../." (S. 75f)

Mit dieser Sichtweise eröffnet Reichwein eine Fülle möglicher Spiele für den Unterricht und Übungsmöglichkeiten für die Sinninhalte, wie z. B.

Singen, Tanzen, Körpergeschicklichkeit, Kämpfen, Darstellen, Vortragen u. v. a. m. Alle Sinninhalte lassen sich in eine genetisch bedingte Rangordnung einbinden. Mit deren Hilfe kann Reichwein rückwirkend förderlich auf die Entwicklung des einzelnen Schülers einwirken. Er beschreitet damit den Weg, das Spiel als Lern- oder Übungsspiel im Unterricht einzusetzen.

Den Sinn der Übung des Könnens reflektiert Reichwein und kann ihn daher auch seinen Schülern erfahrbar gemacht haben. Er schreibt:

"Denn die Übung des Könnens geschieht weder um der Ergebnisse, noch aber auch allein um des Könnens an sich willen, sondern schließlich doch, um ein wissendes Verhältnis zur Welt und damit einen Ansatz für tätige Mitgestaltung zu gewinnen. Das Kind 'unterrichtet' sich, indem es selbsttätig vom Erzieher geführt, spielt, versucht und wirkt, liest, erfährt und lernt. Und all dieses Bemühen kreist um die Welt, in der es lebt und sich bewähren muß." (S. 81)

Reichwein erkennt den Sinn der "Übung des Könnens" letztlich in seinem Beitrag zur Lebensbewältigung, die "ein wissendes Verhältnis zur Welt" voraussetzt, und zur aktiven Mitgestaltung der Welt. Mit anderen Worten: Die "Übung des Könnens" ist besonders für den Erwerb wesentlicher Momente der integrativen Bildung hilfreich, hat also einen hohen bildungstheoretischen und -praktischen Wert.

Schließlich sei der Sinn der "Sorge um das eigene Werk" angesprochen, den Reichwein ebenfalls andeutet, wie das folgende Zitat belegt:

"Sorge um das eigene Werk und seine inhaltliche Erfüllung hat nur Sinn, wenn sie wieder zur Tat gewendet werden kann, und die Ungewißheit überwunden wird durch eine neue Vergewisserung. Daraus gewinnen wir den Mut zu immer neuem Einsatz." (S. 102; meine Hervorhebung)

Das eigene Werk bereitet dem Menschen Sorge. Diesen anthropologischen Grundtatbestand entschärft Reichwein durch den Hinweis, daß die Sorgen nur dann nicht sinnlos sind, wenn daraus sich eine neue Aktivität entwickeln kann. Der Mensch, und dies gilt insbesondere auch für den jungen Menschen, darf sich nicht von Sorgen überwältigen lassen. Das aber heißt, daß der Sinn dann legitimiert ist, wenn er in den "Mut zu immer neuem Einsatz" (S. 102) mündet. Damit unterstützt Reichwein eine Pädagogik

der Handlung, des Tuns, des Umsetzens von wahrgenommenem Anspruch. Auf diese Weise ist die Wertverwirklichung stets mitgedacht und potentiell stets möglich.

Der Sinn von etwas leuchtet aber nicht immer unmittelbar auf. Oft bedarf es der umsichtigen Hinführung des jungen Menschen zu wichtigen Sinnmomenten eines Gegenstandes. Dazu eignet sich die Einbindung des neuen Sinns in einen bereits bekannten Sinn-Zusammenhang. Hierzu das folgende Zitat:

"Gibt man einem Siebenjährigen die scheinbar einfache Aufgabe: Falte dieses Blatt Papier (indem man sich selbst als Erzieher denkt: Übung!), dann kann es vorkommen, daß das Kind sich verlegen umschaut, weil es den Sinn der Aufgabe nicht fühlt, weil sie ihm 'leer' bleibt. Sie enthält nichts Gegenständliches, das anziehen könnte. Aber wenn wir ihm sagen: Wir wollen Dächer bauen aus Papier, dann ist zugleich der sachliche, ins Bild verdichtete Reiz gegeben, und in der Mehrzahl (Dächer!) liegt sogar die Möglichkeit des Spiels. Dächer, mit denen man spielen kann! Das in der Wirklichkeit gegebene Modell, das Dach, ist vorstellbar. Und diese Vorstellung diktiert den Händen das Verfahren. Die Aufgaben zu 'sehen', bedeutet schon die halbe Lösung." (S. 21f; meine Hervorhebung)

Schüler müssen den Sinn einer Aufgabe erkennen. Dies ist Voraussetzung, damit sie die Aufgabe überhaupt erfüllen können. Das scheint banal, wird aber in der Schulwirklichkeit nach wie vor in vielen Fällen vernachlässigt. So sollen beispielsweise Schüler einer sechsten Gymnasialklasse im Fach Religion das griechische Alphabet auswendig lernen, ohne daß ihnen die deutsch Umschrift mitgeteilt wird. Den Sinn, genauer die Bedeutung der einzelnen griechischen Zeichen mußten sie erst nachschlagen. Wer dies nicht tun konnte oder wollte, hatte keine Chance, alle Zeichen zu verstehen. Er lernte, wenn er es überhaupt tat, Klangbilder, denen er - vielleicht - eine subjektive Bedeutung zuschrieb, um sie sich einprägen zu können.

Am Beispiel Reichweins hingegen wird deutlich, daß Sinn geschickt sichtbar gemacht werden kann. Möglichkeiten hierzu sind (a) den Kindern ein bekanntes Modell (z. B. gelöste Aufgabe) vor Augen zu stellen, (b) ihnen einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit (z. B. Dach) zu zeigen oder (c) sie an ihn zu erinnern. Die Erkenntnis gilt uneingeschränkt: "Die Aufgaben zu 'sehen' bedeutet schon die halbe Lösung." (S. 22) Der "Sinn von etwas"

hat also bei Reichwein die Funktion, einen Beitrag zur Bewältigung der Wirklichkeit zu liefern. Seine pragmatische Funktion verhindert eine isolierte, rein theoretisierende Betrachtung des Sinngehalts.

Die Kenntnis des Sinnes von etwas bezieht sich auch auf das Lernen insgesamt. Jenes Kind "schaltet seine Teilnahme (sc. am Unterricht) aus" (S. 23), wenn es das Wozu des Lernens nicht kennt oder "wenn der Tiefgang fehlt" (S. 84). Es verweigert also die Mitarbeit, und das Faktum der Lernverweigerung ist eingetreten. Diese Grundüberzeugung Reichweins stimmt mit der hier vertretenen Grundauffassung überein: Die Antwort des Unterrichts auf die Wozu-Frage ist für das Lernen des Kindes entscheidend. Da der Mensch und somit auch das Kind ein Wesen ist, das nach Sinn strebt, muß ihm in jedem Augenblick der Sinn seines Lernens klar vor Augen stehen oder ihm ahnend vorschweben. Es kann ihn erleben, wenn es sich an die Sache oder an einen Menschen hingibt. Wer die aktive "innere" und "äußere" Teilnahme des Kindes und Jugendlichen auf Dauer in seinem Unterricht erhalten möchte, der muß den Sinn der unterrichtlichen Aufgaben sehr sorgfältig bedenken und den jungen Menschen plausibel machen. Da dies weder auf der Lehrer- noch auf der Schülerseite immer in jeder Situation gelingt, muß die Bereitschaft zum Lernen zugleich durch andere Qualitäten gewährleistet sein. Eine von vielen Möglichkeiten bietet die Zuneigung des Schülers zum Lehrer und umgekehrt, so daß ein Bezugspartner in der Möglichkeit, dem anderen "etwas zuliebe zu tun", ein ausreichendes Sinnmotiv erkennt, das durchaus kein Ersatz zu sein braucht. Es ist vielmehr ein höherer Wert, der dadurch verwirklicht wird und die unterrichtliche Einzelhandlung in einen größeren Zusammenhang einbezieht. Eine andere, strukturell gleiche Möglichkeit wählt Reichwein. Ihm gelingt es, die Erlebnisse seiner Schüler in einen größeren sinn-begründenden Zusammenhang einzubinden. Er schreibt:

"Wie glücklich sind doch wir Erzieher auf dem Lande, daß uns fast täglich diese aufregenden Erlebnisse aus dem nächsten Umgang mit der Kreatur zugetragen werden!

Und damit setzt unsere Arbeit ein. Das Kind wartet auf die Deutung seiner Erlebnisse. /.../ Das beobachtende Kind steckt ganz in den Ereignissen drin. Es ist gefangen davon. Es spürt, daß Geheimnisse dahinter stecken. Und es will, daß sie enträtselt werden. Es fragt! /.../ In der kindlichen Lust am Lauern und Forschen steckt ein tiefer, ernster Forschungsdrang, der auch nach Wissen strebt. Wo so lebendig gefragt wird, soll in den Grenzen des Möglichen auch Antwort gegeben

werden. /.../ Also bauen wir zufälliges Beobachten zum planvollen Schauen aus! Wir führen den kindlichen Blick tiefer in die Gründe und Zusammenhänge. Wir wählen wenige 'Fälle', verweilen lange und suchen sie in unseren bescheidenen Grenzen auszuschöpfen." (S. 37; meine Hervorhebungen)

Dieses Zitat belegt, wie ernst Reichwein sich um die Vermittlung von Sinn bei seinen Kindern bemüht, denen er ansieht, daß sie danach fragen. Die sinnerschließende Funktion der Frage bestätigt sich gleichsam nebenher. Deutlich erkennt Reichwein die Fragebereitschaft der Kinder, wenn sie von ihren Erlebnissen berichten, die, zunächst noch zufällig beobachtet, allmählich in systematisches Beobachten übergeleitet, eine Fülle an sinn-vollen Antworten mit sich bringt. "Gründe" und "Zusammenhänge" sind es, die Reichwein seinen Kindern mitteilt. Er deutet ihre Erlebnisse und das besagt, daß er den Sinngehalt herausholt. Sinnerschließung heißt demzufolge: Erlebnisse deuten, Gründe und Zusammenhänge aufzeigen. Dazu verwendet Reichwein ausgewählte "Fälle", bei denen er lange verweilt, um sie bis ins Detail auszuschöpfen. Er betreibt exemplarisches Lehren und Lernen, oder, wenn man so will, didaktische Kasuistik.

8.2.1.4 Der Sinn als gegenstandskonstituierendes Moment

Bei der Interpretation des Sinns für bzw. von etwas tauchten neben verschiedenen Funktionen auch die Einbeziehung des Sinnes in das umfassende Geschehen der schulischen Gemeinschaft auf. Sinn hat aber in seiner Verwobenheit mit anderem eine noch nicht genannte Bedeutungsebene: er ist das entscheidende konstituierende also bewirkende Moment bei Dingen der Form und der Gestaltung. Dazu das folgende Zitat:

"Den unabänderlichen Vorhang der Saalbühne verwandelten wir unserem Spielstil an, indem wir ihn über und über mit goldenen und silbernen Sternen besteckten, Papierarbeiten unserer Allerkleinsten. Man sage nicht, das sei Nebensache, oder das könne man 'je nach Geschmack' so oder so machen. In Dingen der Form und der Gestaltung gibt es kein 'liberales' Sowohl-als-Auch. Jede Form, jede Farbe, jede Gestaltung zum Bilde hat ihr Zwingendes, erwächst notwendig aus der Sache, die darzustellen ist, und ihrem Sinn." (S. 56f)

Wer etwas Ganzes gestalten oder formen möchte, kann nicht willkürlich vorgehen, sondern muß sich den Gesetzmäßigkeiten der Sache unterwerfen

und ihrem Sinn. Soll das im Zitat erwähnte Weihnachtsspiel als Ganzes einheitlich wirken, dann muß der äußere Rahmen zum Inhalt des Spiels passen. Und so wie der Sinn der Sache bei ihrer Gestaltung berücksichtigt werden muß, wenn die Sache angemessen zur Geltung kommen soll, so kann man ihn auch aus der gestalteten Sache wieder herauslesen.

8.2.1.5 Die Historizität des Sinns

Der Sinn von etwas kann sich wandeln. Diese wichtige Erkenntnis macht Reichwein am Beispiel der sich verändernden Welt deutlich. Er schreibt:

"Aus dem Sinnwandel der erzieherischen Werte ergibt sich für uns die Aufgabe, diese alten wahren Werte neu sehen und durchschauen zu lernen, um ihren uns gemäßen Sinn - Gehorsam, wie wir sagen, aber auch Treue, Wahrheit, Hilfsbereitschaft usw. - zu begreifen. Die Geschichte des menschlichen Schicksals durch die Jahrhunderte ist nicht so leichtflüssig, daß sich im hurtigen Wechsel von Geschlecht zu Geschlecht neue Werte, auch in der Erziehung, herausspielten. Wertgefüge bleiben kräftiger und dauerhafter im Gewebe des Volks und seiner Schichten verankert, als manchmal geglaubt wird. Der Auf- oder Abbau von Werttafeln ist für ein Volk ein zu gefährliches Unternehmen, wenn ihm nicht der Neubau der sozialen Ordnung vorangeht. Die einfachen Formen des Verhaltens zueinander, wie Treue und Dank, Führung und Dienst, Befehl und Gehorsam, behalten jenseits allen Gestaltwandels ihren alten Wert. Allein ihre Erfüllung mit lebendigem Sinn ändert sich." (S. 106; meine Hervorhebung)

Reichwein hält die "einfachen Formen des Verhaltens zueinander" für grundsätzlich wertvoll. Er hat hier nicht Unrecht; denn nach dem zweiten Weltkrieg war es die sog. einfache Sittlichkeit oder Anständigkeit (vgl. z. B. O.F. Bollnow, 1947), die sich bewährte und nach der sich die Menschen verhielten. Die Füllung dieser "einfachen Formen" mit lebendigem Sinn ist dem Geist der Zeit ausgesetzt und wandelt sich. Der Sinn einfacher Formen muß demzufolge immer wieder neu erkundet werden. Das aber setzt einen selbständig denkenden und verantwortlichen Menschen voraus.

Das dargestellte Sinnverständnis Reichweins kann derjenige in seiner Fülle verstehen, der dessen ganzheitliches Denken, das gelegentlich angeklungen ist, damit in Beziehung setzt. In diesem Denken liegt die Bemühung um Sinn im Unterricht begründet. Es zu kennen und zu verstehen ist also für die Realisierung eines sinnorientierten Unterrichts nötig. Zu diesem Zweck sei es in seinen wesentlichen Zügen vorgestellt.

8.2.2 Das ganzheitliche Denken Adolf Reichweins

Im Vorwort zum "Schaffenden Schulvolk" will Adolf Reichwein der Erzieherjugend und der "am Werk der Volkserziehung innerlich teilnehmenden Elternschaft eine lebendige Anregung vermitteln und eine Gewißheit: So kann es gemacht werden! Als kameradschaftlicher Dienst ist diese Schrift gemeint. Sie will Mut und Lust machen zur ländlichen Erziehungsarbeit." (1955, S. 7) Aus diesen Äußerungen können bereits einige zentrale Aspekte Reichweinschen Denkens herausgelöst werden.

a) Das Buch "Schaffendes Schulvolk" soll nicht nur gelesen werden, sondern Anregung vermitteln und eine Gewißheit entstehen lassen. Es soll also nicht nur den Intellekt des Lesers beschäftigen, sondern darüber hinaus etwas Nützliches leisten. Das Wissen soll in die großen Ziele der damaligen Zeit eingespannt werden, nämlich dem Werk der Volkserziehung.

b) Das Buch soll gezielt künftige Erzieher, die "Erzieherjugend" und die Elternschaft ansprechen; aber nur solche Eltern sind gemeint, die "innerlich teilnehmen" am Werk der Volkserziehung, also die sich für das große Ziel engagieren.

c) Das Buch will nicht intellektuelle Auseinandersetzung, sondern "lebendige Anregung".

d) Es schöpft aus einer "Sicherheit"; denn es will den engagierten Eltern ebenfalls Sicherheit vermitteln. Das bedeutet, daß Reichwein aus einer Sicherheit schöpft.

e) Alle Vorschläge Reichweins sind in der Schulpraxis erprobt worden.

f) Reichwein fühlt sich mit dem Leser kameradschaftlich verbunden: denn Kameraden erweisen sich gegenseitig einen Dienst.

g) Das Buch will motivieren: Mut und Lust sollen als Quellen für engagiertes erzieherisches Handeln dienen.

Die Auslegung dieses Zitats deutet die enge Verzahnung, die Verknüpfung alles mit allem, die Beziehungsgeflechte der Wirklichkeit, die Vernetzung

des erzieherischen Feldes in ersten Zügen an. Das ist zugleich der Kern ganzheitlichen Denkens bei Adolf Reichwein. Ihm zufolge darf nichts isoliert, nichts von den Teilen, den Gliedern, den Einzelheiten her gedacht werden. Er denkt vielmehr vom Ganzen her und erzieht auf ein Ganzes hin. Er kritisiert an Pestalozzi, daß dieser mit seiner Dreiheit "Kopf - Herz - Hand" von den Gliedern her denke. Es sei ein Denken, wie es zwar in der Zeit Pestalozzis gängig gewesen wäre, wie etwa auch bei Montesquieu. Heute hingegen müsse "vom Ganzen her gedacht" werden, behauptet Reichwein (vgl. S. 12). Er schreibt:

"So wie wir den Gewalten den Staat als Ganzes entgegensetzen, der sie alle bedingt, so Pestalozzis Grundkräften die Einheit der Organe im ganzen des menschlichen Gebildes." (S. 12)

Dieses ganzheitliche Denken läßt sich in verschiedene Ebenen gliedern oder besser: mit Hilfe von konzentrischen Kreisen strukturieren.
(a) Im Zentrum steht der einzelne Mensch als Ganzheit, als ganzes menschliches Gebilde mit seinen Organen, die eine Einheit bilden und der die isolierenden, vereinzelnden Grundkräfte entgegenstehen. -
(b) Der Einzelne ist in einem ersten daran anschließenden konzentrischen Kreis in der Gruppe oder Gemeinschaft, Erziehungsgemeinschaft oder dem schaffenden Schulvolk aufgehoben. - (c) Daran schließt sich der zweite konzentrische Kreis an, der mit "Leistungsgemeinschaft" bezeichnet wird und Eltern, die Jugendgruppe und die Schule umfaßt. Keine der einzelnen Gruppen kann losgelöst oder gar gegen andere gerichtet erzieherische Leistungen vollbringen. Nur in der Gemeinschaft, in der innigen Verbindung und in der Zusammenarbeit kann ein dauerhafter Erfolg entstehen. Diese Leistungsgemeinschaft kann den Anstrengungen der Erziehungsgemeinschaft, des schaffenden Schulvolks einen Sinn verleihen. Weil es eine Leistungsgemeinschaft aus Eltern, Jugendgruppe und Schule gibt, hat die Arbeit in der Erziehungsgemeinschaft einen tieferen, bzw. höherführenden Sinn, denn die Arbeit, die in der Erziehungsgemeinschaft geleistet wird, soll nicht vergebens sein. - (d) Um die Leistungsgemeinschaft herum ist der "Schaffensbund des Volks" konzentrisch angesiedelt. Die Leistungsgemeinschaft weiß sich verbunden mit dem Bemühen eines ganzen Volks. - (e) Es ließe sich noch ein weiterer konzentrischer Kreis mit "Welt" bezeichnen, denn jedes Volk hat Nachbarn. Außerdem beeinflussen sich die Völker gegenseitig. - (f) Alle genannten Kreise werden schließlich umgeben vom Kreis des Lebens. In ihn mündet letztlich alles.

Graphisch läßt sich die ganzheitliche Denkweise Reichweins wie folgt darstellen:

Leben

Welt

Schaffensbund
des Volks

Leistungsgemeinschaft:
Eltern, Jugendgruppe, Schule

Erziehungs-
gemeinschaft:
Gruppe, Gemeinschaft,
Schaffendes Schulvolk

Einzelner
als
Ganzer

In dieser Denkhaltung liegt es nahe, Bildung als "Entfaltung zur Ganzheit" (Ruppert/Wittig 1978, S. 9) zu verstehen. Alle nur möglichen Angebote und eigenen Bemühungen müssen einbezogen werden, damit - so ist interpretierend zu sagen - im kategorialen Bildungsprozeß aus der Mannigfalt der

Dimensionen eine Einheit des Charakters wird, eine "Ganzheit" wie Reichwein sagt.

Das Denken in Ganzheiten ,das vielfach die Einstellung des Subjekts wiedergibt, weicht in diesem Punkt von Reichweins ganzheitlichem Denken ab. Dieses gründet auf der Erkenntnis von dem Zusammenwirken von Ganzheiten, etwa des Einzelnen, der Gemeinschaft, des Volks. Es kann daher angemessen mit organologisch bezeichnet werden. Wegen der Gebräuchlichkeit des Begriffs "ganzheitlich", sei das Denken Reichweins so bezeichnet, wobei jedoch der Gehalt des organologischen Denkens integriert wird. Diese Denkhaltung Reichweins durchzieht sein gesamtes unterrichtliches Schaffen. Allgemein gilt, daß aus der ganzheitlichen Denkhaltung, aus dem Bewußtsein, daß Ganzheiten miteinander verbunden sind, ein "sinnorientierter" Unterricht gestaltet werden kann. Die Konstitution von Sinn setzt also eine ganzheitliche Denkhaltung, ein diesbezügliches Bewußtsein des Lehrers voraus.

Feste, etwa das Weihnachtsfest, das Frühlingsfest am 1. Mai und das Herbstfest an Erntedank sind eingebunden in das Ganze der Leistung. Sie fallen nicht aus dem Jahresprogramm heraus, weil sie als "Formen des gestaltenden Lebens selbst" (S. 52) begriffen werden. Die ganzheitliche Denkhaltung bewahrt Reichwein - und jeden anderen Lehrer - davor, Feste isoliert zu betrachten und zu gestalten und etwa daraus reine Konsumorgien zu veranstalten, wie dies heutzutage vielfach zu beobachten ist. Ein anderes Beispiel: Reichwein will ein ganzes Bild von den Landschaften seinen Schülern vorstellen, bevor er mit ihnen auf "Fahrt" geht (z. B. S. 65). Das ist berechtigt, weil sie so ihre kommenden Einzeleindrücke in ein bereits vorhandenes Vorstellungsgefüge einordnen können. Das gesamte Bild der Landschaft stellt er vor die Sinne der Kinder, versucht also mit möglichst vielen Sinneswahrnehmungen die Außenwelt erfassen zu lassen. Er will und kann damit belegen, "wie aus Menschenart, Landschaft und Geschichte etwas Ganzes gewachsen ist, das zum Gefüge unserer Nation gehört" (S. 70). Auch hier wird Einzelnes in ein Ganzes eingebettet, das wiederum einen engen Bezugspunkt zu jedem Schüler hat. Die anteilnehmende Sorge Reichweins um ein Ganzes geht aus dem folgenden Zitat deutlich hervor:

"Vor dem Abgang der 'Techniker' (sc. jener Schüler, die z. B. Schlosser werden) zu Ostern sorgen sie für die Überlieferung des technischen Könnens. Durch die Übertragung der Sorge auf die Kinder selbst wird ihre innere Bindung an die Filmarbeit als eines Ganzen noch fester gestaltet. Durch die praktische Anteilnahme am optischen und technischen Geschehen wird der Einsatz des Films restlos zu einem Anliegen der Erziehungsgemeinschaft gemacht." (1967, S. 35)

Die Sorge der Kinder um das Funktionieren des Filmapparates mutet Reichwein den Kindern zu, um selbst frei zu sein für "geistige Vorbereitungsarbeit" (S. 33). Dies erreicht er, indem er sie teilhaben läßt an der Verantwortung für den Filmapparat. Diese Sorge um das Gelingen einer Filmvorführung bindet die betreffenden Schüler innerlich an die Filmarbeit "als eines Ganzen" (S. 35). Das hat zur Folge, daß sie den vorgeführten Film viel intensiver, aber - so müssen wir ergänzend sagen - auch viel eingeschränkter beobachten, nämlich nur, ob die technische Qualität einwandfrei ist. Die Gruppe der "Techniker" setzt sich ein, damit der Film ohne Störung und zur rechten Zeit vorgeführt werden kann. Aber nicht einzelne Kinder sind für den Einsatz des Filmes verantwortlich, sondern die "Erziehungsgemeinschaft". Sollten Störungen, wie etwa das Reißen des Films auftreten, dann behebt die "Bedienungsgruppe" (S. 36) den Schaden. "Diese gewährte Selbständigkeit stärkt das Verantwortungsbewußtsein der beteiligten Kinder." (S. 36) Reichwein bindet somit die eine Ganzheit "Sorge um den Filmapparat" an die größere Ganzheit "Erziehungsgemeinschaft" und weist somit jedem einzelnen Schüler seinen Anteil an der Verantwortung für das Gelingen der Filmvorführung zu. Dadurch kann jeder ein Sinnmoment für sich entdecken, so daß ihm die zu erwartende Tätigkeit nicht sinnlos erscheinen kann.

Einige Aussagen Reichweins in seinem Buch "Schaffendes Schulvolk" sprechen dafür, ihn als Vorläufer für ganzheitliches oder ökologisches bzw. systemisches Denken zu bezeichnen. Im Text häufen sich Belegstellen, die für das ganzheitliche Denken sprechen (vgl. S. 11, 12, 18, 19, 20, 24, 28, 29, 32, 33, 46, 48, 65, 77, 79, 80, 81, 90, 97, 99, 102, 103, 113, 117). Aber auch Hinweise auf das organologische Denken lassen sich finden (z. B. S. 90, 107, 108, 109, 110, 119). Das dialektische Denken läßt sich auf den Seiten 11, 19, 22, 36, 58, 73, 108 ausmachen. Genetisches Denken läßt Inhalte in ihrem zeitlichen Kontinuum erscheinen. Es findet sich auf den Seiten 79, 80, 92, 93. Das naturwissenschaftliche Denken verführt Reichwein zu einem Denken in Naturgesetzen und zur Annahme von Triebkräften,

die den Menschen bestimmen. An diesen Stellen müssen jedoch Bedenken geäußert werden. Normativ denkt er etwa auf Seite 55 und wertorientiert auf Seite 96, 90, 114. Aus der Vielfalt der inhaltlichen Aussagen, die als Ausfluß ganzheitlichen Denkens interpretiert werden können, sei das ganzheitliche Menschenbild hervorgehoben, das Bemühen, den Einzelnen in das Ganze einzugliedern, was für Menschen wie für Einzelobjekte gilt. Ferner wird die Organisation des Unterrichts in eine Verbindung zum Jahresablauf gebracht und die Unterrichtstätigkeiten zum Gemeindeleben in Beziehung gesetzt, bzw. auf es abgestimmt. Die Funktion der Schule wird aus ihrer Bedeutung für das Volksganze abgeleitet und das Leben als eine gegliederte Ganzheit verstanden.

Wie kam Reichwein zu der Form des Denkens, die ganzheitlich heißt? Es sind vor allem zwei Einwirkungen, die ihn lehrten, ganzheitlich zu denken: seine Erfahrungen in der Kindheit und Jugend und seine Verehrung für Carl Heinrich Becker.

Als achtjähriger wird Adolf Reichwein von einem jungen Lehrer des Dorfes (hessendarmstädtisch) auf die ersten Wanderfahrten an Wochenenden oder auch nur sonntags mitgenommen. Sie trafen mit einer befreundeten Gruppe aus der nächsten Stadt zusammen. Reichwein fühlt sich der "großen Bewegung des Wandervogels" (1933, S. 119) zugehörig. Hier "empfing" er "das erste knabenhafte Bewußtsein deutschen Volkstums" (S. 119). Die Jugendbewegung ergänzte sein ländliches Dasein durch die Erwanderung "des ganzen Vaterlandes in Süd und Nord" (S. 119) und so erwarb er sich "die große Anschauung des ganzen Volkes in seiner eigenartigen landschaftlichen und stammlichen Gliederung" (S. 119). Reichwein hat also als Kind das ganze Vaterland in unmittelbarer Anschauung "farbig und kräftig" (S. 119) erfahren. Es prägte sich ihm als "unvergeßliches Bild" ein. Das "Wandern und Schauen" (S. 119) bewahrte ihn "vor der Verengung des bloß Lokalen und weitete wenigstens Anschauung und Blick, wenn nicht den Gedanken schon, so doch die Empfindung für das Ganze des Volkes und sein gemeinsames Schicksal" (S. 119). Bereits als Grundschüler und bis zum 16. Lebensjahr hatte Reichwein eine Ahnung vom Ganzen des Volkes. Er lernte frühzeitig, den Blick über die lokalen Grenzen hinweg schweifen zu lassen.

Die zweite Quelle, die Reichweins ganzheitliches Denken beeinflußte, muß in der Person Carl-Heinrich Beckers gesehen werden, dem preußischen Kultusminister zur Zeit der Weimarer Republik, dem Reichwein als persönlicher Referent diente. Ich entnehme die folgenden Argumente dem Aufsatz Reichweins "C. H. Becker - Siegelbewahrer des Humanen" (1931). Reichwein schreibt, daß C.-H. Becker "den Menschen als Ganzes" (S. 6) gestalten wollte. Daher ist für ihn der "Geist" des Menschen das Maß. Dieser hält "maßvoll die Waage zwischen dem zerstörerischen Radikalismus der frei schwebenden Intelligenz und der Leben drosselnden Gewalt formstarrer Tradition" (S. 7 - 8). C.-H. Becker ist von der humanen Verflochtenheit aller menschlichen Bereiche und Funktionen zu einer Einheit überzeugt. Dies gehöre zu seinem Glaubensbekenntnis, stellt Reichwein fest.

Aufgrund der engen Zusammenarbeit Reichweins mit Becker muß man annehmen, daß diese Gedanken öfter diskutiert oder zumindest von Becker geäußert wurden. In seinem Beitrag stellt sich Reichwein deutlich auf Beckers Seite, indem er die Vorzüge dieser Haltung deutlich hervorhebt. Einleitend betont er - dialektisch denkend - die Gefahr der "frei schwebenden Intelligenz" im "Reich des Geistes" (S. 5). Sie sei aber die "Kraft zu erproben", wie das Menschliche gestaltet werden könne. Also: die Intelligenz muß in den Dienst des Menschen gestellt werden. Nur so richtet sie keinen Schaden an.

Der Intellektualismus, also die Verherrlichung der frei schwebenden Intelligenz, "ist Verrat am Geist" (S. 6), denn dieser ist "immer erdgebunden" und zwar "solange er menschlich in vollem Sinne sein will" (S. 6). Die Formkraft des Geistes kommt "aus dem Maß und der Mitte des Menschlichen" (S. 6). Daher geht es immer um den Menschen. Jegliche Einseitigkeit ist aus diesem Grunde zu verhindern. Das dialektische Denken verhilft dazu. Dieses Denken war es, das Reichwein anregte, in einer von C.-H. Becker einberufenen Konferenz heftig gegen einseitige Stellungnahmen zu protestieren. Daraufhin fiel er Becker auf, der ihn kurz darauf zu sich in die Schulabteilung des Kultusministeriums holte. Das war der Anfang einer tiefen Freundschaft.

Vielleicht hängt aber auch die ablehnende Haltung gegen den frei schwebenden Intellektualismus mit seiner Bevorzugung des Denkens in Ganzheiten zusammen. Wahrscheinlich ist aber auch eine bestimmte Affinität, das Ganze zu erfassen, und sich nicht mit isoliertem Einzelwissen zu begnügen. Notwendig ist diese Haltung für jene Menschen, die wichtige Ideen in die Tat umsetzen wollen. Das trifft auch auf Reichwein zu: er wollte in der Erwachsenenbildung Volkserziehung betreiben. Er hatte ein klares Konzept, von dem er überzeugt war und an dessen Richtigkeit er glaubte. Er konnte aufgrund der Anlage seines Lebens sich nicht in Einzelheiten verzetteln und über Einzelthemen nachdenken, er brauchte die große Richtung, das "Leitmotiv", wie er im "Schaffenden Schulvolk"schreibt. Die vielfältigen Anlagen Reichweins verführten ihn geradezu, immer wieder neue Lebensbereiche und Wissenschaftsgebiete kennenzulernen. Auch dies mag hinzugekommen sein, daß es zu einer Präferenz ganzheitlichen Denkens kam.

Aus der Grundhaltung dieses ganzheitlichen Denkens heraus und aus dem Bewußtsein, damit etwas Sinnvolles leisten zu können, gestaltete Adolf Reichwein seinen Unterricht. Einige Besonderheiten sollen im folgenden angesprochen werden.

8.2.3 Aspekte der unterrichtlichen Arbeit Adolf Reichweins

8.2.3.1 Anstoß und Anlaß zur Begegnung mit Unterrichtsinhalten

"Der Erzieher kann Begegnung mit Gegenständen schaffen (sc. anstoßen). Aber es gehört zu seiner Vorsorge, daß er sie nicht wahllos beibringt, sondern sie dem Erfahrungskreis des Kindes anfügt. Die Welt der Gegenstände, die das Kind begreift, wächst wie ein Baum, setzt Ring um Ring an." Er schreibt weiter, neben dem Anstoß eine zweite Form nennend, in der die Gegenstände dem Subjekt begegnen. Er bezeichnet sie mit "Anlaß": "Das Wetter gibt uns Anlaß, ein Futterhäuschen für die Vögel zu haben. Das Vergessen ist uns Anlaß, noch einmal die Nüsse herauszunehmen und zu zählen." (S. 73)

Die Gegenstände, die wohlüberlegt an das Kind herangebracht werden und denen es begegnet, werden seinem "Erfahrungskreis" (S. 73) angefügt. Sie entstammen der "Lebensnähe" (S. 26) des Kindes. Sie bilden in ihrer

Gesamtheit schließlich eine "Welt /.../, die das Kind begreift". Diese begriffene Welt wächst "wie ein Baum, setzt Ring um Ringe an", wie Reichwein in naturwissenschaftlicher Terminologie formuliert, aber damit die gegenseitige Erschließung des Bildungsprozesses nicht erfassen kann. Gleichwohl stimmt die Forderung, nur dasjenige an das Kind heranzubringen, was dessen geistiges Wachstum fördert.

8.2.3.2 Die Kombinationsfähigkeit kultureller Kernbestände

Ein Auswahlkriterium für Stoffe ist die Kombinationsfähigkeit des Unterrichtsgegenstandes. "Je kombinationsfähiger dieses Wissen ist, um so tragfähiger wird es sein." (S. 86) Es läßt sich dadurch mit vielen anderen Aspekten verbinden und verschiedentlich anwenden und übend im eigenen Leben sichern. Dadurch erhöht sich die Verwendbarkeit des Inhalts. Nur ein vielfach eingebundenes Wissen wird häufig angewendet und infolgedessen selten vergessen.

Die Forderung Reichweins, die Unterrichtsinhalte auf Kernbestände unserer Kultur zu beschränken, sichert den Überblick über das Gelernte und achtet die begrenzte Fassungskraft junger Menschen. Sie bedeutet aber auch, an ausgesuchten Beispielen, an exemplarischen Stoffen, zentrale Erkenntnisse, Allgemeines also erfahren zu lassen. In diesen Kernbeständen sollten "Natur- und Erdkundliches, ebenso wie Geschichtliches und Politisches zusammen enthalten" sein (S. 87). Die einzelnen Stoffe, die den Themenbereichen zugeordnet werden sollen, weisen einen hohen Grad an Aspektreichtum auf und sind gleichsam Kristallisationspunkte des Wissens, auf die immer zurückgegriffen und um die herum zusätzliches Wissen angefügt werden kann.

Damit das Wissen "tragfähig" ist, muß es in möglichst vielen Lebensbereichen anwendbar sein. Zu diesem Zweck müssen die Stoffe Kernbestände darstellen, die dem Erfahrungskreis der Kinder angefügt sind und lebensnah erscheinen. Die Frage nach dem Wozu dieses Wissens läßt sich implizit beantworten oder direkt erfahren.

8.2.3.3 Die Lebensdienlichkeit ausgewählter Lerninhalte

Das Ziel des Unterrichts ist es, Lerninhalte zu vermitteln, "die dem Aufbau eines durch Einsicht erhellten und von eigener Verantwortung erhöhten Lebens dienlich sind" (S. 88).
Demzufolge sollen die Unterrichtsgegenstände beitragen, das Leben "durch Einsicht" zu erhellen und durch Verantwortung qualitativ wertvoll zu machen. Kurz: die Kinder sollen einsichtsvoll und verantwortlich, d. h. verantwortungsbewußt leben.

"Bloßes", isoliertes Wissen, sog. Wissensbrocken, die sich die Schüler oft nur gedächtnismäßig einprägen, ohne sie gründlich verstanden und ihren Sinn erfaßt zu haben, ist sinnlos. Diese Erkenntnis steht in oft krassem Widerspruch zu der heute an vielen allgemeinbildenden Schulen zu beobachtenden Praxis. Viele Schüler lernen zwar vieles, aber dieses ist isoliert. Sie vergessen es, sobald es abgefragt wurde, also in dem Verwaltungshandeln der Schule in eine Funktion umgesetzt wurde. Die Beteiligten sind der Meinung, das Wissen habe seinen zentralen Zweck erfüllt. Das aber heißt, das Wissen wird "abgehakt", ad acta gelegt und über dessen Sinnhaftigkeit geurteilt, noch bevor dessen Sinn für das Subjekt selbst offenbar geworden ist. Die Konzeption erlaubt es, daß die Anwendung des Gelernten nicht mehr der Verantwortung des Lehrers obliegt. Vielmehr wird stillschweigend davon ausgegangen, daß die Kinder und Jugendlichen das Gelernte "irgendwie" einmal verwenden werden.

Reichwein ist hingegen prinzipiell überzeugt, daß "Einsicht" nur möglich wird, wenn "Durchsichtigkeit" gewährleistet ist. Das Wort "Durchsichtigkeit" betont den Augensinn, weshalb der Stoff augenfällig, also möglichst einfach und auf das Wesentlichste beschränkt präsentiert werden muß. Methodisch kann die Durchsichtigkeit des Stoffes vom Lehrer elementar vorgeformt sein oder vom Kind "selbsttätig" erarbeitet werden (vgl. S. 86). Sie ist erreicht, wenn der Sinn des Unterrichtsinhalts möglichst umfangreich erfaßt worden ist.

Das Ziel des Reichweinschen Unterrichts liegt somit nicht in der Fülle isolierten Wissens, das einzupauken ist, sondern im Aufbau eines durch Einsicht gelenkten, verantwortlichen Lebens und in der Bereithaltung des dazu nötigen Kernbestandes an Wissen. Ergänzend müßte aus heutiger Sicht gefordert werden, insbesondere Denkhaltungen, logische Kettenbildungen, einwandfreie sprachliche Formulierungsqualitäten, Mut, sich in der Öffentlichkeit klar und präzise auszudrücken und aus seiner Meinung kein Hehl zu machen, sondern sie nach bestem Wissen und Gewissen zu begründen, kurz: eher formale Qualitäten verstärkt an ausgesuchten klassischen, absolut gültigen Inhalten zu üben, weil die nötige, aber die Kapazität des subjektiven Gedächtnisses junger Menschen übersteigende Vielfalt an Wissen präzise gespeichert und relativ schnell zugänglich ist. Dadurch erhöht sich die Chance für die Entstehung eines dauerhaften Interesses an der geistigen Welt. Das umfangreiche Detailwissen kann bei anstehenden wichtigen Entscheidungen nicht im Gedächtnis des Subjekts parat liegen, sondern muß sehr sorgfältig recherchiert werden.

8.2.3.4 Drei Bewältigungsstufen des Stoffes

Adolf Reichweins Ausführungen über die Stufen der Bewältigung des Stoffes "Erwerben - Sichern - Bewahren" enthalten Hinweise auf das ganzheitliche Denken. Die Stufen der Bewältigung, ermöglichen ein tieferes Eindringen und ein dauerhaftes Wissen (vgl. S. 81), das die Wozu-Frage überzeugend beantworten muß. Ihr Sinn besteht darin, "ein wissendes Verhältnis zur Welt und damit einen Ansatz für tätige Mitgestaltung zu gewinnen" (S. 81). Jede einzelne Stufe der Bewältigung, sei es "Erwerben", "Sichern" oder "Bewahren" (vgl. S. 81) weist über sich selbst hinaus. Nur in ihrer Gesamtheit, nachdem sie alle durchschritten sind, erreichen sie, daß "Wissen in Sein", "Wollen in Können" und "angeschautes Beispiel in eigenes Wesen" verwandelt wird (vgl. S. 83). Die Bewältigungsstufen und damit das Wissen als deren Inhalt dienen der Entfaltung des eigenen Wesens eines Schülers. Es kommt also nicht nur auf eine gute Note, eine künftige Berufschance u. dgl. m. an. Wissen hat bei Reichwein insbesondere eine bildende Funktion.

8.2.3.5 Feste während des Schuljahres

Die verschiedenen Feste während des Schuljahrs sind nicht um ihrer selbst willen berechtigt. Nach Reichwein können sie außerdem nur gelingen, "wenn ihre Vorbereitung unter den gleichen strengen Gesetzen planmäßiger Arbeit steht wie alles andere, das zum Pflichtkreis der Werkerziehung gehört" (S. 52). Reichwein bindet sie in das Leben sowohl des Einzelnen als der Gemeinde ein. Deshalb lädt er Eltern zum Fest ein und überreicht - ihnen zur Freude - sinnvolle Geschenke wie z. B. Handtaschen. Deren Herstellung war Anlaß für eine ganze Reihe von Vorhaben (vgl. S. 54).

Zwischenbilanz:

Adolf Reichwein vermittelt kein isoliertes, hoch abstraktes Einzelwissen, das im Leben junger Menschen keinen Platz findet. Er gibt keine Forschungsergebnisse vor, sondern läßt die jungen Menschen forschen, Vorhaben durchführen, Überlegungen anstellen, Beweise führen und Probleme lösen und weckt damit keine Konsumhaltung. Der methodische Weg ist gekennzeichnet durch die aus dem Leben der Schule entspringende Aktivität und die Rückbindung der Ergebnisse des Tuns an das Leben jedes Einzelnen und der Gemeinschaft. Dieser Weg ist allen Schülern angemessen und somit sinnvoll.

Aus der ganzheitlichen Denkhaltung Reichweins ist das Leben des einzelnen Schülers ohne das der Gemeinschaft nicht zu sehen. Beide bedingen einander, das ist von großer Bedeutung für das soziale Zusammenleben im Unterricht. Das schaffende Schulvolk in Tiefensee ist auf die Erziehungsgemeinschaft hin angelegt. Alles, was der Einzelne erreichen soll, bekommt im Hinblick auf die Gemeinschaft seinen "tieferen" Sinn. Das Kind soll mitarbeiten an der Schaffung einer neuen Erziehung, so lautet die pragmatische Sinnzuweisung. Dazu muß der junge Mensch "mobilisiert", also aufgeschlossen werden, damit er sich "mit der ganzen Breite und Tiefe seines Wesens" beteiligen kann (vgl. S. 105). Ein halbherziges Engagement ist somit von Anfang an ausgeschlossen. Aber nur auf diese Weise gelingt es jungen Menschen, "sich der Ordnung und notwendigen Sitte einer Gemeinschaft einzufügen und durch diesen Akt ihr

eigenes lockeres kindliches Gefüge in einer festen Form zu halten" (S. 105).

Diese dialektische Sicht, in der das Leben des Einzelnen die notwendige Ergänzung durch das Leben der Gemeinschaft benötigt, legt die Konsequenz nahe, daß es im wesentlichen darauf ankommt, mit der Gemeinschaft zu leben, sich in sie einzubringen, sich an sie hinzugeben. Dann bekommt der Einzelne das Beste, das einem Menschen widerfahren kann, zurück: die Erfahrung, daß man anderen etwas bedeutet. Es liegt also nahe, nicht in Opposition zur Gemeinschaft zu leben, sondern in Übereinstimmung mit ihr. Die Bedeutung des sozialen Lernens, des pädagogischen Taktes, der pädagogischen Atmosphäre und des pädagogischen Schulklimas wird bei Reichwein hoch angesetzt.

8.2.3.6 Die Vorhaben gestalten Ganzheiten

Im Zentrum der methodischen Arbeit Reichweins steht das Vorhaben im Sinn von Otto Haase. Es stellt zugleich den konzeptionellen Rahmen des Schulversuchs in Tiefensee dar. Hierbei ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, Sinn zu verwirklichen, insbesondere durch die Gestaltung eines Einzelnen zu einem Ganzen. Da Reichwein keine Belegstellen angibt, ist es nicht zu entscheiden, ob er sich bei seinen Überlegungen von der Gestaltpsychologie oder der Ganzheitspsychologie leiten ließ. In der einklassigen Landschule Reichweins wählte jeder Schüler bei der Realisierung der Vorhaben diejenige Gruppe aus, in der er sich seiner Leistung nach wohl fühlen konnte. Außerdem wird ein Helfersystem eingeführt. Gemeinsam stellen die Schüler die Gegenstände her, nachdem sie deren Notwendigkeit - mit Hilfe des Lehrers - eingesehen haben. Der Einfall eines Schülers, ein Anstoß des Lehrers oder der Anlaß der Jahreszeit sind Möglichkeiten, die Begegnungen mit dem Stoff des Unterrichts herbeizuführen. Hierzu das Beispiel "Afrika" (1955, S. 27 f).

"Lebensnah wird also für das Kind, was es auf sich bezieht. Ein scheinbar fernes, aber echtes Beispiel: A f r i k a. Warum ist es notwendig, daß die Kinder ein Bild von der Gestalt und der Eigenwüchsigkeit dieses

Erdteils bekommen? Dort liegen die Brennpunkte der unsern Kontinent angehenden Kolonialfragen, durch die Nähe zu Europa greift Afrika immer wieder in das geschichtliche Geschick unseres Erdteils - von den Wandalen bis zur spanischen Fremdenlegion -, als tropischer Ergänzungsraum der europäischen Ernährung gewinnt es auch für unsere Landwirtschaft steigende - nicht immer positive - Bedeutung. Die Anlässe, den Gegenstand in das Gesichtsfeld des Kindes zu bringen, sind zahlreich: Kakao und Erdnüsse beim Kaufmann, Vogelzug und Flugverkehr, Großwild in freier Wildbahn, das "primitive" Leben, Robinson usw. Aufgabe des Erziehers ist, die sich immer wieder bietenden Anlässe zu sichten und zu sammeln, um sie am rechten Orte, d. h. wo es in seinem Erziehungsplan vorgesehen ist, zum Gesamtvorhaben "Afrika" zu verdichten. Im Mittelpunkt dieses Vorhabens steht als eigenes Werk der Kinder, als Versinnlichung des Gegenstand, der Bau des gesamtafrikanischen Reliefs. Dieses Relief ist das physische "Grundmodell", mit dem die für das Kind wichtigen Inhalte anschaulich verbunden werden: Flugzeug- und Vogelmodelle, im Kleinstformat geschnitten, werden aufgesteckt und veranschaulichen die Wege des Vogelzugs und Luftverkehrs, farbige Papierschnitte machen das staatliche und wirtschaftliche Bild des Kontinents sinnfällig, farbig gestaltete Tierfiguren lokalisieren die bedeutsamen Arten der Tierwelt, und auf ähnliche Weise werden die Erzeugungszonen der wichtigsten Kulturpflanzen (Ölpalme, Kakaobaum, Baumwollstaude usw.) eingeprägt. Diese Andeutungen mögen genügen. Sie sollen am Beispiel deutlich machen, wie ein räumlich ferner, aber doch wichtiger Gegenstand durch werkliche Gestaltung dem Kind seelisch nahegebracht werden kann. Eine knappe und wohlüberlegte Auslese schriftstellerischer und dichterischer Stoffe verstärken den Eindruck, angefangen bei den ersten Auseinandersetzungen europäischer Kolonisten mit dem schwarzen Erdteil, Sklavenhandel, Küsten- und Seeverkehr über die großen Inlandforschungen bis zu den gegenwärtigen Gestaltungsaufgaben. Im Vordergrund stehen vor allem Kolonisten- und Forscherschicksale, das Vorbild selbstloser Entdecker und Pioniere der Menschheit. Die planmäßige Bildersammlung, aus Zeitungen und Zeitschriften, in Mappen geordnet, ergänzt und bereichert. Dabei sind immer die einfachsten und abgelegensten Schulverhältnisse vorausgesetzt, die auf manche Anschauungsmöglichkeiten der Städte verzichten müssen. Es ist klar, daß nur eine wohlorganisierte, arbeitsteilige Sammlungs- und Sichtungsarbeit der Kinder, die beständig die eigentliche Gemeinschaftsarbeit begleitet, die Unterrichtsmittel - Bilder, bildstatistische Darstellungen, Kartenskizzen - für den rechten Augenblick bereitstellen kann. Das formale Grundwissen um koloniale Zusammenhänge, um ein paar Flüsse, Tier- und Pflanzennamen bleibt blaß und verblaßt sehr bald noch mehr, wenn es nicht durch die eigene werkliche Tütigkeit des Kindes zu einem schaubaren, greifbaren, in Farben und Formen eindrucksvollen Bild, zu einem plastischen Ganzen verdichtet wurde. Dies also ist Afrika!

Nah und greifbar und - wichtig! Fern und doch näher als manches 'Nahe'!

1) Das Vorhaben ist gegliedert

Die Analyse des Beispiels ergibt: Reichwein beginnt mit der Frage nach dem Sinn der Unterrichtseinheit "Afrika". Wörtlich heißt es bei ihm: "Warum ist es notwendig, daß die Kinder ein Bild von der Gestalt und der

Eigenwüchsigkeit dieses Erdteils bekommen?" (S. 27) Ein Lehrer, der sich darauf ein klare Antwort zurechtlegt, präsentiert seinen Schülern das Thema überzeugend, weil er damit Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden kann. Darauf folgt die Überlegung, wie der Gegenstand "in das Gesichtsfeld des Kindes zu bringen" ist (S. 27). Es kommt darauf an, daß die Schüler den Bezug erkennen, den ein Unterrichtsthema zu ihrem konkreten Leben hat. In diesem Zusammenhang schreibt Reichwein: "Kakao und Erdnüsse beim Kaufmann, Vogelzug und Flugverkehr, Großwild in freier Wildbahn, das 'primitive' Leben, Robinson usw." (ebd.), das sind Beispiele, wie der Gegenstand den Schülern sinnenfällig werden kann. Ohne im einzelnen darüber zu befinden, wird das Bemühen des Lehrers deutlich, den Unterrichtsgegenstand vor die Augen der Kinder zu bringen.

Im Zentrum der unterrichtlichen Bemühungen Reichweins steht jedoch "der Bau des gesamtafrikanischen Reliefs" (ebd.). Er fungiert als "Versinnlichung des Gegenstandes" (ebd.). Das Vorhaben eignet sich hierfür besonders, weil das "eigene Werk der Kinder" (ebd.) den Kern des Unterrichts bildet und dabei sehr viele Sinne tätig werden können.

2) Die Sinne, insbesondere das Sehen, werden geschult

Beim Sehen unterscheidet Reichwein in "vertiefendes" und "sonderndes Sehen". Beide Seharten können geübt werden. Das vertiefende Sehen soll das Kind dazu befähigen, "aus einem Bild soviel wie möglich herauszuholen; nicht nur den Inhalt richtig zu lesen, sondern auch seine Bedeutung zu erkennen" (1967, S. 47). Das "sondernde Sehen" wird im Zusammenhang mit den Bildbetrachtungen im Rahmen von Vorhaben beachtet und gepflegt. Reichwein versteht darunter "das Besondern, das optische und gedankliche Gliedern des Bildgefüges (der 'Komposition')" (S. 49). Hierbei wird der Blick auf bestimmte Besonderheiten eines Bildgefüges konzentriert. Da auch bei dieser Sichtweise das ganzheitliche Denken dominiert, sei die Erklärung Reichweins wörtlich wiedergegeben:

"Das Gefüge als Ganzes, etwa ein Domchor, der eine Plastik einhüllt, führt zum Besonderen; das einzelne wäre ohne das Ganze nicht denkbar, denn es ist ja eingefügt. Bei der Betrachtung des einzelnen ist also das Ganze in unserer Phantasie gegenwärtig. Bei diesem besonderen Sehen handelt es sich darum, den Gegenstand ans Auge heranzuholen." (S. 49)

In dieser Sehübung erkennt er eine erzieherische Möglichkeit, das ganzheitliche Denken den Schülern zu vermitteln. Er schreibt:

"Durch die Betrachtung der Bildgruppe werden wir also erzogen, das einzelne immer aufs Ganze zu beziehen und das Ganze, seinen Stil, in den Einzelheiten zu erkennen." (S. 54)

Damit betont Reichwein die doppelte Erschließung des Ganzen durch das Einzelne und umgekehrt, des Einzelnen durch das Ganze. Hier findet ein dialektischer Prozeß statt, der keineswegs als linear zu bezeichnen wäre. Er belegt auch, wie die Sehübungen überleiten in eine Übung für ganzheitliches Denken.

Die Sehschulung soll auch in der Wirklichkeit, etwa durch bewußte Wahrnehmung der Landschaft gepflegt werden. Hierbei spricht Reichwein von der "Sprach- und Bildempfänglichkeit" des jungen Menschen, die zu sensibilisieren sei; denn es ist die "vornehme Aufgabe der Erziehung", die jungen Menschen "für die Sprache der Welt um uns" empfänglich zu machen (1967, S. 32).

3) Die Emotionalität wird eingebunden

Es ist bezeichnend für die Denkweise und die daraus resultierende unterrichtliche Arbeit Reichweins, die zum Verständnis wichtigen Inhalte mit einem Grundmodell anschaulich zu verbinden. Dadurch können die Schüler sehen, wo in Afrika welche Tiere anzutreffen sind, welchen Weg die Flugzeuge nehmen und wie die Vögel auf ihrem Zug in den Süden das Mittelmeer überqueren u. v. a. m. Ziel ist es, den Gegenstand "durch werkliche Gestaltung dem Kind seelisch " nahezubringen (ebd.). Das aber heißt nichts anderes, als daß Reichwein auch die Gefühlswelt der Kinder in das gesamte unterrichtliche Geschehen der werklichen Gestaltung bewußt einbezieht.

4) Konkretisierung des Themas mit Hilfe dargestellter menschlicher Schicksale

Bis zu diesem Punkt wäre der Unterrichtsgegenstand "Afrika" jedoch nur durch Erdnüsse und Kakao sowie das Werkerlebnis in das Leben der Kinder

integrierbar. Zur Verstärkung des Eindrucks wählt Reichwein "dichterische und schriftstellerische Stoffe" (ebd.) aus. Hierbei konzentriert er sich auf jene Persönlichkeiten, die in der Geschichte Afrikas hervorragendes geleistet haben, wie etwa Kolonisten, Forscher, Entdecker und "Pioniere der Menschheit". Das menschliche Schicksal soll die Kinder ansprechen und begeistern. Sie können den Kindern als Vorbilder dienen, wenn sie selbst einmal müde und lustlos sein sollten und nicht mehr wollen oder können. Abgesehen von der geschichtlich bedingten Einstellung Reichweins zu Afrika erhebt sich die Frage nach der pädagogischen Angemessenheit von Vor- oder Leitbildern. Hierbei muß genau beachtet werden, daß deren Angebotsfunktion nicht überschritten wird. Unpädagogisch wäre es, wenn sie gleichsam als Form dienten, in die der junge Mensch hineingepreßt werden sollte und - wie Theodor Litt sagte (1972, S. 88) - sein "Eigenrecht" verlöre, sich zu "seiner Form" (H. Nohl) zu entwickeln. Die Gefahr ist bei Reichwein durchaus gegeben, weil er selbst eine starke Führung beanspruchte.

5) Dialektische Verknüpfung von Heimat und Welt

Die "eigene werkliche Tätigkeit des Kindes" (S. 28) garantiert, daß das Thema "Afrika" über viele Sinnesbereiche aufgenommen wird. Wichtig ist aber hierbei, daß die Wissensinhalte immer in einem engen Bezug zu alltäglichen Lebensbereichen stehen. Reichwein schreibt - dies gleichsam bestätigend - daß mit dem Beispiel verdeutlicht werden sollte, "daß alle Unterweisung, die vom Jahres- und Lebenslauf des Menschen ihren Ausgang nimmt, hinausstrahlt in die Bezirke der Welt, die nur scheinbar fern und am Rande liegen, und ohne die unser Dasein doch nicht gedacht werden kann" (S. 28). Damit offenbart er zugleich sein dialektisches Denken, auf das bereits hingewiesen wurde. Die Unterrichtsinhalte strahlen zwar in die Ferne, die scheinbar mit der Heimat nichts zu tun haben. Aber bei genauerem Hinsehen entdeckt man, daß die Heimat ohne diese am Rande liegenden Bezirke nicht gedacht werden kann. Hier kündigt sich auch der Gedanke des Verbundenseins des Nahen mit dem Fernen, kurz: der ökologische Aspekt an, für den Reichwein m. E. als wichtiger Vorläufer zu betrachten ist. Dialektisch formuliert Reichwein, wenn er die Welt "im Bilde solcher umeinander gelagerter Kreise" begreift, "die einander in der Geschichte bedingten und ergänzten und auch heute ihre Kraftströme

nach Deutschland hin entladen und deutsche Kraftströme aufnehmen" (S. 28). Er bezieht sich hierbei auf den Wirtschaftstheoretiker seiner Zeit, nämlich auf Thünen, der sich die Wirtschaft in Kreisen aufgebaut dachte. Gerade die Formulierung "umeinander gelagerte Kreise" erweckt den Eindruck von strukturierter, geordneter Ganzheit, deren Teile miteinander im Austausch, in intensiver Wechselbeziehung stehen, genauer: sich gegenseitig bedingen. Extrem formuliert, könnte man sagen, sie bedürfen einander. Einer ist das Moment des anderen, nicht dessen Opponent. So wie auch der einzelne das "Moment" der Gemeinschaft und nicht dessen "Gegner" ist.

Beispiel: Das Fliegen und die Fliegerei als erdkundliches Leitmotiv

"Wir hatten seit langem schon, wie auf allen Gebieten, im Rahmen unserer Bildersammlung - aus Zeitungen, Zeitschriften, Kalendern - alles, was sich aufs Fliegen bezog, ausgesondert. Die einzelnen Mappen waren nach Themen geordnet: Geschichte des Menschenflugs, Segelflug, Verkehrsfliegerei, Luftschiff, Luftbild, Fliegerschulung usw. Etwa 15 Mappen lagen vor. Die Kleinsten kannten schon "Fritz der Wolkenfahrer", die Mittelstufe war mit Sagen und Anekdoten vertraut, besaß aus Lesebogen ein geschlossenes Bild der Gesamtentwicklung, die Größeren wußten viel einzelnes, das beim Sammeln der Bilder zur Sprache gekommen war. Die gemeinsame Ausgangsfrage stellte sich nun so: "Wie sieht der Flieger eigentlich unsere Heimat?" Täglich überflogen die dreimotorigen Verkehrsmaschinen, die flinken Schulmaschinen unser Dorf. Wie zeigt sich ihnen unsere kleine Welt? Diese Frage führte uns zum Bau des Reliefs unserer engsten Heimat. (Rahmen 2 x 2 Meter.) Daß wir das Meßtischblatt lesen konnten, war die Bedingung für seine Übersetzung in die dritte Dimension. Die Maße der Flächen wie der Höhe mußten richtig aufeinander bezogen werden. Da es uns aber auf Plastik vor allem ankam, bauten wir eine zahlenmäßig festgelegte Überhöhung ein. So entstand in langer, mühsamer Arbeit, Schicht um Schicht wachsend, der Lehmkern unseres Reliefs, der Rohbau unserer heimatlichen Landschaft, wie sie sich aus eiszeitlicher Gletscherarbeit, jahrtausendelanger Wasser- und Wetterwirkung gebildet hat. Über diesen Kern wurde, aus vielen wechselnden Schichten von Papier und Leim verbunden, ein zweites, ablösbares Papprelief gezogen. Bald bekam es Farbe und durchgearbeitete Gestalt. Blau leuchteten die Seen zwischen den Wäldern aus Isländisch-Moos - ein Stück Urlandschaft war da. Straßen wurden über Dämme geführt, Eisenbahnen über Brücken. Die Feldflur belebte sich. Nach dem Bestellungsplan des letzten Sommers nahmen die einzelnen Schläge Farbe an. Und schließlich fügte sich zu dieser Landschaft, die in Natur gebettete kulturelle Leistung zeigte, das Dorf. Holzgeschnitzt, farbig, reihte sich längs der Straße Haus an Haus, Hof an Hof. Kein Ställchen durfte fehlen. Wir hatten das Werden unserer Heimat aus ihrer Urform, wie der Mensch sie einst antraf, bis zum gegenwärtigen Gesicht im Geiste nacherlebt. Die Hand hatte das Geschehen nachgeschaffen. Ist es hier auch nur in Stichworten aufgefangen, so hoffe ich doch, daß aus jeder Andeutung hervorleuchtet,

zu wieviel Gedanken, Klärungen, Überlegungen und Einsichten diese Arbeit Anlaß war. Am Ende hatten wir unter unserem Auge, was der Flieger sieht: " K u l t u r i n d e r L a n d s c h a f t ". Menschliches Schicksal - ja, unser eigenes - war da verwoben in das Wirkbild der Natur, und alles zusammen: ein B i l d d e r H e i m a t.

Um dieses Relief kreisten nun täglich unsere Gedanken, von hier, von der Heimatgestalt, spannten sie Brücken hinaus in den weiten Raum der Erde. Sie zogen mit den Vögeln. In Rossitten hatten wir ja selbst, auf unserer Ostpreußenfahrt, die Vogelwarte besucht. Wir hatten also eine Ahnung, vielleicht sogar einen Begriff von der Bedeutung dieser Wissenschaft des Vogelflugs.

Die Analyse ergibt:

1) Die sinnerschließende Bedeutung der Frage

Die Ausgangsfrage in diesem Beispiel lautet: "Wie sieht der Flieger eigentlich unsere Heimat?" (S. 46). Sie liegt nahe, weil täglich Verkehrsmaschinen und Schulmaschinen den Ort Tiefensee überflogen, und auf diese Weise eine Beziehung zum Unterrichtsthema herstellbar ist.

2) Die unmittelbare und zwingende Zusammenschau des Einzelnen zum Ganzen

Die Sinnvermittlung geschieht bei Reichwein in der Regel im Rahmen von Vorhaben. Mit Hilfe des von Schülern erstellten Reliefs der engeren Heimat und den gesammelten Reliefdarstellungen deutscher Landschaften beispielsweise konnten sich die Kinder ein Bild von ihrer Heimat machen. Damit hat Reichwein eine Ganzheit entwickeln können. An dieser Stelle tritt aber ein bezeichnendes Moment sinnorientierten Verfahrens deutlich wahrnehmbar hinzu. Es kann aus dem folgenden Zitat abgelesen werden.

"Sie (sc. die Reliefdarstellungen deutscher Landschaften) gaben uns nun, da wir sie bewußt als Vogel- und Fliegerschau begriffen und nutzten, eine Zusammenschau des einzelnen zum Ganzen, eine Landschaft in ihrer Gliederung auf einen Blick als Einheit zu umfassen und schließlich eine Fülle von Beziehungen: der Standort der Städte wurde einleuchtend, weil er sich aus dem Bau der Landschaft ergab, die Standortsbindung der Industrien an die Gewässer, die uns seither nur als geschichtliches Ergebnis nahegekommen war, wurde uns am Reliefbild unmittelbar und zwingend begreiflich, denn wir sahen, wie sich die alten kleingewerblichen Bildungen Württembergs und Thüringens den kleinen Gebirgswässern anschmiegten und wie auch die großindustriellen Ballungen der Rhein-Main-Landschaft sich des breiten Verkehrsbetts führender Ströme und Flüsse

bedienen. Eine ganze Wirtschaftskunde erschloß sich uns aus diesen Bildern, 'wie sie der Flieger sieht'." (S. 48; meine Hervorhebungen)

Lesenswert ist auch die andere Stelle, an der Reichwein, leicht variiert zum obigen Zitat formuliert:

"Reliefs und Pläne führten uns geraden Wegs zu unserer Luftbildsammlung. Die menschliche Siedlung, klein oder groß, immer an landschaftliche und geschichtliche Kräfte gebunden, bekam ganz neue Züge, wenn wir sie aus der Fliegerschau betrachteten. Jetzt begriffen wir erst recht die Bedeutung der Siedlungsform und durch diese die Kraftströme der Geschichte." (S. 49; meine Hervorhebungen)

Reichwein schreibt, daß sie auch "einmal hinaus(griffen) in die Welt" (S. 49) oder "die Fenster auf(rissen)" S. 50) und sich auf diesem Wege Erkenntnisse allgemeiner Art holten. Gleichsam aus der Fliegerschau, aus einem distanzierten Überblick, der zusätzliche Beziehungen erschließt, gewinnen die Betrachter neue Zusammenhänge, wodurch sich der Sinn des einzelnen, z. B. der menschlichen Siedlung, tiefer als bisher eröffnet.

Das Ganze, das vor den Augen des Beobachters sich auftut, läßt diesen die Einzelheiten nicht isoliert, sondern in ihren wechselseitigen Bezügen zueinander erkennen. Die so wahrgenommenen Zusammenhänge leuchten ihm ein. Die Schüler Reichweins können die "angeschauten" Einzelheiten sich einprägen. Sie lernen, vom Ganzen her kommend, das Einzelne erfassen. Das belegt das folgende Zitat:

"Ja, wenn wir schärfer zusahen, durchschauten wir plötzlich die Oberfläche und entdeckten Schicht um Schicht eine ganze Geschichte Deutschlands." (S. 48)

Damit wird eine neue Dimension eröffnet: Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht nicht mehr, was das Auge tatsächlich sieht, sondern auch und insbesondere, wie sich das Gesehene entwickelt hat, also dessen Rekonstruktion. Diese Einbeziehung der Entwicklung des Unterrichtsinhalts läßt sich mit dem Begriff des "genetischen Lehrens und Lernens", den Martin Wagenschein geprägt hat, in Verbindung bringen und belegt auf diese Weise die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes.

3) Genetisches Lehren ist im Vorhaben möglich

Bei der Arbeit am Relief der nächsten Heimat entstand zuerst der Kern, der "Rohbau unserer heimatlichen Landschaft, wie sie sich aus eiszeitlicher Gletscherarbeit, jahrtausendelanger Wasser- und Wetterwirkung gebildet hat" (S. 46). Die Kinder erleben die Urlandschaft in ihrer Entstehung. Genetisch nennen wir heute diese Art des Unterrichts. Über diesen "Rohbau" läßt Reichwein ein Papprelief ziehen, bestehend aus vielen Schichten von Papier und Leim. Die Schüler färbten sie. Wiesen und Seen konnten sie so unterscheiden. In dieses Stück "Urlandschaft" (ebd.) bauten sie Straßen, Eisenbahnstrecken, Dämme und Brücken. Sie legten Felder und schließlich das Dorf Tiefensee an. So entstand "Kultur in der Landschaft" (ebd.), also dasjenige, was "der Flieger sieht." (Ebd.)

4) Der Film kann durch Raffung Lebensganzheiten darstellen

Mit Hilfe dieser genetischen Darstellungsweise will er "Lebenseinheiten" gestalten, also Ganzheiten des Lebens erfassen. Im Film sieht Reichwein "unser einziges Mittel, zeitlich und räumlich zersprengtes Geschehen zu raffen, daß es als Lebenseinheit faßbar wird, und doch das Geschehen als solches, die lebendigen Abläufe anschaubar zu machen" (1967, S. 100). In heutiger Zeit ist die Einstellung zum Film nicht mehr so ungeteilt positiv. Gleichwohl bleibt aber die von Reichwein herausgestellte pädagogisch bedeutsame Funktion der "Raffung zu einer Lebenseinheit", die allein der Film - und damit auch die Videoaufzeichnung - leistet. Freilich gelingt dies auch den heute möglichen Computersimulationen in abstrakten Bereichen, weshalb dessen verstärkter Einsatz im naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht zu prüfen wäre. Nicht aber, um Spiele abzurufen, sondern um geistige Probleme zu bewältigen. Dadurch könnte ein weiter Bereich abstrakten Denkens eröffnet werden, was der geistigen Durchdringung der Welt engegen käme. Die Auslotung der Sinnhaftigkeit technischer Medien ist eine schulpädagogische Aufgabe, die Reichwein am Beispiel des Films für sich gelöst hat.

5) Genetisches Lehren erlaubt Grunderfahrungen und Grunderlebnisse im Sinne des Fundamentalen

Die genetische Darstellung, dieses genetische Lehren, verfremdet durch die Sicht des Fliegers, läßt die Schüler die Entstehung ihres Lebensraumes sinnenfällig werden. "Menschliches Schicksal - ja, unser eigenes - war verwoben in das Wirkbild der Natur, und alles zusammen: ein Bild der Heimat." (S. 46) Dieses elementare Erlebnis läßt sich als eine der verschiedenen Formen des Exemplarischen deuten und als "das Fundamentale" identifizieren (W. Klafki 1959, S. 383). Denn dieser damit in Verbindung zu bringende Unterrichtsinhalt von der eigenen Verwobenheit mit der Natur in Zeit und Raum ist nur als Erlebnis bzw. Erfahrung zugänglich und diese Erfahrung ist die Seinsweise. Wolfgang Klafki schreibt definierend:

"'Das Fundamentale oder das Elementare als Grunderfahrung oder Grunderlebnis' bedeutet also: Gewissen Bildungsinhalten kommt als Inhalten die Qualität des 'Erfahrung- oder Erlebnis-Seins' zu; sie sind nicht bloß in Erfahrung bzw. Erlebnis zugänglich, sondern sie sind überhaupt nur als Erfahrung und Erlebnis existent. 'Erfahrung' und 'Erlebnis' können hier also nicht nur als Methoden oder Veranschaulichungsmittel gewertet werden, sondern sie sind die Seinsweise der Inhalte selbst." (S. 383)

Reichwein belegt, daß exemplarisches Lehren und Lernen auf werktätige Weise möglich ist. Da tiefgehende Erlebnisse emotional gesättigt sind, liegt es nahe, daß Erlebnisse dieser Art lange im Gedächtnis des betreffenden Menschen bleiben. Eines dieser Erlebnisse ist die Einsicht, daß ich ein Teilchen im Strom der unendlich langen Geschichte meiner Heimat bin. Das Ich von Schülern kann immer dann für die Zeit existentiell bedeutsam werden, wenn es in Beziehung zum Strom der Zeit gebracht wird. So kann jeder erfahren, daß er zwar einen Anfang aber unweigerlich auch ein Ende hat. Tief wahrgenommene Erkenntnisse und Erlebnisse dieser Art machen den Menschen reifer für das tägliche Leben und verweisen ihn auf dasjenige, was im Leben wirklich zählt, nämlich die verantwortliche Tat.

6) Die Verknüpfung von Unterrichtsthemen miteinander

Wie Reichwein im vorigen Beispiel "Afrika" mit der Heimat der Schüler verband, so verknüpft er jetzt die Heimat in umgekehrter Weise mit der weiten Welt. Auf diese Weise "vernetzt" er die verschiedenen Thematiken miteinander und bindet Eindrücke und Erlebnisse, Wissen und Einsichten aneinander. Die beobachteten Vögel im zweiten Beispiel forderten auf, ihnen in Gedanken nachzugehen, sich also mit dem Vogelflug näher zu beschäftigen. Dabei ergaben sich Verbindungen zu Segelflugzeugen, die die Kinder schon einmal gesehen haben. Sie bemerkten die Formähnlichkeit von Vogel und Segelflugzeug. Sie erkannten, daß der Mensch z. B. von den Vögeln die Flugtechnik abgeschaut hat. Sie sammelten Bilder von verschiedenen Fluggeräten, brachten u. a. den Löwenzahnsamen mit dem Fallschirm in Beziehung, den Ahornsamen mit dem Propeller und den Schmetterling mit dem schwanzlosen Flugzeug. Diese Ausführungen mögen genügen, um anzudeuten, wie Reichwein das Relief der Heimat mit anderen Bereichen verband und die Schüler zu neuen Erkenntnissen führte.

8.2.3.7 Grenzen der unterrichtlichen Arbeit Adolf Reichweins

Auf eine wichtige Grenze muß jedoch hingewiesen werden. Die Arbeit Reichweins verläuft so lange positiv, so lange die darzustellenden Unterrichtsinhalte konkretisierbar sind und sich auf einer relativ einfachen Stufe befinden sowie aus dem Leben der Schüler entnommen bzw. mit ihrem Leben in augenfällige Beziehung zu bringen sind. Da aber auch eine Vielzahl abstrakter Inhalte im Unterricht zu vermitteln sind, seien sie naturwissenschaftlicher oder geisteswissenschaftlicher Provenienz, kann das Vorhaben nicht die ausschließliche Methode des Unterrichts sein. Die naturwissenschaftlichen Sprachmuster für geisteswissenschaftliche Themen und Probleme führen zu mißverständlichen Verzerrungen, so z. B., wenn Bildung als "Entfaltung zur Ganzheit" beschrieben wird, was heute nicht mehr akzeptabel ist, seit W. Klafki in dem doppelseitigen Erschließungsprozeß den Wesenszug kategorialer Bildung erkannte.

8.2.3.8 Zusammenfassung

Die Vorhaben eignen sich zur Durchführung eines sinnorientierten Unterrichts, sprechen sie doch über die werkliche Gestaltung eine jeweils unterschiedliche Vielfalt von Sinnen an, wodurch die sinnliche Vergegenwärtigung des Unterrichtsgegenstandes abgesichert ist. Sie können jedoch nicht ausschließlich angewandt werden, weil nicht jeder Inhalt sich werklich gestalten läßt. Vorhaben - heutzutage sagen wir allgemein "Projekte" - reichen für die verantwortungsbewußte Einführung Heranwachsender in die sie umgebende Erwachsenenwelt nicht aus. Sie bleiben in der Regel isoliert bestehen. Erst dann, wenn sie - wie bei Reichwein - oder - in unserer Terminologie - mit dem sinntheoretischen Ansatz verbunden, in ein umfassendes Sinnganzes eingebracht und dort langfristig verankert werden, entfalten sie ihre volle Wirksamkeit. Darüber hinaus kommt in ganz entscheidendem Maße eine Denkhaltung als bedingend hinzu, die sich mit ganzheitlich, dialektisch und genetisch bezeichnen läßt. Sie bewirkt, daß man Einzelnes als "Moment" des Ganzen deuten kann.

Reichwein gelang es, eine Schule der Tat im weiten Sinne des Wortes zu schaffen, die sich nicht nur als handwerklich-technische Anstalt versteht. Der Begriff "Tat" ist sehr weit gefaßt. So bezieht Reichwein das Wort Tat auch auf das Wort selbst, obgleich er keine Gleichsetzung mit einer Wort- oder der Gelehrten-Schule dokumentieren will. Vielmehr versteht er das Wort als Ausdrucksmittel, ähnlich wie er die "Hand" als Ausdrucksmittel bezeichnet und - leicht mißverständlich - von der Sprachfähigkeit der Hand (vgl. S. 99) spricht. Der Begriff der Geste wäre angemessener.

Im Zusammenhang von Schaffen und Denken sieht Reichwein seinen "erziehenden Unterricht" (S. 84) begründet, der sich an den folgenden Grundsätzen orientiert: (a) lebendiges Zeugnis, (b) schicksalhaftes Geschehen und erzieherischer Wille kommen zusammen, (c) Ausschöpfung des kindlichen Reichtums an unmittelbarer Naturerfahrung (vgl. S. 36) und (d) der Erzieher muß als Fragender erlebbar sein (vgl. S. 38).

Das Ziel des Unterrichts besteht bei Reichwein darin, die Sorgfalt im kleinen zu erreichen, außerdem Sachlichkeit und Aufgeschlossenheit sowie eine "stählende Erziehung". Sie wirken in das jugendliche Leben hinein (vgl. S. 17). Die erzieherischen Werte, wie z. B. "Freiheit" werden nicht isoliert entwickelt, sondern im Zusammenhang mit der "Bändigung im höheren Ganzen" geübt (vgl. S. 108).

8.2.4 Besonderheiten der Unterrichtskonzeption Reichweins

Im Zentrum steht das Schaffen, das in das subjektive Leben ausstrahlt, weil damit eine Fülle an Schaffenswerten zu verwirklichen ist. Der ebenfalls zentrale Begriff des Lebens erfaßt die Subjektivität in der Didaktik, auf die neuerdings (z. B. Erik Adam 1988) in der didaktischen Literatur aufmerksam gemacht wird. Die Betonung der Gemeinschaft (vgl. z. B. S. 109) wertet die soziale Dimension des Unterrichts auf. Dadurch wird die Einzelleistung relativierbar. Nicht sie ist bestaunenswert, sondern die gemeinsam erstellten Leistungen erscheinen in dieser Perspektive bedeutend, wie Reichwein am Vorhaben des Gewächshauses demonstriert. Das besagt allerdings nicht, daß der einzelne Schüler auf seine Höchstleistung verzichten soll.

Weitere Besonderheiten seien stichwortartig aufgeführt: die durchgängige Anwendung von Vorhaben, die Aufhebung der Jahrgangsklassenstruktur, die intensive Selbsttätigkeit, die Beachtung von Sitte im Hinblick auf Sauberkeit, Ordnung, Ehrlichkeit und andere Tugenden, also Wertorientierung im Unterricht; die kontinuierliche Sinnorientierung; Förderung aller Schüler, insbesondere der schwachen und hilfsbedürftigen, was z. B. bei den Fahrten sich auswirkte (vgl. Hungermarsch durch Lappland; und 1955, S. 112), die Koppelung der erzieherischen Aufgaben mit handwerklicher Schulung (vgl. S. 96f), die Betonung der Führung junger Menschen in einer von Grenzen durchzogenen Gemeinschaft (vgl. S. 109, 111, 113), Beachtung der Arbeitsdisziplin, Härte gegen sich selbst durch stählende Erziehung (vgl. S. 17), Begriff des Vorlebens, der durch das Vorbild abgedeckt wird, Hinweise auf die Bedeutung der Verantwortung und die Beachtung der Körperschule (vgl. S. 100) und Sinnesschulung des richtigen Sehens (S. 90), Hören (S. 93) und Sprechens (S. 99).

Das ganzheitliche Denken bringt neue, unerwartete Zusammenhänge mit sich, wie an dem Beispiel "Afrika" verdeutlicht wurde. Die Schüler blicken auf Zusammenhänge in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht und legen auf die politische Verantwortung großen Wert. Die Gemeinschaftspflege konzentriert sich auf den Erziehungs-, Leistungs- und Schaffensbund. Jegliche Einzelheit ist in ein größeres Ganzes eingebunden: Die Erziehungstätigkeit in den Erziehungsbund, dieser wiederum in die Aufgabe der Volkserziehung und diese schließlich in den Wettkampf mit anderen Völkern, aus dessen Ergebnis der Einzelne er- oder entmutigt wird. Damit schließt sich der Kreis.

In methodisch-didaktischer Hinsicht ist eine starke Anlehnung insgesamt an die Reformpädagogik, insbesondere an das "Vorhaben" von Otto Haase festzustellen. Reichwein wendet in seiner einklassigen Landschule, die er als Bereitschaftsschule oder Schule der Tat versteht, "Selbstbeschäftigungsformen" (S. 77) an. Er beachtet, daß alle Schüler stets beschäftigt sind. Das Werkschaffen (vgl. S. 80) dominiert als Organisationsrahmen für die Kulturtechniken des Lesens, Rechnens und Schreibens. Des weiteren sind sein Nachdruck auf Spiel, Versuch oder Experiment und Werk (vgl. S. 76), sein Dreischritt möglicher Begegnungshilfen mit dem Gegenstand nämlich Einfall, Anstoß und Anlaß (vgl. S. 73) und jener der Stoffverarbeitung von Erwerben des Wissens, dessen Sicherung und Bewahrung (vgl. S. 81) zu erwähnen. Auch das Instrumentalisieren (vgl. S. 96) kommt zu seinem Recht, wobei er besonderen Wert auf die möglichst schnelle Überwindung der Übungsphase legt, damit man schnell zum freien Spiel gelangt. In dieser Tendenz riet er seiner Tochter, mit dem Üben am Klavier nicht nachzulassen, wie ein Brief aus dem Gefängnis belegt.

Unter anthropologischem Aspekt betont Reichwein die Notwendigkeit des Selbstbewußtseins der jungen Menschen (vgl. S. 106f) und des Selbstgenügens (S. 107f) der jungen Menschen. Das Kind ist einem Organ vergleichbar, das - wie dieses einem Organismus - der Gemeinschaft dienen soll, eigentlich muß; denn ein Organ kann ohne Organismus nicht existieren (vgl. S. 107).

Was kann von diesen und anderen Besonderheiten Reichweinschen Unterrichts heute noch verwendet werden? Zunächst ist die Erkenntnis bedeutsam, stets in übergreifenden Zusammenhängen zu denken und zu handeln, will man den Sinn von etwas einzelnem erfassen. Das Bewußtsein des geistigen Verwurzeltseins verleiht ferner die Sicherheit im Wesentlichen, so daß man weiß, worauf es ankommt. Wer dies beherrscht, kann im einzelnen gelassen sein. Ferner ist das Bemühen um sinnvolle Aktivitäten, das zahlreiche Möglichkeiten in den drei Wertbereichen des Schaffens, des Erlebens und des Einstellens bzw. des Verzichtens in der geborgenen Du-Beziehung ergab, zu erwähnen. Auch heute ist es wichtig, viele Sinnesorgane und möglichst alle Anlagen der Schüler anzuregen. Im Rahmen sozialen Lernens ist die Gemeinschaft in der Klasse aufzubauen, zu pflegen und zu entwickeln. Das Bemühen um ein wertvolles Schulleben, etwa mit Hilfe von Fahrten, Festen und Feiern ist pädagogisch unbestritten wertvoll und weitgehend in der Gegenwart realisiert. Allerdings ließen sich hinsichtlich der Inhalte andere Schwerpunkte setzen, so daß die Dominanz der Bedürfnisbefriedigung reduziert wird. Die erzieherischen Forderungen nach "Sitte" und nach Härte gegen sich selbst könnten auch heute junge Menschen zu ihrem Vorteil beeinflussen.

In den heutigen Unterricht ließe sich außerdem das Prinzip der verstärkten Eigentätigkeit der Schüler in möglichst vielen ihrer Fähigkeitsbereiche realisieren. Die auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse könnten in das Leben eines jeden einzelnen und der Gemeinschaft einbezogen werden. Auf diese Weise verringerte sich die durch Untätigkeit verursachte Langeweile der Schüler, die ausweichende Haltung bei Anforderungen, um nicht zu sagen Leistungsverweigerung und die Perspektivenlosigkeit vieler Jugendlicher, weil der erkannte Sinn eine starke zentrierende Wirkung ausstrahlt und die Eigeninitiative fordert. Dazu ist jedoch ein engagierter beruflicher Einsatz sowie ein vorbildlich geführtes Leben der Erzieher bzw. Lehrer unerläßlich. Die Modellfunktion des Lehrers gilt nach wie vor. Instrumentallehrer an musischen Gymnasien, die während der Unterrichtsstunden ihren kollegialen Plausch auf dem Korridor der Schule ungeniert halten, die nicht rechtzeitig zum Unterricht erscheinen, die die Unterrichtszeit willkürlich

verkürzen, die launisch sind, brauchen sich nicht wundern, wenn ihre Schüler sie ablehnen, nicht gerne musizieren und sich gleichfalls ähnlicher Verhaltensweisen bedienen und statt in den Unterricht zu gehen, sich im Café treffen.

Rückblickend können vielfältige Ansätze in Reichweins Unterrichtskonzept entdeckt werden, die in den letzten Jahren wesentlich erweitert, aber auch isoliert praktiziert wurden und somit sich einer gewissen Einseitigkeit nicht entziehen konnten. Im Zusammenhang mit dem Vorhaben sind Projektunterricht, Gruppenunterricht, produkt- und prozeßorientiertes, entdeckendes, genetisches Lernen sowie handlungsorientiertes Unterrichten zu nennen. Der Unterricht Reichweins ist schülerorientiert, wertorientiert und erziehend. Da er in sich viele Aspekte vereinigte, war die Gefahr der Einseitigkeit sehr gering.

Da Reichweins Konzeption im Kern als "sinnorientiert" zu bezeichnen ist - schließlich wurde seine Konzeption als Beispiel für den Unterricht als Konstitution von Sinn vorgestellt - liegt die Frage nahe, welche der historischen und aktuellen Unterrichtskonzeptionen ganz oder teilweise in den hier vertretenen sinnorientierten Unterricht integrierbar sind. Das soll im folgenden geschehen.

8.3 Der Beitrag historischer und aktueller Konzepte zum sinnorientierten Unterricht

Dieses Kapitel leitet seine Legitimation von mehreren Annahmen ab. Erstens: Die verschiedenen Konzepte des Unterrichts sind historische Ausprägungen, die auf bestimmte determinierende Bedingungen antworten. Zweitens: Alle Vorschläge streben einen "guten" Unterricht an und betrachten sich daher als eine Gegensteuerung gegen negativ eingeschätzte Tendenzen. Drittens: Sie sind einseitig angelegt, weil sie gegen eine Haupttendenz konzipiert sind. Daher werden sie dem konkreten Leben nur auszugsweise gerecht und fordern bei ihrem Auftritt bereits eine Gegenkonzeption heraus. Viertens: Es fehlt ein die unterschiedlichen Konzeptionen integrierender Begriff, der zu einer integrativen Konzeption von Unterricht führt.

Daraus ist die Folgerung abzuleiten: Da jede Konzeption sich um "guten" Unterricht bemüht, dieser aber nur dann "gut" ist, wenn die Schüler die vermittelten Inhalte als sinnvoll akzeptieren und da sie dies nur dann sachgerecht entscheiden können, wenn sie den Sinn der Unterrichtsinhalte in ihrer Fülle erkannt, erfahren oder gefühlt haben, erweist sich der "Sinn"-Begriff als das alle Konzeptionen verbindende Element. Eine sinnorientierte Unterrichtskonzeption sieht in den verschiedenen Unterrichtskonzeptionen keine "Gegner", deren theoretische wie praktische Unangemessenheit offenzulegen ist - was nur unter der Annahme möglich ist, der eigene Standort sei der absolut richtige . Sie sieht in ihnen vielmehr "Momente" der einen großen, alle verbindenden und begründenden Unterrichtstheorie, die aus einem jeweils aktuellen Anlaß notwendig erscheinen. Da der "gute" Unterricht als "offene" Frage ganz im Sinne Helmut Plessners zu sehen ist - sein Wesen ist letztlich nicht erfaßbar -, erscheint jede neue Konzeption als eine zusätzliche Façette, die aus einer bestimmten Perspektive einen Beitrag zur Erhellung des Phänomens "Unterricht" liefert. Allerdings wäre es abträglich, würde eine Konzeption als die einzig gültige dominieren wollen, weil Unterricht im Sinne Helmut Plessners als "offene" Frage verstanden wird. Das bedeutet, daß kein Schulpädagoge - sei er Theoretiker oder Praktiker - endgültig sagen kann, was

genau zum Wesen des Unterrichts gehört und wie er zu konzipieren sei.

Die sinnorientierte Unterrichtskonzeption nimmt die tragenden "Momente" der zugrundeliegenden Unterrichtstheorie, also die verschieden ausgeprägten Konzeptionen insoweit auf, als sie dem Anspruch des Sinns standhalten. Da "Sinn" ein komplexes Phänomen ist (vgl. Kapitel 2) und er auf unüberschaubar vielfältige Weise verwirklicht werden kann, muß auch die Unterrichtskonzeption, die ihn zu ihrem zentralen Faktor erklärt hat, komplex angelegt sein, um jegliche Einseitigkeit zu vermeiden. Daher sieht die sinnorientierte Unterrichtskonzeption in anderen Konzeptionen wichtige Ansätze, die sie integriert. Um eine Überfrachtung dieser Darstellung zu vermeiden, werden die folgenden historischen und aktuellen Konzepte nur sehr kurz auf ihren Beitrag zur sinnorientierten Unterrichtskonzeption hin untersucht.

8.3.1 Der Beitrag historischer Konzepte zur sinnorientierten Unterrichtskonzeption

Aus der Vielzahl bekannter historischer Konzepte des Unterrichts werden der "erziehende Untericht", die "Arbeitsschule", der "Erlebnisunterricht" und der "Gesamtunterricht" ausgewählt.

8.3.1.1 Der "erziehende Unterricht"

Die Unterscheidung zwischen "Fachunterricht" und "erziehendem Unterricht" (Wilhelm Rein 1906, S. 530) geht auf Johann Friedrich Herbart zurück, der in der oft zitierten Wendung wie folgt schreibt:

"Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung, den Charakter bilden. Das letzte ist nichts ohne das erste. Darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik." (Hartensteins Werke XII, S. 241; zit. n. W. Rein 1906, S. 530)

Ein Unterricht, der lediglich die kognitive Förderung der jungen Menschen anstrebt, "ist nichts" wie Herbart sagte. Das gilt auch für die Erziehung, deren Ziel die sittlich-moralische Persönlichkeit ist.

Auch sie "ist nichts", wenn sie für sich genommen wird. Erst wenn sich beide ergänzen und aufeinander abgestimmt sind, wenn Intellekt und moralisches Bewußtsein, wenn Sinn und Wert sich in der Wirklichkeit verbinden, taugen sie etwas. Beide benötigen sich, so das Ergebnis der Überlegung Herbarts. Seine Sicht von Unterricht beschreibt Herbart im folgenden, gleichfalls oft verwendeten Zitat:

"Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vorteils willen von irgend einem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen." (Allgemeine Pädagogik. Einleitung. zit. n. Rein 1906, S. 530)

Die innige, sich gegenseitig fordernde Durchdringung von Unterrichtung und Erziehung, von Wissensvermittlung und Handlungsweisen drückt Herbart in diesem Zitat in dialektischer Formulierung aus. Dem Erzieher sei es gleichgültig, zu welchem Zweck ein junger Mensch bei einem Könner Künste und Geschicklichkeiten lernen möchte. Er kümmere er kümmere sich ausschließlich darum, wie der "Gedankenkreis" des jungen Menschen sich bestimmt. An dieser Stelle regen sich aber Zweifel. Wie ist es, wenn sich der junge Mensch um "Künste und Geschicklichkeiten" bemüht, und zwar ausschließlich "um des bloßen Vorteils willen"? Besteht hier nicht die Gefahr einer Fehlentwicklung in der Persönlichkeitsbildung? Wird hier nicht ein egozentrischer Mensch herangezogen? Dies kann dem Erzieher nicht gleichgültig sein.

In der Tat ist dies auch in den Augen Herbarts unzulässig. Bei genauerem Hinsehen sprach er vom "Erzieher an sich", der ohne Bezug zum Unterricht erziehen möchte. Dies ist nach Herbart durch "den Erzieher" gerade zu verhindern; denn dieser kümmert sich darum, wie der Gedankenkreis des jungen Menschen sich bestimmt. Er kümmert sich also um die Denkinhalte des jungen Menschen, um das, was im Kopf des Kindes und Jugendlichen vorhanden ist. Das ist auch richtig, denn "aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen". Das Denken löst also Emotionen aus, die als angenehm oder unangenehm

bewertet werden und daraufhin in der Form von Regeln und Merksätzen, etwa: "Das muß ich mir merken" gespeichert werden. Diese wiederum leiten das künftige Handeln.

Das bedeutet: es ist überaus wichtig, welche Gedanken junge Menschen denken, besser: mit welchen Inhalten sie sich auseinandersetzen. Diese Folgerung liegt in der Regel nahe, wenn der Sinn-Begriff in die Überlegungen einbezogen wird; denn er stellt die Frage: Was bedeutet dieser oder jener Inhalt für die Heranwachsenden? Erst nach Beantwortung dieser Frage haben die heute dominierenden Probleme bezüglich des Aufbaus eines fundierten Fachverständnisses ein Anrecht. Wo dies heute nicht berücksichtigt wird, herrscht der Fachunterricht vor, der - wie Herbart sagt - "nichts ist".

Wie aus der Analyse der Situation von Schule hervorgeht (vgl. K. Biller 1988 c), dominiert gegenwärtig das kognitive Element. Der Fachunterricht in den Schulen führt vor allem zur bloßen Wissensvermittlung, insbesondere an Gymnasien, den sog. weiterführenden Schulen, aber leider nicht nur hier. Daher hat die Schule vor allem die Bedeutung erlangt, notwendiges Übel für die Erlangung eines bestimmten angestrebten Berufes zu sein. Dafür müsse man sich anpassen und im höchsten Maße leistungsbereit sein. Altjugendliche nennen sich im Erwerbsleben "Yuppies", wenn sie diese Eigenschaften professionell vervollkommnen. Die Schule unterstützt diese Fehlentwicklung, weil sie sich als unersetzbares Sprungbrett für eine spätere Karriere versteht. Abschwächend kann man sagen, daß die Selektionsfunktion der Schule durch zeithistorische Bedingungen aufgepreßt wurde. Aber man muß auch zugestehen, daß - bis jetzt - nichts Wesentliches von der Schule dagegen unternommen wurde. Die Schule erfüllt weiterhin jene Funktion, die von den Herbartianern der berufsvorbereitenden Schule zugeschrieben wurde, die nämlich in ihrem Fachunterricht "nur bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten überliefert" (W. Rein, 1906, S. 530).

Eine Bewußtseinsänderung von Lehrern ist nötig. Sie müssen erkennen, daß die Bildung des "Gedankenkreises" von entscheidender Bedeutung ist, weil er auf das "Wollen des Zöglings" (ebd.) einwirkt. Genauer

müßte man sagen: nicht der Gedankenkreis selbst wirkt ein, sondern der junge Mensch trifft seine Entscheidungen aufgrund von Informationen, die er im Gedächtnis gespeichert hat, eben in seinem Gedankenkreis vorrätig hat und mit denen er umgehen kann und die sich als förderlich erwiesen haben. Es ist also nötig, daß sich jeder Lehrer um die Verwirklichung des "erziehenden Unterrichts" wieder verstärkt bemüht. Erläuternd schreibt Wilhelm Rein:

"Von ihm (sc. dem Fachunterricht) unterscheidet sich der erziehende Unterricht sehr wesentlich, insofern bei ihm das Wissen nicht Selbstzweck, sondern als Mittel für ein höheres Ziel erscheint, nämlich durch Bildung des Gedankenkreises Einfluß auf das Wollen des Zöglings zu erlangen. Dem Fachunterricht liegt alles an der sichern Übermittlung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, dem erziehenden Unterricht alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlaßt, die er vermehren und veredeln soll im Dienste einer wertvollen Allgemeinbildung des Zöglings. Der erziehende Unterricht hat es nicht nur auf eine intellektuelle Bildung abgesehen, sondern vielmehr auf die Bildung des ganzen Menschen, also vor allem auf Beeinflussung des Gemütes und des Wollens. Der erziehende Unterricht steht mit einem Worte im Dienste der Charakterbildung, während der Fachunterricht im Dienste der Berufsbildung steht, die Weiterentwicklung des Charakters dem individuellen Streben anheimgebend. Letzter beabsichtigt nur eine spezielle Bildung, während der erziehende Unterricht es auf eine allgemeine Menschenbildung abgesehen hat, in deren Mittelpunkt das Tugendideal steht." (1906, S. 530; meine Hervorhebungen)

Im erziehenden Unterricht spielt die intellektuelle Bildung eine große Rolle, aber nicht als Selbstzweck; denn es ist dem Lehrer nicht egal, zu welchem Vorteil irgend etwas gelernt wird. Alles, was gelernt wird, dient der "Allgemeinbildung" des jungen Menschen. Diese umfaßt nicht nur den Schatz von Begriffen, Ideen, Anschauungen und Theorien, die der Mensch im Laufe seines Bildungsganges erwirbt. Sie erfaßt also nicht nur den möglichst großen Vorrat an sinnträchtigen Kulturleistungen und symbolischen Systemen, durch die das Weltverständnis gefördert wird, sondern in der Begrifflichkeit der "Bildung" den "ganzen Menschen". Im erziehenden Unterricht soll daher der "ganze Mensch" gebildet werden.

Die Bildung des ganzen Menschen wird von Rein jedoch leider eingeschränkt durch den Hinweis: "also vor allem auf Beeinflussung des Gemütes und des Wollens". Das ist einerseits verständlich, soll der

Gedankenkreis zur Wirkung kommen. Andererseits ist damit Vorschub geleistet, daß erziehender Unterricht als moralisierender Unterricht verstanden werden kann. Das Mißverständnis wurde auch nahegelegt durch die starke Betonung der "Charakterbildung" und des "Tugendideals".

Wichtig, wenngleich ebenfalls mißverständlich ist der Hinweis Reins, der "Wert" des Menschen ruhe nicht im Wissen, "sondern im Wollen" (S. 531). Wichtig ist diese Aussage, weil damit die Funktion des Wissens beim Handeln betont wird und der Mensch nicht schon deshalb wertvoll wird, wenn er etwas weiß. Aber mit dem Wollen allein ist der Inhalt nicht erfaßt. Daher ist es günstiger vom Willen zum Sinn zu sprechen, weil damit die Umsetzung in Werte gemeint ist. Denn erst hier zeigt sie die Angemessenheit des Wollens, die Differenz der Leistung und die Qualität der Ausführung. Das Wollen bleibt allzu oft in bloßer Absicht stecken; Sinnerfüllung und Wertverwirklichung zählen aber erst, wenn sie ausgeführt worden sind. Mißverständlich ist die Äußerung jedoch, weil der Mensch vom Nutzwertdenken befreit werden muß, soll er nicht zum Objekt degradiert werden, über das andere verfügen können. Daher ist es angemessener, von der "Würde" des Menschen zu sprechen, die jedem zukommt.

Es ist ferner wichtig, daß im erziehenden Unterricht die Pflege des "Gedankenkreises", also des Sinnzusammenhanges betont wird. Aufzunehmen ist auch die Notwendigkeit "unzerstückelter Gedankenmassen" (S. 534), also großer orientierender Sinnzusammenhänge, weil sie "sittliche Energie" (ebd.) auslösen. Sie ermöglichen, daß jemand, der den Überblick über Zusammenhänge hat, den Anspruch, den das Wissen mit sich bringt, eher vernimmt, als wenn er nur isoliertes Wissen besitzt. Das in den Zusammenhängen wahrnehmbare Wissen verlangt - nach der Beantwortung der Sinnfrage - bestimmte Handlungen, fördert bestimmtes Engagement, führt zu angemessenem Umgang mit gewußten Dingen u. v. a. m. Ein Individuum vernimmt aber nur den Anspruch, wenn es dafür sensibilisiert worden ist.

Das Wissen verbindet sich mit dem "Gefühlston" und führt zu einem "gewissen Wohlgefühl" (S. 531). Daraus wird ein Streben, das den Menschen zu "Entschließungen" treibt und zu "wahrer Bildung", die durchzogen ist "von der Fähigkeit zum Entschluß" (S. 531).

Die Betonung der Emotionalität im Lernprozeß darf nicht übersehen werden. Zur Entstehung des richtigen, d. h. angemessenen Gefühls gehört eine realistische, d. h. objektive Situationsbeurteilung. Dies muß erst gelernt werden, weil Gefühle immer subjektiv sind. Die Methode der Hermeneutik bietet sich im Verbund mit anderen geisteswissenschaftlichen Methoden als Sensibilisierungshilfe an (vgl. Kap. 6).

Wichtig ist auch die Betonung des "Interesses" (S. 531), das den Zustand begrifflich faßt, in dem der Schüler "selbsttätig, mit Lust und Liebe arbeitet, von innen heraus angetrieben" wird (ebd.). Das Interesse muß demzufolge im Unterricht erregt, nicht vorausgesetzt werden. Es führt zur Handlung, vermeidet das Kreisen der Wissensinhalte im Gedächtnis, die dann "wie ein schwerer Klumpen auf der Seele" (ebd.) lasten. Das Interesse erzeugen heißt, den Schüler wert- und sinnstrebig machen. Die formale Qualität hilft, die Forderung nach "Gesinnungsstoffen" (S. 536) zu vermeiden, weil diese stets die Gefahr mit sich bringen, sowohl zu indoktrinieren als auch zu moralisieren.

Wenn man den Bildungsprozeß im Sinne von Herbart grob skizziert, so ergibt sich, daß Umgang, Erfahrung und Wissen zum Gedankenkreis führen. Dieser wiederum erregt das Interesse, das zum Wollen führt, woraus sittliches und tugendhaftes Handeln entstehen soll. Dadurch erreicht das Subjekt ein erhöhtes Niveau, auf dem der erneute Umgang, die neue Erfahrung und das zusätzliche Wissen auf den Gedankenkreis einwirken, so daß der Zirkelprozeß weiterläuft. Fast könnte man von einer kategorialen Prozedur oder doppelseitigen Erschließung sprechen, die hier stattfindet. Aber dennoch läuft dieser Prozeß nur mit aktiver Beteiligung des jungen Menschen ab. Das Wollen beispielsweise muß schon bei der Entstehung des Gedankenkreises am Werke sein und nicht erst, wenn ein Interesse für etwas entstanden ist.

Bedeutsam ist, daß im erziehenden Unterricht der sittliche Charakter des jungen Menschen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Nur gelingt der Weg nicht immer mit der erwarteten Sicherheit ,obwohl die Stoffauswahl auf den jungen Menschen in vorbildlicher Weise bezogen wird (vgl. Kapitel 5.2.1.2). Die Stoffe sollen berücksichtigen, daß sich der "Zögling dereinst im Leben betätigen" (S. 533) und fähig sein soll, "an der Arbeit des Volkes an seinem Teil selbständig Anteil zu nehmen" (ebd.). Daher müsse der Heranwachsende die Gegenwart des Volkes verstehen. Zu diesem Zweck müsse er auf den Kulturstand des Volkes gehoben werden, um seinen Platz zu finden. Die "Übermittlung der Bildungsgüter" kommt also unweigerlich auf die Schüler zu (S. 533). Es wird erkannt, daß "Fassungskraft des Zöglings" und "gegenwärtige Bildungsgüter" zueinander im Gegensatz stehen. Die Lösung besteht darin,

"daß der Zögling in das Werden und Wachsen der nationalen Arbeit eingeführt wird, wenn ihm die Hauptwendepunkte derselben in aufsteigenden Kulturbildern möglichst anschaulich vor die Seele gestellt werden, an deren Betrachtung er warm werden und erstarken kann. Der Werdegang des Einzelnen wird am besten genährt durch die Vertiefung in den Werdegang der Gesamtheit, weil hierdurch das Interesse des Zöglings erweckt und mit wachsender Stärke gepflegt werden kann" (S. 533).

Das damit angesprochene "historisch-genetische Prinzip" (S. 534) findet sich in der Idee der kulturhistorischen Stufen, kurz: in der Kulturstufentheorie wieder. Und da diese Theorie nicht mehr akzeptierbar ist, muß auch der Lösungsvorschlag als nicht mehr angemessen abgelehnt werden. Die Problematik bleibt aktuell. Sie wurde durch die Konzeption des Lehrplans als Sinn-Zusammenhang erneut zu lösen versucht. (Vgl. Kapitel 5)

Die Gründe für die Entartung des "erziehenden Unterrichts" zu einem moralisierenden Gesinnungsunterricht liegen neben anderen Faktoren zweifellos auch an der statischen Lehrplankonzeption. So fehlte ihr eine ständige Reformierung, Überprüfung und Aktualisierung. Die Suche nach charakterbildenden Stoffen sollte zu Themen führen, die ein für allemal gültig sind, insbesondere in den Gesinnungsfächern. Das aber

konnte nicht eingelöst werden, weil der Lehrplan ungeahnte zeithistorische Entwicklungen nicht aufnehmen kann. Außerdem wurde der junge Mensch zu wenig als das stellungnehmende Wesen angesehen, das trotz eines gründlichen Wissens zu anderen Entscheidungen kommt, als erwartet werden konnte. Es liegt eben in den Stoffen nicht nur ein einziges Sinnmoment, sondern deren viele. Die Normen, Maximen, Prinzipien, auch die Zwecke, Ideen und Bedürfnisse der jungen Menschen sind es, die - sinnstiftend - Entscheidungen bedingen. Deshalb ist das Orientierungszentrum des Schülers zu beeinflussen.

Worin besteht also die Bereicherung des sinnorientierten Ansatzes durch den "erziehenden Unterricht"? Stichwortartig seien genannt:

- Verknüpfung von intellektueller und moralischer Erziehung
- Bildung des ganzen Menschen zu hoher Allgemeinbildung
- Bedeutung des "Gedankenkreises" als Sinn-Zusammenhang
- Beachtung des Anteils der Gefühle beim Lernen
- Förderung des Interesses und nicht dessen Voraussetzung
- Vermeidung gesinnungsbildender Stoffe ohne auf Gesinnungsbildung zu verzichten, die das Ergebnis subjektiver Bemühungen ist.

8.3.1.2 Die "Arbeitsschule"

Die "Arbeitsschule" war das wichtigste Konzept der Reformpädagogik. Georg Kerschensteiner (1854 - 1932) prägte den Begriff und entwickelte das Konzept. (Vgl. G. Kerschensteiner 1950; A. Reble 1963; Th. Wilhelm 1963, 1979) In der Auseinandersetzung mit Hugo Gaudig (1869 - 1923) veränderte er seine Position.

Kerschensteiners Theorie von der Handarbeit in der Schule war durch vier Argumente begründet:

a) Die Handarbeit in der Schule ist psychologisch begründet; denn junge Menschen haben ein ursprüngliches Bedürfnis nach praktischem

Tun und Handeln, der Umgang mit Werkzeugen und greifbarem Material ist für sie lustvoll; ferner erkunden, bauen und erproben sie gerne.

b) Das politische Argument lautete, daß etwa 90 % der deutschen Bevölkerung in handwerklichen Berufen arbeite und daß der gleiche Prozentsatz der schulpflichtigen Kinder künftig ebenfalls hand-werklich tätig sein werde. Daher dürfen die Schüler nicht den Eindruck gewinnen, die praktisch-körperliche Arbeit sei geistlos und habe mit Bildung nichts zu tun.

c) Unter sozialpädagogischem Aspekt macht Kerschensteiner auf die Bedeutung der körperlichen Arbeit aufmerksam. Dort lasse sich der Arbeitsstil besser üben, etwa des arbeitsteiligen Zusammenwirkens, wozu Führung, Unterordnung, Rücksichtnahme, Pünktlichkeit, Verläßlichkeit, Sauberkeit u. a. m. gehören, als bei dem Vollzug geistiger Arbeit.

d) Unter analytischem Aspekt zeigt er auf, etwa an der Analyse der Unterrichtsstunde "Starenkasten", daß sich bei der handwerklichen Tätigkeit viele geistige Momente einstellen. Daher sei auch das handwerkliche Tun ein Weg zur Geistesbildung, der in der Schule begangen werden müsse. Aus J. Deweys Schrift "How we think" entnimmt Kerschensteiner vier Arbeitsschritte, die er wie folgt übersetzt: Anstoß zu Frage, Vermutung für die Lösung, kritische Prüfung der Vermutungen und Verifikation (vgl. Th. Wilhelm 1979, S. 121).

Kerschensteiner legte großes Gewicht auf die Erkenntnis, daß nur "Erfahrungswissen" den jungen Menschen wirklich bilde. Darunter verstand er jenes Wissen, das im Umgang mit Aufgaben gewonnen wurde, bei denen man ein Risiko eingeht, Irrtümer möglich sind, die vom Schüler selbst fertiggestellt werden können, und denen man genau ansieht, ob sie vollendet sind, wodurch ihre Brauchbarkeit und Zweckmäßigkeit überprüfbar ist. Dadurch verweist Kerschensteiner auf das Prinzip des Sachdienstes, demzufolge sich der junge Mensch ganz unter das Gesetz der Sache zu stellen habe. Darin erkennt er einen hohen

Erziehungswert. Allerdings steht er in der Gefahr, die Sachlichkeit als zu hoch einzuschätzen.

Am Anfang der Arbeit steht zunächst - aber in der Schule nicht immer - die Spontaneität, etwa darstellbar an dem Wunsch des Kindes, etwas zu tun. Die Spontaneität ist behindert, wenn der junge Mensch die Sache nicht kennt, um die es in der Schule geht. Es folgt daraus die Aufgabe des Lehrers, den Sachverhalt so darzustellen, daß daraus der Schüler spontan zur Handlung übergehen möchte.

Ferner fordert Kerschensteiner die Totalität des Schülers. Das bedeutet, daß im Schüler alle Kräfte, also sein Verstand, sein Wille, sein gesamter seelischer Apparat aktiv werden.

Die Freiheit der Gestaltung ist ein weiterer Grundsatz, der aber von der Sache, die zu gestalten ist, eingegrenzt wird.

Schließlich seien das Wachstumsbewußtsein und die "Selbstprüfung durch das Werk an dem Werk", auf die bereits hingewiesen wurde, erwähnt. Jene Fächer, die sich dieser Selbstprüfung nicht stellen können, werden aus dem Bereich ausgeschlossen, der durch die Arbeitsschule tangiert wird.

Im Laufe der Zeit ist die Sachlichkeit der Arbeitseinstellung in der Theorie Kerschensteiners immer bedeutungsvoller geworden, so daß sie schließlich mit Sittlichkeit identisch wurde. Der sittliche Aspekt der Arbeit zeigt sich in dessen Vollendung. Kerschensteiner spricht vom "Vollendungswert" und betont damit, daß alle Arbeiten - und somit auch alle Lernarbeiten - bis zum Ende durchgehalten werden müssen. In seiner "Wiener Rede" (1929) sagt er:

"Würde man an den geistigen Werken den Mangel der Vollendung genauso unmittelbar und schlagend empfinden wie an den technischen Werken, würde man für jede oberflächliche geistige Arbeit ebenso prompt seine Strafe durch die Arbeit selbst erhalten wie für jede oberflächliche technische Arbeit, so würden unsere Lehrlingsanstalten längst ein anderes Gesicht und einen anderen Betrieb erhalten haben; sie würden Anstalten sein für geistige Qualitätsarbeiter und nicht für vielwissende Dilettanten." (Zit. n. Th. Wilhelm 1979, S. 119)

Inwieweit hier Kerschensteiner die moralische Bedeutung des sachlichen Arbeitens überzogen hat - wie Theodor Wilhelm thematisiert - sei dahingestellt. Wichtig bleibt, daß Kerschensteiner die Bildungsträchtigkeit der selbständigen Herstellung eines Werkes von relativem Vollendungswert erkannte. Da Kerschensteiner dem geistigen Erarbeiten im Laufe der Zeit - auch in Auseinandersetzung mit Hugo Gaudig eine immer größere Bedeutung beimaß, kann man die Vermutung Theodor Wilhelms teilen, daß die "manuelle Arbeit nur ein Exempel für das viel umfassendere Prinzip" (1979, S. 120) war.

Aus sinntheoretischer Perspektive kann unterstützend festgestellt werden, daß erst im vollendeten handwerklich oder geistig produzierten Werk der Sinn in seiner Fülle erfahren werden kann und der Rückschluß auf die eigenen Fähigkeiten gelingt bzw. berechtigt ist; denn erst wenn ein Werk vollendet wurde, weiß man, wozu man fähig war. Erst daraus kann man auf seine eigene Bedeutung mit einiger Sicherheit schließen. Diese Kerschensteinersche Erkenntnis sollte nicht mehr vergessen werden.

Was also bleibt?

- die Bedeutung des handwerklichen Tuns
- die Notwendigkeit der Vollendung eines Werks
- die Beachtung der Sachgesetzlichkeit
- die Aufgabe des Lehrers, die Spontaneität der Schüler zu wecken.

Hugo Gaudig, der Kontrahent Georg Kerschensteiners verfocht den Gedanken der "Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit" (vgl. H. Gaudig 1917/1963; O. Karstädt 1921; G. Geißler 1970, S. 37 - 64; Th. Wilhelm 1963, S. 44 - 47). Er war zuletzt Oberstudiendirektor einer höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar und Übungsschule in Leipzig. So darf man davon ausgehen, daß auch die Praxis stets vor seinem geistigen Auge war. Seine Pädagogik der "freien geistigen Schularbeit" gründete in der Überzeugung, daß ein bildender Gewinn nur von der "spontan" geleisteten geistigen Anstrengung ausging. Damit wehrt er die Meinung ab, jede intellektuelle Plackerei hätte einen bildenden Gewinn.

Diese Grundüberzeugung läßt sich sinntheoretisch erklären. Nur was in Übereinstimmung mit der erkannten Sinnhaftigkeit einer Tätigkeit geschieht, löst im Menschen die Bereitschaft der Identifikation und der gedächtnismäßigen Speicherung aus. Daran erinnert man sich und mit ihm kann man leben, d. h. man bringt das Erarbeitete zur Lösung von Aufgaben im Alltag ein. Was jedoch gegen den eigenen Willen durchgesetzt wird, lehnt das Subjekt innerlich ab und - sobald die Pflicht erfüllt ist - vergißt es das Aufoktroyierte möglichst schnell, weil es dieses als geistigen Ballast einschätzt. Und über das Speichermaterial im Gehirn ist im Bereich der Schule allein das Subjekt zuständig. Unangenehmes, Unbehagliches kann sich der Mensch auf Dauer nicht leisten, deshalb "vergißt" er es, löst er sich innerlich davon. Insofern hat Hugo Gaudig durchaus einen sinntheoretisch begründbaren, und somit "richtigen" Gedanken vertreten, der auch heute noch ungebrochene Gültigkeit besitzt und nicht mehr vergessen werden sollte.

Theodor Wilhelm (1979) weist zu Recht darauf hin, daß Gaudigs Glaube an die alles beflügelnde Kraft geistiger Selbsterzeugung bei Pestalozzi nicht gefehlt habe, bei Fichte im Mittelpunkt stand und zuletzt bei Natorp hervorgetreten war (vgl. S. 44).

Die Selbsttätigkeit ermöglicht es der werdenden Persönlichkeit so zu werden, wie sie ihrem Wesen nach werden kann: Das in ihr angelegte Leitbild kann sich entwickeln. Der Unterricht muß dem Schüler Gelegenheit geben, "aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu frei gewählten Zielen" zu arbeiten. Deshalb muß die Lehrerfrage durch die Schülerfrage prinzipiell ersetzt werden. Der Anstoß zur geistigen Tätigkeit darf nicht von außen kommen, also durch den Lehrer, sondern muß durch die Unterrichtsgegenstände ausgelöst werden oder durch eine Problemsicht des jungen Menschen. Daher lehnt er auch die Formalstufen ab und somit alle Schematisierung des Stundenverlaufs durch den Lehrer. Jedoch heißt dies nicht, den Unterricht der Planlosigkeit aufzuopfern. Leitend ist die Arbeitstechnik der Schüler. Daher werden sie eingeführt in die Techniken, die ein Schüler beherrschen muß, um selbständig und selbsttätig zu

arbeiten. Beispiele hierfür sind: Die Technik des Auswendiglernens, des Beschreibens und Schilderns, des Befragens, des Erzählens, des Erläuterns von Texten, der Korrektur ihrer eigenen sprachlichen Entwürfe, die Techniken des Nachschlagens in Lexika u. a. m. (vgl. Didaktische Präludien, 3. Aufl., S. 151).

Auch hierüber ist sinntheoretisch nichts einzuwenden, im Gegenteil. Die Arbeitstechniken erlauben es dem Schüler, sich gemäß der gegebenen Notwendigkeiten mit dem Sinn auseinanderzusetzen; denn nur in der subjektiven Bemühung um ihn kann er erkannt werden. Also sind die Arbeitstechniken wichtige Hilfen zur Sinnfindung. Und da sie es dem Subjekt ermöglichen, den Sinn quasi ohne fremde Hilfe zu erkennen, zu finden und zu erfüllen, gewinnt es das Gefühl, als hätte es alles alleine bewerkstelligt. Das verleiht ihm vor sich selbst den Eindruck von Bedeutsamkeit.

So sehr Hugo Gaudig sich gegen die Formalstufenzeit der Volksschule verwahrte, die Ironie des Schicksals wollte es, daß sein aktivster Mitarbeiter und Werber, Otto Scheibner, sich in die Lage versetzt wähnte, für die Arbeit am anschaulichen, am sprachlich gefaßten, am gedanklichen und am darzustellenden Gegenstand fünf Arbeitsschritte herauszustellen. Und zwar:

"1. Es wird ein Arbeitsziel gesetzt oder eine gestellte Aufgabe in den Willen aufgenommen und erfaßt. 2. Es werden die Arbeitsmittel aufgesucht, bereitgestellt, auf ihre Verwendbarkeit geprüft, auswählt und geordnet. 3. Es wird ein Arbeitsweg als Plan entworfen und in die Arbeitsabschnitte gegliedert. 4. Es werden die einzelnen Arbeiten und Abschnitte als in sich selbständige Teile ausgeführt und in Verbindung gehalten. 5. Es wird das Arbeitsergebnis erfaßt, besehen, geprüft, beurteilt, gesichert, eingeordnet, ausgewertet." (Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Vorträge und Lektionen der Leipziger Pädagogischen Woche, 1921; zit. n. Th. Wilhelm 1979, S. 46)

Diese Arbeitsschritte sind die idealtypische Beschreibung des Prozesses selbsttätiger Arbeit und ähneln den Stufen bzw. Schritten der Projektmethode, was nicht weiter verwunderlich ist, basiert auch sie auf der spontanen Entscheidung des Einzelnen.

Da in der Folgezeit die Kluft zwischen Kerschensteiner und Gaudig zunehmend geringer wurde und auch anschließend die Spannung zwischen einer eher manuell und einer eher geistig orientierten Pädagogik der Arbeitsschule in den Hintergrund trat, konnte sie von Praktikern auf breiter Basis aufgenommen werden. Die Idee der Arbeitsschule ist noch heute aktuell in dem projektorientierten Unterricht. Bereits zu Beginn der "Arbeitsschule" gab es ähnliche Bestrebungen im Ausland. Beispiele hierfür sind Jan Ligthart in den Niederlanden, Maria Montessori in Italien, Ovide Decroly in Belgien, Adolphe Ferrière in der Schweiz und John Dewey (1859 - 1952), William Heard Kilpatrick (1871 - 1965) und die Montessorischülerin Helen Parkhurst in den USA. Auch die Pädagogik der "Vorhaben" von Johannes Kretschmann und Otto Haase orientierte sich an der Arbeitsschule.

Daher verwundert es nicht, wenn aus sinntheoretischer Sicht die Folgerung gezogen wird, wesentliche Grundannahmen und Ergebnisse der Arbeitsschule zu übernehmen. Was bleibt als Beitrag von Hugo Gaudig zu registrieren? In Stichworten sind die folgenden Punkte zu nennen:

- die Beachtung der Spontaneität der Schüler, also der freien Entschlußfassung, etwas Bestimmtes arbeiten zu wollen;
- die Selbsttätigkeit des Arbeitens;
- die Ausgestattung der Schüler mit Arbeitstechniken zur Bewältigung selbstgestellter Aufgaben zu "frei gewählten Zielen";
- die Ergänzung der Selbsttätigkeit durch den Lehrervortrag.

Maria Montessori (1870 - 1952) bemühte sich in ihrer Methode um äußere Zurückhaltung bei allen nötigen direkten erzieherischen Eingriffen. Sie forderte, eine besondere Aufmerksamkeit auf die Gestaltung einer geordneten Umgebung zu legen. In dieser gestalteten Umwelt spielt das didaktische Material eine besondere Rolle. Es ist eine Fortentwicklung des von Itard (1775 - 1838) und Seguin (1812 - 1880) entwickelten Arbeits- und Trainingsmaterials für selbsttätiges und der Selbstkontrolle zugängliches Arbeiten. Insbesondere können die Kinder Geschicklichkeits-, Beobachtungs- und Ordnungsübungen durchführen.

Im Unterricht herrschen zwei Prinzipien vor. Zum einen die Ermutigung der kindlichen Initiative sowie die Selbstbestätigung und zum anderen die Kompensation der Behinderung mit Hilfe des Trainingsmaterials. Es werden Sinne und Muskeln trainiert und Beobachtungs- sowie Koordinationsleistungen erstrebt. Das Ziel besteht in der Herausforderung physischer Anstrengung, Selbstkontrolle, Arbeitshaltung, Disziplin und Selbstbeherrschung. Ordnung und Selbstbeherrschung werden von klein an gefordert. Die Freiheit in der Selbstbetätigung und im subjektiven Ausdrucksvermögen ist den Kindern garantiert.

Eine wichtige Voraussetzung der Arbeit im Sinne Montessoris ist die Kenntnis der bei den einzelnen Kindern vorhandenen Kräfte und der speziellen "sensiblen Phasen", also jener optimalen Zeitpunkte, an denen einzelne Sinnesleistungen und Kräfte hervortreten. Der Erzieher muß Lern-, Arbeits- und Spielanreize schaffen sowie auf soziales Lernen großen Wert legen.

Die entscheidenden Kennzeichen sind: die freie Arbeitswahl der Kinder, das Lernen durch den tätigen Umgang mit den Dingen, die Bereitstellung von Arbeitsmitteln in einer vorbereiteten Umgebung, die stille Einzelarbeit, in der das Kind seine Sinne, Kräfte und Fähigkeiten aus eigener Anstrengung und unter selbsttätiger Kontrolle entfalten kann, die freie Gruppierung der Kinder bei der Durchführung von Vorhaben.

Die "Freiarbeit" ist von bildender Wirkung, weil hier die Spontaneität der Schüler erfüllt ist. Sie darf allerdings nicht zur Routine werden, sonst verliert sie den Charakter des Selbstgewählten. Das konnte bei der Hospitation in einer Montessori-Schule beobachtet werden. Dennoch bleibt die Freiarbeit auch sinntheoretisch bedeutsam. Sie sollte nicht mehr aus dem Schulrepertoire verschwinden. Das mit der Freiarbeit benötigte didaktische Material eignet sich für die Einführung in die Fachgebiete, wie z. B. Mathematik, vorzüglich. Die bisher vorliegenden Fortschreibungen und -entwicklungen für die Schülerjahrgänge bis zum Abitur überzeugen jedoch nicht.

Für die Konzeption des sinnorientierten Unterrichts bleibt bedeutsam:

- didaktische Materialien oder "Selbstbildungsmittel" (Jeziorsky)
- die vorbereitete Umgebung im Sinne der natürlich-positiven Situation
- "Selbsttätigkeit" und "Handbetätigung"
- "Freiarbeit" verbunden mit Disziplin und Selbstbeherrschung
- die volle Entfaltung des Heranwachsenden im Rahmen seiner Möglichkeiten
- "Polarisation der Aufmerksamkeit" der von innen her ordnenden Seele
- die Gewährung der Hilfe zur Selbsthilfe
- Sinnesschulung

8.3.1.3 Der "Erlebnisunterricht"

Der Erlebnisunterricht steht in enger Verbindung mit den Grundüberzeugungen der Lebensphilosophie. Ahnherren sind demnach vor allem Vertreter der Sturm-und-Drang-Zeit, z. B. Herder und Goethe, Nietzsche, Lagarde. Auch für Pestalozzi war das Leben "Ausgangspunkt und Ziel aller planmäßigen Erziehung", wie Waltraud Neubert (1929, S. 8) schreibt. Ohne die Genealogie des Erlebnisunterrichts bzw. der Erlebnispädagogik weiter ausbreiten zu müssen, wird bereits deutlich, daß diese Unterrichtskonzeption das Zeit- oder Lebensgefühl in sich aufnimmt, das sich etwa im Expressionismus konzentriert. Ferner wird deutlich, daß die Pädagogik und Didaktik des Erlebnisses selbst das konkrete Ergebnis spezifischer zeithistorischer Bedürfnisse ist, insbesondere gegen bestehende Konventionen in der Buchschule, mit ihren veralteten, wirklichkeitsfremden Lehrbüchern und der einseitigen Verstandeskultur. Die plötzliche Ausbreitung des Erlebnisunterrichts um das Jahr 1910 steht offenbar auch in Zusammenhang mit dem Werk Wilhelm Diltheys (1833 - 1911) "Das Erlebnis und die Dichtung" (1906), das den Begriff des Erlebnisses in die Bildungssprache einführte. Einen Anstoß hat nach Neubert vermutlich auch das Erscheinen der Schrift von A. Jensen und W. Lamszus "Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat" (1910) gegeben, die damals "wie eine Bombe einschlug" (S. 11). Als bekanntgewordene Vertreter sind vor allem Heinrich Scharrelmann (1871 - 1940) der auf emotionales Verstehen

großen Wert legte - das Beispiel "Die Butterblume" für 2./3. Schuljahr (in: Th. Dietrich 1980, S. 58 - 69) diene als Beleg -, und Herrmann Itschner (1873 - 1922), der im erlebnisbetonten Unterricht so oft als möglich gestaltende Kräfte in der Gemeinschaft entbinden und auf diese Weise zur Persönlichkeitsbildung beitragen wollte.

Das "Erlebnis" wird zum Dreh- und Angelpunkt eines für "gut" erachteten Unterrichts.

"Die Schule soll, wie das Haus, ein Erlebnisfeld des Kindes sein. Sie soll so gestaltet werden, daß es in ihr wesentliche Lebensbezüge erfahren kann: zunächst die menschlichen, wie Freundschaft, Führertum, Gemeinschaft. Dann die sachlichen zu Religion, Kunst und Wissenschaft. Hier soll es wieder die einzelnen Fächer erleben, von Geschichte und Deutsch bis zu Grammatik und Rechnen. 'Jede Unterrichtsstunde soll zum Erlebnis werden' (E. Weber 1907, S. 97). Und schließlich soll es aus dem Erlebnis heraus schöpferisch sein. Alles, was es selbst gestaltet, in Aufsatz und Zeichnen, Musik und Tanz, soll aus dieser Quelle gespeist werden." (W. Neubert 1929, S. 5)

Ohne die einzelnen Ziele, wie etwa "Führertum" (vgl. Th. Litt 1972) genauer zu analysieren und auf ihre Aktualisierbarkeit hin zu überprüfen, wird damit deutlich, daß der Erlebnisunterricht der bloß verstandesmäßigen und mechanischen Aufnahme von Wissen konträr gegenübersteht. Das Erleben von Sachen und Vorhaben soll die Tiefenperson des Schülers ansprechen, das Verstehen erleichtern und das Behalten sichern. Das Erlebnis ist somit die "methodische Grundlage für Erziehung und Unterricht" (S. 10).

Die Vertreter des Erlebnisunterrichts verwendeten das Wort lange Zeit ohne eine genaue Definition. Sie verstanden es in der Regel gemäß dem Sprachgebrauch als "ein nachdrückliches Erleben gegenüber dem bloßen Leben" - so vermutet W. Neubert, wobei sie sich auf das Grimmsche Wörterbuch beruft. (Vgl. S. 10) Sie weist darauf hin, daß bereits 1818 der Didaktiker Kohlrausch den Begriff "Erlebnis" im pädagogischen Sinn prägnant verwendete. Sie zitiert ihn mit den Sätzen: "Dem Erleben muß die Erzählung so nahe wie möglich gebracht werden", und "das Kind braucht viel Nachhilfe zu diesem Erleben" (S. 10, Anm. 13).

Ergänzend hierzu sei darauf hingewiesen, daß 1921 Wilhelm Albert, der Vertreter des Gesamtunterrichts und Erfinder der "Pädagogischen Symphonien" sich um die Klärung des Begriffes "Erlebnis" bemühte. Er geht hierbei vom Lebensbegriff aus und schreibt:

"Es ist etwas Wunderbares auch um das Wort Leben. Ein tiefer Sinn steht in diesem einzig schönen Wort: liban heißt es gotisch; lieban = bleiben, verharren, im Gegensatz zu vergehen, sterben. Leben = das Bleibende, Weilende, Verharrende, Anhaltende.
Im Gotischen gabs noch ein Wort: bileiban = bleiben. Hier ist das liban verstärkt durch das bi = be. Leib ist aus diesem Wort entstanden: Leib = der Bleibende, Beharrende.
Wir haben ein Wort, das nicht so alt ist: beleben = mit Leben versehen; Leben mitgeben; Bleibendes mitgeben.
Nun ists nicht schwer zu erraten, was es heißt: den Unterricht beleben = ihm Bleibendes mitgeben.
Das soll doch unser Unterricht: dem Schüler Bleibendes fürs Leben mitgeben. Nicht nur Stoffe, die dem Wissen, Gedächtnis, Verstande mitgegeben werden, sondern Stoffe, die vom Schüler aufgenommen, von ihm 'einverleibt' werden: ein Stück seines Leibes und Lebens werden. Ein Stück von ihm selbst; nicht nur ein Stück seines Verstandes, der wie ein Giraffenkopf über die anderen Seelenkräfte hinaufragt; ein Stück des ganzen Menschen.
Das soll unser Unterricht:
Erlebnisunterricht werden: Unterricht, der dem Schüler so viel Leben (Bleibendes) mitgibt, daß dieses im Schüler zum bleibenden Eigentum wird.
Die Stoffe mögen getrost vergessen werden - wir haben ja auch die meisten unserer Schulweisheiten vergessen, gottlob! -: sie lassen, wenn sie einmal erlebt worden, immer etwas Bleibendes zurück. Und das ist das Beste an allem!" (S. 7)

Von diesem Begriffsverständnis her leitet Albert ab, daß der Erlebnisunterricht vor allem etwas Bleibendes vermittelt, was mehr ist als "Stoffe" sog. Schulweisheiten. Es muß allerdings bezweifelt werden, ob ein Erlebnis ausreicht, um tatsächlich einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen, wenn es nicht verstandesmäßig verarbeitet wird. Außerdem gilt es zu bedenken, daß mit zunehmender Fülle an Erlebnissen ebenfalls eine Auswahl getroffen werden muß, damit überhaupt etwas Bleibendes bestehen bleibt.

Um die vielfach unterschiedlichen Auffassungen von "Erlebnis" zu überwinden und für die Pädagogik den Begriff fruchtbar zu machen, stellt Neubert in Anlehnung an Dilthey sieben Momente des Erlebnisses heraus, die auch heute in Erinnerung gerufen werden müssen, soll das

bereits erreichte Niveau des Erlebnisunterrichts erhalten bleiben.

1. Das Erlebnis ist unmittelbar. Damit tritt das Erlebnis in Gegensatz zum Begriff, der als das Ergebnis des denkenden Verstandes gilt. Die Aufgabe des Denkens besteht demzufolge darin, das Erlebnis "zu klären und zu läutern". Das geschieht durch den präzisen Ausdruck (vgl. S. 13). Als Mittel dazu bedarf es der Begriffe. Das Erlebnis ist also nichts weniger als eine Gefühlsduselei, sondern ist mit einer harten begrifflichen Arbeit verbunden.

2. Das Erlebnis als die kleinste psychische Einheit ist gegliedert (vgl. S. 13). Diese einfachen Elemente sind aus dem eigenen Erleben heraus von innen her durchsichtig. Wenn nun ein Sinnzusammenhang von innen aus durchsichtig ist, dann ist er verstanden.

3. Die Erlebniseinheit stellt außerdem ein "mehrseitiges Spannungsgefüge" dar. Das erste Spannungsverhältnis ist mit dem Totalitätscharakter des Erlebnisses gegeben, d. h. in jedem Erlebnis sind nicht nur alle geistigen Grundrichtungen wirksam, etwa das Ethische, Religiöse und Metaphysische, sondern ist das Wirken des "ganzen, wollend-fühlend-verstehenden Menschen" (S. 13) vorhanden. - Das zweite Spannungsverhältnis ist der "Subjekt-Objekt-Bezug" (S. 14). Das Erlebnis löst zunächst einen seelischen Zustand aus. In diesen versetzt es das Subjekt. Damit ist zugleich die umgebende Welt in voller Gegenständlichkeit bzw. Objekthaftigkeit vorhanden. Im Erlebnis gewinnt auf diese Weise das Subjekt einen neuen Zug des Lebens und wird dadurch bereichert. - Die dritte Spannung besteht zwischen Allgemeingültigkeit und Individualität. In jedem Erlebnis sind Elemente enthalten, die bei allen Menschen gleich sind. So erlebt jeder Freude oder Schmerz in der gleichen Grundart. Es gibt aber ebenso in jedem Erlebnis Züge, die durch die individuelle Anlage bedingt sind, "so daß für jedes Einzelwesen sich eine bestimmte Erlebnisrichtung sowohl nach Stoff wie nach Form ergibt" (S. 14). Der eine erlebt den Schmerz durchdringend, der andere nicht so intensiv, der eine freut sich in sehr auffälliger, der andere hingegen in stillerer Weise.

4. Das Erlebnis ist "historisch" (S. 14). Es ist an dem Prozeß der Bildung eines "festen, individuellen seelischen Zusammenhangs" (S. 14) beteiligt. Jedes Erlebnis wirkt daher in gewisser Weise umgestaltend, verändernd. Außerdem schwingt alles bereits Erlebte in jedem Erlebnis mit (vgl. S. 15).

5. Das Erlebnis ist entwicklungsfähig (S. 15). Das Erlebnis hat zwar den Charakter des Plötzlichen, "der es wie ein Geschenk und Gnade erscheinen läßt" (ebd.), aber es ist doch durch psychische Vorgänge vorbereitet worden.

6. Das Erlebnis ist durch seinen "Objektivitätsdrang", dem Drang zur Vergegenständlichung, gekennzeichnet. Neubert schreibt erklärend: "Von der empfindungs- und vorstellungsmäßigen Antwort auf die Reize an über die Wertung im Gefühl als dem wichtigsten Teil stößt das Erlebnis durch bis zum Willensimpuls, der sich dann in der doppelten Form des Ausdrucks oder der Handlung entladen kann." (S. 15). Die Stadien sind demnach: Reizantwort, gefühlsmäßige Wertung, Willensimpuls, Ausdruck oder Handlung, in denen sich das Erlebnis vergegenständlicht (objektiviert). Der Ausdruck - z. B. ein lyrisches Gedicht - ist kein bloßes Abbild des Erlebens, sondern eine produktive Leistung. Durch die Vergegenständlichung wird das Erlebnis für andere erfaßbar, wird es mitteilbar. Der Ausdruck steigt aus den unbewußten Tiefen der Seele und hebt diese im Bewußtsein. Deshalb gliedert, steigert und entfaltet sich in ihm das seelische Leben. Das ist die eigentlich schöpferische Leistung des Lebens. Diese Qualitätsstufe wird nicht von Anfang an von Kindern erreichbar sein.

7. Der von Dilthey herausgearbeitete Zusammenhang von "Leben - Ausdruck - Verstehen" kann von außen nach innen, von jedem Gebilde auf das Erlebnis zurückgeführt werden, weil der Prozeß, der durch den Dreischritt erfaßt ist, unumkehrbar ist. Man kann also vom Objekt oder dem Ausdruck auf das Erlebnis, das ihm zugrundelag, zurückschließen oder aus der Miene, dem Wort, der Gebärde eines beliebigen Menschen dessen Wesen verstehen. In Werken der Kunst kann schließlich das zugrundeliegende Erlebnis erfaßt werden, wodurch das erlebende Subjekt sich

bereichert fühlt. Das entspricht dem Organon-Prinzip in der "anthropologischen Betrachtungsweise" (O.F. Bollnow; vgl. Kapitel 6). Das Verstehen ist von den eigenen Erlebnissen des Verstehenden aus deshalb möglich, weil ihnen ein gemeinsam menschliches Erleben zugrunde liegt.

Läßt sich dieser so verstandene Erlebnisbegriff auf die einzelnen Fächer übertragen? - In der Frage der Übertragung der Erlebnismethode auf verschiedene Fächer vertritt Neubert einen realistischen Standpunkt, indem sie dafür lediglich die geisteswissenschaftlichen Fächer als geeignet ansieht (vgl. S. 56). Ein Verdienst Neuberts ist auch darin zu sehen, daß sie das Erlebnis präzise zur Arbeit in Beziehung setzt und die beiden in ihrer gegenseitigen Ergänzbarkeit offenlegt. Dabei hebt sie wesentliche Eigenschaften des Erlebnisses noch einmal hervor.

Im Erlebnis trägt das Gefühl den Hauptton. Das Erlebnis neigt ferner dazu, "den Willensantrieb im Ausdruck mit seinem frei spielenden künstlerischen Charakter zu entladen, während die Arbeit den Willensanstoß bis zur Handlung fortleitet (S. 48). Das Erlebnis soll ferner ein Mittel werden "zu einer Verinnerlichung und persönlichen Vertiefung des Menschen, aus der heraus er 'Milieu schaffend' wirkt und alle Form nur beseelt" (ebd.). Die Arbeit strebt hingegen den willensstarken und sittlich tüchtigen Menschen an. Da das Erlebnis vornehmlich das Gefühl , die Arbeit hingegen den Willen, jede also nur eine Seite des Menschen anspricht, bedürfen beide einander.

In dieser Sichtweise vermeidet es die Erlebnispädagogik, nur die Hingabefähigkeit an den Gegenstand und die Subjekthaftigkeit des Tuns zu sehen. Diese Züge könnten - so wird befürchtet - zur "Verweichlichung des Charakters und zu einer Konstruktion von Erlebnissen um des Reizes willen führen" (S. 49; meine Hervorhebung). Diese Aussage hat aktuelle Bedeutung, weil zunehmend mehr Erlebnisse nur um des Reizes willen angestrebt werden; die gesamte Freizeit- und Konsumgüterindustrie ist auf diesen Aspekt aufgebaut. Weder die begriffliche Klärung der Erlebnisse, noch die Einmündung in die Handlung oder in den Ausdruck

werden beabsichtigt. In der Schule können Sachlichkeit und Nüchternheit, die mit der Arbeit gegeben sind, als Ausgleich positiv wirken. Sind, so ist zu fragen, vielleicht die im Arbeitsleben und in der Schule dominierenden Sachlichkeiten und Nüchternheiten ein Anlaß für die extreme Orientierung an Reizerlebnissen?

Aber nicht nur das Erlebnis, auch die Arbeit bietet Gefahren, die durch Eigenschaften des Erlebnisses verringert werden können. So wird von Hugo Gaudig der "Betriebsamkeit, dem 'Amerikanismus der Arbeit'" die Entspannung und die Hingabe im Erlebnis gegenübergestellt. Dem nüchternen Gleichmaß der Arbeit stehen die erhöhten Augenblicke des Erlebnisses und der Sachlichkeit das stille Versenken in die eigene Persönlichkeit gegenüber. Arbeit und Erlebnis durchdringen einander in dem Unterricht. So ist beispielsweise die "Anbahnung der Erlebnisse, z. B. bei einer Dichtung" ein hartes Stück Arbeit. Das gilt ebenso für "die Besinnung auf das Erlebnis, seine Einordnung in den seelischen Zusammenhang und seinen Ausdruck" (S. 50). Neubert formuliert, daß nur "durch Arbeit das Erlebnis ausgeschöpft und sein Bildungswert ausgenutzt" werden könne (S. 50).

Was bleibt für die sinnorientierte Konzeption bedeutsam?

- Es ist sinnvoll, die Schule als "Lebensstätte" einzurichten (S. 44), nicht jedoch als "Lebensschule" im Sinne "ländlicher Produktions- oder Siedlungsschule" (S. 46). Das würde die Auflösung der Schule bedeuten, in der "eigens berufene Männer und Frauen ein Stück Jugendleben mit den Heranwachsenden zu leben versuchen". Die Eigenart der Schule als "Lebensschule" besteht nämlich darin, daß sie keine besondere Veranstaltung mehr ist. Sie ermöglicht zwar Erfahrung, Wissen und Können, aber lediglich auf dem Wege der Mitarbeit des Kindes in der Wirtschaftsgemeinschaft, wobei ihm die eigenen Kräfte seine Grenzen stecken. Es handelt sich hierbei um Zufallserlebnisse. (Vgl. S. 46) Hierdurch wird die "Vollständigkeit der Erlebnisse" im Hinblick auf die Grundformen nicht erreicht. Das kann nur planmäßig durch den Lehrer geschehen. Ferner wird der Zusammenhang und die Bewußtheit nicht erreicht, die man nur durch die Klärung und Besinnung gewinnen kann. Daher ist auch keine Ordnung und Verbesserung

der Erlebnisse des Alltags sowie deren "Erhebung in eine höhere geistige Sphäre" möglich, worin "die tiefste Aufgabe der Schule" besteht (S. 46). Deshalb kann auch nicht "zur geistigen Herrschaft über das Leben" geführt werden (S. 47). Die Schule muß also dafür sorgen, daß sie die Erlebnisinhalte ausschöpft, so daß sie bildend wirksam werden. Der Lehrer muß das Kind verstehen und seine "Erlebnisgegenwart" mit den Erfahrungen vorausgehender Generationen zu Sinn-Zusammenhängen verknüpfen.

- Die Integration körperlich Behinderter könnte durch den Erlebnisunterricht gefördert werden. Dieser wurde in der Reformpädagogik als "eines der wirksamsten Mittel für eine Sozialisierung erkannt" (S. 45). Man hatte bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts positive Erfahrungen mit dem Gemeinschaftserlebnis bei "Gefährdeten, Hilfsschülern, Krüppeln, Fürsorgezöglingen und Gefangenen" (vgl. ebd.) gesammelt. Geistige Behinderungen wurden nicht erfaßt. Es ist auch gegenwärtig sorgfältig zu prüfen, inwieweit tatsächlich eine Förderung der Behinderten ermöglicht werden kann. Die geistige Behinderung stellt für nicht behinderte junge Menschen jedoch eine völlig fremde Welt dar, die sie nicht verstehen und der sie keinen Sinn entnehmen können. Es käme einer Überforderung sog. normaler Kinder gleich, wollte man sie mit fremden geistig behinderten Mitschülern zusammen leben lassen. Außerdem steht zu befürchten, daß der geistig behinderte junge Mensch zum Objekt der Beobachtung reduziert würde, so daß sein personaler Wert nicht im Vordergrund stünde. Ein förderliches Gemeinschaftserlebnis käme überhaupt nicht zustande.

- Die Pflege der "Kunst des Erlebens" (S. 46) kann beibehalten werden, Dadurch wird das Kind fähig, auf "jeden Erlebnisreiz zu antworten und über ein bloßes Hindämmern hinaus das Leben als Wechsel von Höhen- und Tiefenlagen zu erfahren" (S. 46). Hierbei läßt sich eine Vielfalt an Erlebniswerten verwirklichen.

- Die "Erlebniskreise" innerhalb von "Erlebnisfeldern" gewährleisten Sinnzusammenhänge (vgl. S. 54). Grunderlebnisse, wie z. B. Denk- und Arbeitserlebnis, Gemeinschaftserlebnis, sittliches und künstlerisches Erlebnis, Erlebnis des Körpers oder auch die "Lebensformen" (1914)

Eduard Sprangers, nämlich die theoretische, ökonomische, ästhetische und religiöse, in ihrer Gesamtheit in allen Menschen vorhandene, aber in je individueller Gewichtung ausgestaltete Sinnrichtungen der Psyche bedeuten eine Systematisierung der Erlebnisfelder des Menschen. Innerhalb dieser Erlebnisfelder kann man den Stoff zu sinnstiftenden "Erlebniskreisen" zu verbinden. "Auf dem Gebiete der Kunst kann die künstlerische Form, z. B. die Ballade, den Mittelpunkt eines solchen Kreises abgeben, den dann die Kinder in eigener Arbeit zu erschöpfen suchen." (S. 54) Die Aufhebung der Fächer im Gesamtunterricht der Unterstufe "wie die Beseitigung vorschriftsmäßiger Stundenpläne haben diesen Sinn, einen Erlebniskreis nach dem anderen, solange er den Kindern noch irgendetwas zu bieten hat, frei bearbeiten zu lassen." (S. 54) Damit wird der Sinnzusammenhang als für den jungen Menschen unersetzbar ausgewiesen und mehr betont als Fächergrenzen oder institutionell bedingte Zeiteinteilungen.

- Der "Aufruf zur Tat" (S. 56) oder die Gestaltung des Erlebnisses beruht auf dem Zusammenhang von Erlebnis und Ausdruck. Was tief erlebt wurde, drängt zum Ausdruck. Wo dies nicht zugelassen wird, taucht das von der Psychoanalyse erforschte Phänomen der Verdrängung und Komplexbildung auf.

- Die Kenntnis der "angeborenen Erlebnisform des Kindes ist zur Grundlage seiner Bildung zu machen" (S. 58). Dabei geht es nicht nur um die Pflege der angelegten Erlebnisart, sondern darum, daß sie den "festen Mittelpunkt abgeben soll, von dem aus die übrigen Lebensbezüge angeknüpft werden; in deren Gesamtheit sich das Menschenwesen erst entwickelt und erfüllt " (S. 58). Die Sinne werden ebenfalls einbezogen, weil sie "Erlebnistor für den einzelnen sind" (ebd.). Das zu Erlebende wird der Lehrer aus unterschiedlichen Sichtweisen nahebringen, entweder von der "visuellen oder akustischen oder motorischen Seite" (ebd.).

- Es ist ferner sinnvoll, dem engeren Lebenskreis des Heranwachsenden, der Heimat, ein großes Gewicht zuzumessen, weil er eine Fülle an Erlebnissen ermöglicht, die anderweitig nicht zu vermitteln sind.

Daraus wird deutlich: Für die sinnorientierte Unterrichtskonzeption ist die Bedeutung des Erlebnisses unersetzbar, weil dadurch nicht nur die Tiefenperson tangiert wird, sondern der ganze junge Mensch in das Zentrum theoretischer Begrifflichkeit rückt. Daher ist es letztlich zweitrangig, ob ein Erlebnis die Tiefenperson tatsächlich anspricht oder nicht. Bedeutsam ist vielmehr, daß der ganze Mensch im Augenblick des Erlebens in seinen fünf Dimensionen äußerst aufnahmebereit ist und Kognition mit Emotion, Wille und Gefühl zusammenwirken. Sinntheoretisch formuliert kann man sagen, daß in einem tiefgreifenden Erlebnis sich der Sinn offenbart, was immer ein einprägsames Erlebnis ist. Da Sinn nicht nur über die Ratio erfaßbar ist, sondern auch durch das Gefühl oder die Intuition, ist dem Erleben und somit dem Erlebnisunterricht im oben beschriebenen Sinn eine große Aufmerksamkeit zuzubilligen.

Wilhelm Albert (1921), der Vertreter des Gesamtunterrichts und der Erfinder "pädagogischer Symphonien", gestaltet seinen Unterricht zum Erlebnis und grenzt ihn zu Recht vom "Erfahrungsunterricht" ab. Er versteht den Inhalt der Erfahrung als die "Summe unserer Erkenntnisse" (S. 2). Er verbindet die drei Begriffe Erkennen, Erkenntnis und Erfahrung. Das "Erkennen" ist ein "Bewußtseinsakt des einzelnen Menschen", dessen Ergebnis die "Erkenntnis" darstellt. Die "Erfahrung" ist "die Summe der Erkenntnisse" (S. 3). Zur Erfahrung gelangt man also nur über die Erkenntnis. Der Weg zur Erfahrungsgewinnung ist durch "eigene (manuelle - visuelle - akustische u. a.) Betätigung" des Schülers genauso möglich, wie durch die Unterstützung des Lehrers im Unterricht, "wo man planmäßig und zielstrebig die Erfahrung des Schülers zu bereichern sucht durch eigens zu diesem Zwecke ausgewählte, bildungswertvolle, die Individuallage des Kindes berücksichtigende Stoffe" (S. 3).

Der "Erlebnisunterricht" umfaßt nach Albert jedoch mehr. Hier werden "die Stoffe nicht nur verstanden, erkannt, begriffen, einverleibt, sondern erlebt" (ebd.). "Erleben" ist, wie Albert sagt, "ein gefühlsbetonter Bewußtseinsakt" (ebd.). Es ist immer ein Tun. Das Erlebnis ist ein Besitztum, das gefühlsbetont ist. Es ordnet sich "dem Gedächtnis, Wissen" ein (ebd.). Jeder Mensch gewinnt im Laufe der Zeit eine Menge an Erlebnissen. "Je tiefer die Einzelerlebnisse sind, desto

tiefer werden sie das gesamte Innenleben des Erlebenden beeinflussen." (Ebd.) Aus diesen theoretischen Überlegungen folgert Albert, es sei nötig, "im Unterricht für tiefe und nachhaltige Erlebnisse Sorge zu tragen, also den Unterricht zum Erlebnisunterricht zu gestalten." (Ebd.)

Wie läßt sich diese Forderung realisieren?

Die Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnisunterricht gelingt nach Albert, wenn der objektive Stoff in subjektive Erlebnisse umgewandelt wird. Diese Bedingung gründet ihm zufolge auf einem Phänomen, das grundsätzlich jedoch für jeden Unterricht gilt. Er schreibt:

"Da der Stoff an sich, den der Lehrer bietet, zunächst objektiv ist, im Schüler aber subjektiv aufgenommen wird (da jeder Mensch jedem Stoff gegenüber sich durchaus einmalig verhält), erhält der Stoff im Schüler eine Umwertung." (S. 4)

Wenn dies nun allgemein gilt, dann wäre jeder Unterricht im Grund ein Erlebnisunterricht. Albert bestärkt dies, indem er sagt, "daß der Lehrer seine objektiven Stoffe zunächst in sich selbst zu subjektiven Erlebnissen werden läßt." (Ebd.) Dadurch kann die Umwandlung der Stoffe vertieft werden. Darin liegt "das ganze Geheimnis des Erlebnisunterrichtes" (S. 4). Damit hat Albert zweifellos eine wichtige Erkenntnis formuliert, die aber nicht ausreicht, um Erlebnisunterricht zu beschreiben oder gar zu begründen.

Er führt in einem folgenden Abschnitt konkret den "Werdegang einer individualen Erlebnispädagogik" aus. Die Quintessenz besteht darin, die Individualität des Schülers mit der Individualität der Klasse sowie die Individualität des Stoffes und der Individualität des Lehrers zu verbinden. In zusammenfassender Rede heißt es bei Albert:

"Heute weiß ich: Daß Stoff nichts sein kann und alles; weiß: daß Form, Methode weniger als nichts und doch auch wieder alles sein kann; weiß: daß Stoff und Form zusammen noch immer nichts sein können. Weiß aber auch: daß Stoff und Form alles sein müssen, wenn der Stoff in der Lehrerpersönlichkeit Wurzeln schlägt, Funken zündet, daß aus der Lehrerpersönlichkeit heraus die Form, die Methode wächst, die nie schematisch, nie allgemein gültig, nie nachahmbar ist! Die stets individuell, stets urpersönlich ist." (S. 17)

Bedeutsam ist die Erkenntnis, daß der Lehrer die Eigenheit des Stoffes erfassen muß, um ihn angemessen vermitteln zu können. Bedeutsam ist aber auch die Erkenntnis, daß sich der Lehrer seiner Verantwortung bewußt wird, die er trägt; denn "nicht der Stoff, nicht die Form: die Lehrerpersönlichkeit ist die Ur-, die Zentralkraft der Klasse!" (S. 17).

Aus sinntheoretischer Sicht können wir festhalten: Der Lehrer ist unersetzbar; denn er kann den Stoff zum Erlebnis für die Schüler gestalten, indem er ihn in seiner Individualität präsentiert und gemäß der Individualität der Klasse vorstellt, bearbeitet, auswählt mit ihm üben läßt u. a. m. Allerdings ist es nicht möglich, den Umschwung des Erlebens in das Erlebnis zu beeinflussen, weil die Auseinandersetzung mit dem erlebten Unterrichtsinhalt immer vom Subjekt selbst zu leisten ist. Die Sinnfindung ist immer individuell. Deshalb muß sich der Lehrer damit begnügen, das "didaktische Material des Unterrichts" zu gestalten. Diese Gestaltung ist nicht unwesentlich, wie Maria Montessori gezeigt hat. Und so verbindet sich aus sinntheoretischer Sicht die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit bei Albert mit der des Lernmaterials bei Maria Montessori.

Was bleibt?

- Das Erlebnis ist unersetzbar in der Schule
- Mit Hilfe des Erlebnisses kann Bleibendes vermittelt werden
- Sieben Merkmale des Erlebnisses müssen beachtet werden
- Erlebnis ist durch Arbeit ergänzbar
- Schule als Lebensstätte gestalten
- Integration körperlich Behinderter in die Schule
- Die Fähigkeit des Erlebens üben bis zum Können
- Erlebnisse in Sinnzusammenhänge (Erlebniskreise) einbinden
- Erlebnis ruft zur Tat, zum Ausdruck
- Beachtung individueller Erlebnisformen
- Heimat als mögliches Erlebniszentrum schätzen
- Bedeutung des Lehrers bei der Bereitstellung didaktischen Materials
- Verschiedene Erlebnisbereiche systematisch erfassen und anregen, etwa im Rahmen emotionaler Sensibilisierung (Gefühlserziehung).

8.3.1.4 Der "Gesamtunterricht"

Der Gesamtunterricht wird verschieden akzentuiert. Besonders sind der Leipziger Lehrerverein, Friedrich Junge, Richard Seyfert, Johannes Kretschmann, Berthold Otto (1859 - 1933) und Wilhelm Albert (1890 -) zu nennen.

Der Leipziger Lehrerverein stellte im Jahre 1909 ein Gesuch zur Umgestaltung des Unterrichts an die Schulbehörde. Zwei Punkte des Vorschlags regten zur Diskussion an: zum einen die Forderung nach "Gesamtunterricht" und zum anderen der Vorschlag, Lesen, Schreiben und systematisches Rechnen später zu bearbeiten. Der "Gesamtunterricht" in der Vorstellung des Leipziger Lehrervereins kannte keine Fächer mehr, lehnte also das herbartsche Prinzip der Konzentration, wonach die Inhalte in Fächern behandelt werden, ab. Das Thema des Unterrichts wird vielmehr als Einheit oder Ganzheit in kindgemäßer Weise behandelt, wobei es von unterschiedlichen Aspekten beleuchtet wird. Nach Theo Dietrich (1980, S. 162) erneuern die "Leipziger" damit einen uralten Gedanken, wonach die Welt ein von Gott geschaffenes Ganzes darstelle und der Mensch diese Welt als Ganzes auffasse und erlebe. Daher spiele neben der Fächerung des Unterrichts schon sehr frühzeitig unausgesprochen die Ganzheitsidee eine Rolle. Der Unterricht der Reformationszeit, in dem die Bibel im Mittelpunkt stand, kann somit als Vorläufer des Ganzheits- und Gesamtunterrichts betrachtet werden.

Die ersten publizierten Versuche zum Gesamtunterricht im 19. Jahrhundert legten Friedrich Junge ("Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft", 1885) und Richard Seyfert ("Arbeitsschule" , 1895) vor. Bei Seyfert standen Erfahrungsganze im Mittelpunkt, wie z. B. "Der Hausbau" und "Die Heizung". Diese Art des "fächerübergreifenden Unterrichts" ist um 1930 stark von der Ganzheits- und Gestaltpsychologie mitbestimmt worden. Man griff vielfach auf die Veröffentlichungen von Fritz Krueger (1874 - 1948) und auf Hans Volkelt (1886 - 1964) zurück. Dies wirkte sich vor allem darin aus, daß Verfahrensweisen für den methodischen Aufbau und die Durchführung des Unterrichts herangezogen wurden, mit deren Hilfe der Lernprozeß ganzheitspsychologisch analysiert werden konnte.

Theo Dietrich nennt in diesem Zusammenhang vor allem: ganzheitliches Erfassen einer Sache oder eines Vorgangs, Gliederung oder Differenzierung in Teil- oder Unterganze, Erkennen von "Gestalten" oder des gegliederten Ganzen. Bedeutsam war, daß alles dies auf der Grundlage der Anschauung, Beobachtung und des Erlebens stattfand (vgl. S. 162).

Der Gesamtunterricht Berthold Ottos ist gekennzeichnet durch das gemeinsame Gespräch mit Kindern. Sie lernen nach Otto in Unterhaltungen, etwa beim Mittagessen mehr und besser als durch Bücher und Schulstunden (vgl. J. Henningsen 1979, S. 131). Die Fragen, Themen und Gegenstände wurden im Gesamtunterricht nicht danach ausgesucht, ob sie in ein "Fach", zu einer Altersstufe oder Klassenstufe, zu einer Schulform paßten oder in ein bestimmtes Pensum und in einen Lehrplan gehörten. Der von Berthold Otto angestrebte "geistige Verkehr mit Kindern" verzichtet bewußt auf dreierlei:

a) Er verzichtet auf Arrangement und Vorbereitung der Gegenstände. Die zufällig vorhandene Motivation wird aufgegriffen und diese nicht erst im Interesse des fortlaufenden Lehrbuchtextes angekurbelt. Es herrscht also keine "fächerübergreifende" und "-integrierende" Anordnung der Stoffe vor, sondern reine Aleatorik, also zufällig sich ergebende Anordnungen.

b) Er verzichtet bewußt auf anthropogene und sozio-ökonomische Bedingungen; sie sollen sich vielmehr im Gespräch artikulieren. Berthold Otto ist überzeugt, daß alle über alles sprechen, wenn kein bestimmtes Thema tabuisiert wird.

c) Er verzichtet bewußt auf Systematik in den Gegenständen; er pflegt vielmehr ein Art exemplarisches Lehren und Lernen.

Der Gesamtunterricht Berthold Ottos ist eine Frontstellung gegen den Fächerunterricht. Er ist verbunden mit der Vorstellung, "daß ein Volk als geistige Gemeinschaft und 'Gesamtes' (= 'Ganzes') sich selbst belehre, wenn Kinder fragen und Erwachsene erzählen und Lehrer antworten und Wissenschaftler forschen; die Schule ist, so gesehen

für Otto ein "'Erkenntnisorgan des Volksgeistes'" (S. 133). Bei "Gesamtunterricht" dachte Otto nach Henningsen immer auch an die geistige Welt des Kindes, die er als "Gesamt"kosmos und als "Gesamt"-prozeß verstand und deutete. Den Grund für seinen "Gesamtunterricht" leitet Otto aus der Analyse der zeitgeschichtlichen Situation ab. Er schreibt in seinem Beitrag über "Gesamtunterricht" (1913):

"Es wird schon seit Jahrzehnten geklagt über die Zersplitterung des menschlichen Geistes durch die Wissenschaften. Der Menschengeist wird auseinandergezogen nach den verschiedensten Richtungen hin. Es bildet sich, wie man klagt, ein Spezialistentum immer mehr aus. Jeder, der im Leben eine Zeitlang an der Arbeit der Wissenschaft mitgewirkt hat, ist auf ein ganz geringes Spezialgebiet beschränkt, in dem er allerdings dann vorzüglich zu Hause ist: ein Historiker in irgendeinem Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts, ein Naturwissenschaftler in irgendeinem ganz gesonderten Spezialgebiet seiner Naturwissenschaften. Aber es wird auch darüber geklagt, daß der Zusammenhang der Wissenschaften und der Menschen, die diese Wissenschaften lebendig machen, uns immer mehr verloren geht. Das ist es, was wir von Kindheit an durch den Gesamtunterricht beseitigt haben möchten; denn wir glauben, daß diese Zersplitterung der menschlichen Geister in die verschiedenen Fächer seinen Ursprung in dem Stundenplan von Anfang des schulmäßigen Unterrichts an hat. Das Kind in der Kinderstube weiß nichts von Fächern, weiß nichts von den verschiedenen Wissensgebieten. Dem ist die Welt eine einzige große Gesamtheit, und es sucht sich in der ganzen Welt zurecht zu finden, einerlei ob das, wofür es sich gerade interessiert, in die Naturwissenschaft oder in sonst eine Wissenschaft hineingehört." (zit. n. K. Kreitmair 1963, S. 123; meine Hervorhebung)

Das Engagement Berthold Ottos für die Überwindung der Zersplitterung des menschlichen Geistes und des Spezialistentums ist zwar verdienstvoll, weil damit die Weite des menschlichen Denkens wieder hergestellt werden kann; aber den Grund dafür in dem Stundenplan des schulmäßigen Unterrichts zu sehen ist nicht überzeugend. Es ist ferner mehr als fraglich, ob die Schulanfänger tatsächlich die Welt als eine große Gesamtheit sehen. Zumindest kann dies für die heutige Zeit nicht mehr gelten. Schulanfänger beginnen nicht beim Stande Null. Sie beginnen nur mit der Schule, nicht aber mit dem Wissenserwerb, dem geistigen Training, dem Sammeln wichtiger Erfahrungen usw. Gleichwohl ist es von Berthold Otto sehr verdienstvoll, sein besonderes Augenmerk auf die Heranwachsenden gelegt zu haben. So gelang es ihm, den Begriff der Altersmundart zu prägen und auf diese Weise

einen entscheidenden schulpädagogischen Terminus einzuführen, der auch heute noch gelten sollte. Ferner ist noch das große Allgemeinwissen, mit dem sich Otto den spontanen Fragen der Schüler im Gesamtunterricht stellen konnte, herauszustellen. Dadurch gelang es ihm, auf einem hohen Niveau überzeugend zu antworten. Das ist nicht jedem Lehrer gegeben.

Schließlich ist die Zielperspektive vorteilhaft und für allgemeinbildende Schulen besonders bedeutsam: erleben zu lassen, daß Erkenntnis zur Gestaltung des Weltbildes des einzelnen, seines Volkes und der gesamten Menschheit unerläßlich ist. Dadurch kann er das Interesse an den Wissensinhalten in den jungen Menschen auf Dauer wachhalten, eine Perspektive, die jeder Schule gut anstünde. Wörtlich schreibt er:

"Wir möchten - und wir erreichen es im Gesamtunterricht - die Menschen von Jugend auf dahin bringen, daß sie die <u>große Notwendigkeit jeder Art der Erkenntnis</u> zur Gestaltung des gesamten Weltbildes nicht nur des einzelnen Menschen, sondern des ganzen Volkes und schließlich der ganzen Menschheit, nicht nur anzuerkennen, sondern eigentlich tagtäglich von neuem <u>erleben.</u> Das erstreben wir im Gesamtunterricht, und ich denke, das leistet der Gesamtunterricht." (1913, S. 130; meine Hervorhebungen)

Der Nachdruck auf das Erleben rückt den Gesamtunterricht in die Nähe des Erlebnisunterrichts und unterstreicht damit, daß etwas ganz Besonderes, etwas Bleibendes - wie Albert sagen würde - im Unterricht vermittelt wird.

Damit keine falschen Vorstellungen auftreten: Der Gesamtunterricht findet in der Regel erst im Anschluß an die ersten drei Unterrichtsstunden, in denen die Schüler in den einzelnen Gruppen und Kursen getrennt arbeiteten, statt. Er umfaßt "zwei- oder dreimal in der Woche nur die Größeren (Oberstufe), an den übrigen Tagen die gesamte Schule von den Kleinsten bis hinauf zu den ganz Großen", schreibt Franz Hilker, der eine Woche lang Gast in der Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde im August 1924 war (1925, S. 4). Er weist ferner darauf hin, daß das "Typische und Bedeutsame" dieses pädagogischen Versuchs die Freiheit von Zwang war: "Sie (sc. die Schüler) brauchten nicht einmal mitzuarbeiten, wenn sie nicht mochten!" (S. 3) Wenn Schulerfolg und Schulfreude gleichermaßen

einträten, dann wäre Otto zweifellos ein großartiges Ergebnis gelungen. Doch dies in unsere heutige allgemeinbildende Schule zu transponieren dürfte unmöglich sein. Und doch bleibt etwas Wichtiges für die sinnorientierte Unterrichtspraxis zu berücksichtigen. Es sei stichwortartig zusammengefaßt:

- die Bemühung, sinnlosen Zwang zu reduzieren
- Interesse am Erkenntnisgewinn
- spontane Fragen gründlich beantworten
- Vermeidung jeglicher Zersplitterung von Wissen
- Realisierung eines sachlich fundierten, entspannten Gesprächs.

Johannes Kretschmann hat den "freien Gesamtunterricht" Berthold Ottos mit "Training und Vorhaben" verbunden und auf diese Weise seinen "natürlichen Unterricht" geschaffen. Er hatte erkannt, daß die "freien Unterrichtsgespräche" im Sinne Berthold Ottos die Schüler zweifellos zur Mitarbeit, zum Fragen und Denken anregten. Er erkannte jedoch auch, daß dies Erkannte nur dann produktiv bleibt, wenn es gesichert und geübt wird. Deshalb legte er großen Wert auf die Vertiefung und Einprägung der Inhalte. Er verwendete zu diesem Zweck den Gruppenunterricht und das "Training".

Von Johannes Kretschmann wird der Hinweis in die sinnorientierte Unterrichtskonzeption übernommen , daß Vertiefung und Einprägung erlebter Inhalte unersetzbar ist und daß Gruppenunterricht und "Training" sich hierzu eignen.

Zusammenfassung

Am Beispiel von Adolf Reichweins Schulversuch in Tiefensee und aus den vier verschiedenen älteren Unterrichtskonzeptionen - erziehender Unterricht, Arbeitsschule, Erlebnis- und Gesamtunterricht -, die in modifizierter Form heute vielfach gebrochen nachwirken, zeichnen sich Schwerpunkte des sinnorientierten Unterrichts in den ersten Umrissen ab.

a) Sinnstiftend ist die Betonung, daß Unterricht und Erziehung aufeinander bezogen und voneinander durchwirkt sind, daß Unterricht stets als erziehend zu betrachten ist und daß in der Erziehung stets etwas vermittelt wird, das einsichtig machen soll. Der Lehrer erscheint sowohl als verantwortungsvoller und engagierter Führer sowie als Erzieher. "Gut" ist ein Unterricht also nicht schon dann, wenn er viel Wissen vermittelt, sondern erst, wenn er zugleich die Schülerpersönlichkeit bewußt fördert. "Erziehender Unterricht" ist somit unerläßlich.

b) Sinnstiftend ist der Nachdruck auf Einbeziehung aller Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche in den Unterricht, so daß die Vorherrschaft des kognitiven Bereichs verhindert wird, weil damit die Gefahr des ausschließlich abstrakten, also unanschaulichen Vermittelns auf der Lehrerseite und des bloß gedächtnismäßigen Einprägens auf der Schülerseite gegeben ist. Die Einbeziehung aller Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche braucht nicht zu Lasten von Theorie zu erfolgen. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall, weil Theorie in jeder Praxis steckt und die Rede von der Vorgängigkeit der Theorie nach Theodor Litt nicht stichhaltig ist (1959). Möglichkeiten hierzu bieten das "Projekt" und das "Erlebnis", mögen sie als Methode oder als Prinzip aufgefaßt werden.

c) Sinnstiftend ist die Berücksichtigung des jungen Menschen, der von Alltagsproblemen und -fragen ausgeht und fundierte Antworten benötigt, weil sich sein individuell geprägtes Sinngebiet, seine persönliche geistige Welt auf diese Weise bildet. Jedoch genügen die spontanen Fragen und Antworten nicht. Sie sollen vielmehr ergänzt werden durch eine systematische Unterweisung, weil dadurch das kulturelle Niveau unseres Volkes auf ökonomische Weise tradiert wird.

d) Sinnstiftend ist die Beachtung des gemeinschaftlichen Zusammenlebens in der Schule, weil in diesem sozialen Rahmen die Beteiligten Probierhandlungen ausführen können, ohne befürchten zu müssen, die volle Verantwortung für die eingetretenen Konsequenzen übernehmen zu müssen. Außerdem können sie viele soziale Erfahrungen sammeln, die ihnen zur eigenen Erkenntnis verhelfen und Rückschlüsse auf die Bedeutung der eigenen Person zulassen. Auf das "Gemeinschaftserlebnis" haben die meisten Konzeptionen großen Wert gelegt.

Die im folgenden kurz anzusprechenden aktuelleren Konzeptionen verstärken die eben genannten Aspekte "erziehender Unterricht", "Projekt und Erlebnis", "Schüler als junger Mensch" und "Gemeinschaft" aus ihrer je unterschiedlichen Perspektive und tragen auf ihre Weise zu einem integrativen, sinnorientierten Unterrichtskonzept bei.

8.3.2 Der Beitrag aktueller Konzepte zur sinnorienterten Unterrichtskonzeption

In der didaktischen Literatur kann man eine Fülle von Konzepten, Konzeptionen und Theoriestücken wahrnehmen, die von Theoretikern und Praktikern unterschiedlich favorisiert werden. Insbesondere lassen sich nennen: der lehrerorientierte, der programmierte, der lernzielorientierte, der exemplarische, der mehrperspektivische, der genetische, der projektorientierte, der problemorientierte, der wissenschaftsorientierte, der kommunikative, der schülerorientierte, der erfahrungsbezogene, der handlungsorientierte und der offene Unterricht. Ihr Beitrag zur Entwicklung einer sinnorientierten Konzeption soll im folgenden skizziert werden.

8.3.2.1 Der "lehrerorientierte Unterricht"

Die Bezeichnung "lehrerorientierter Unterricht" schließt den Fachunterricht ein, den ein fachwissenschaftlich ausgebildeter Lehrer erteilt. Sie kommt einer Tautologie gleich, weil Unterricht in Regel von Lehrern erteilt wird. Da sich Schüler ihr Wissen aber auch anderweitig, etwa im Rahmen von Projekten erarbeiten können, ist die obige Bezeichnung jedoch sinnvoll. Sie bezeichnet zugleich jenen Unterricht, in dem der Lehrer Wissensinhalte darstellt oder darbietet, also "frontal" unterrichtet. Dagegen hat sich viel Kritik angesammelt. Gleichwohl findet in der Gegenwart ein Art Rehabilitation des Frontalunterrichts statt (vgl. K. Aschersleben 1986; N. Vorsmann 1986; G. Scholz 1987).

Im Zentrum der Kritik am Frontalunterricht steht der "bloß darstellende" Unterricht Herbarts (J. Fr. Herbart 1896, S. 95). Die Darbietung im Wort bzw. das bloß verbale Vortragen des Lehrers, sein Dozieren wurde deshalb kritisiert, weil diesem die notwendige Anschaulichkeit abgehe und der Schüler lediglich passiv bleiben könne. Bei genauer Hinsicht zeigt sich jedoch, daß Herbart nicht nur von einem darbietenden Unterricht sprach, sondern sich der Grenzen der

Darbietung durchaus bewußt war. Deshalb empfahl er, der Lehrer solle bei seiner Darstellung so anschaulich beschreiben, "daß der Zögling zu sehen glaube" (ebd.), wobei sich Hilfe aller "Arten von Abbildungen" (ebd.) anböten.

Hugo Gaudig gilt als ein Hauptgegner des Frontalunterrichts. Aber er kritisiert nur die Darbietung des Lehrers im Wort und die Lehrer-Fragen, nicht jedoch die von Herbart empfohlene bildliche Darbietung. In den 60er Jahren kritisierten Anne-Marie und Reinhard Tausch den Frontalunterricht aus erziehungspsychologischer Perspektive. Sie bemängelten die negative sozialerzieherischen Auswirkungen autoritären Lehrerverhaltens (vgl. 1971, S. 240). Weil sie aber in ihrer Bilanz "die Lehreraktivität beim Fragestellen zum Indikator für autokratisches Lehrerverhalten erhoben", werden sie von K. Aschersleben (1986, S. 30) kritisiert. Denn damit stellten sie zwangsläufig den Zusammenhang zwischen Lehrerfrage und autoritärem Verhalten her. Unter Berücksichtigung dieses Einwandes kann das Ergebnis der Untersuchungen Tauschs nur sein, daß in der Schule der Frageunterricht dominiere (vgl. S. 31). Norbert Vorsmann (1986) bescheinigt der darbietenden Unterrichtsform sogar, sie sei zur Aktivierung des Wir-Gefühls geeignet (vgl. S. 204). Er betont, daß im Frontalunterricht der Lehrer dem Schüler "face to face und nicht selten heart to heart" zugewandt sei (S. 206). Damit bestätigt er, was ein guter Lehrer immer schon tat.

Die Diskussion um den Frontalunterricht erbrachte eine Klarstellung der Herbartschen Position und eine begriffliche Differenzierung. Der Vorschlag von Günther Scholz ist naheliegend, auf die Bezeichnung "Frontalunterricht" zu verzichten und statt dessen von "Darbietung einerseits und Frageunterricht andererseits" (1987, S. 49) zu sprechen. Es gilt aber zu bedenken, daß eingeführte Begriffe äußerst schwierig zu ersetzen sind, was am Bildungsbegriff belegt werden kann. Auch er sollte - wenn es beispielsweise nach Heimann gegangen wäre - vergessen werden: heute erleben wir eine intensive Diskussion um Allgemeinbildung! Zweifellos ist aber eine Differenzierung des Begriffs Frontalunterricht angemessen.

Ergebnis: Das dauerhafte Dozieren ex cathedra ist als sinnlos auszuschließen, weil der Schüler keine Möglichkeit hat, seine Gedanken zu äußern und seine geistigen Kräfte zu erproben. Da Erlebtes zum Ausdruck drängt, sieht er in dem verordneten Schweigen keinen Sinn. Es sei denn, er habe nur eine kurze Frist zuzuhören. Wo dies nicht der Fall ist, wird dem Schüler eine naheliegende Sinnmöglichkeit verwehrt. Daher ist zu fordern, daß auch bei der verbalen Darbietung des Lehrers der Entwicklungsstand der Schüler angemessen berücksichtigt wird, so daß die innere Stellungnahme während des Lehrervortrags im Anschluß daran abgerufen wird. Gute, d. h. erfolgreiche Lehrer haben dies in ihrer täglichen Praxis stets so gehandhabt. Die Darbietung des Unterrichtsinhalts ist insofern auch sinnvoll, weil ein zehnminütiger, gründlich vorbereiteter und geschickt gestalteter Lehrervortrag arbeitsökonomischer ist, als eine Stunde "Unterrichtsgespräch", bei dem man den Schülern die zentralen Inhalte doch "irgendwie" nahelegen muß; denn wie soll etwas aus ihren Köpfen kommen, was nicht darin enthalten ist? Auch beim sokratischen Lehren muß der Lehrer gewaltig nachhelfen. (Vgl. K. Prange 1983, S. 30 - 31) Das aber heißt, daß auf die verbale Darbietung des Unterrichtsinhalts nicht verzichtet werden kann. Dies gilt umso weniger, als die lehrerorientierte Unterrichtskonzeption vermutlich so alt wie die Menschheit ist, denn es gab zu allen Zeiten Menschen, die Spezialkenntnisse oder -fähigkeiten besaßen und diese an Jüngere weitergaben.

Der Beitrag dieser Konzeption zum sinnorientierten Unterricht besteht vor allem in der Herbeiführung von Sinn; denn das konstitutive Merkmal des Unterrichts heißt, den jungen Menschen mit der Sache, dem "Kulturgut", dem Unterrichtsinhalt zusammenzubringen. Daß jedoch daraus eine echte, die Persönlichkeit des Schülers verändernde Begegnung entsteht, entzieht sich der Einwirkungsmöglichkeit im lehrerorientierten Unterricht. Eingedenk dieser Grenze, sollen im folgenden einige Aspekte betont werden, die aus sinntheoretischer Sicht am lehrerorientierten Unterricht bedeutsam erscheinen.

Absicherung der Subjektnähe

Die systematisch angelegte, kontinuierlich verfolgte und methodisch durchgeführte Vorbereitung zur Ermöglichung der Sinnfindung durch den Schüler realisiert ein wichtiges Prinzip des Unterrichts, nämlich die Subjektnähe. Das ist aus sinntheoretischer Sicht bedeutsam, weil Sinn ein relationaler Begriff ist und insofern nur über eine Beziehung zu ihm erschlossen werden kann. Erst wenn ich in Beziehung zum Sinn gelange, erschließt er sich mir. Daher muß jeder Unterrichtsstoff eine positive Beziehung zum jungen Menschen besitzen. Wenn diese Bedingung nicht erfüllt wird und keine Auseinandersetzung mit ihm zustande kommt, stellt das Kind oder der Jugendliche von sich aus die Frage nach dem Sinn. Das meint auch Eduard Spranger, wenn er in seinem Büchlein "Der Eigengeist der Volksschule" (1955) schreibt:

"Alles Gelernte muß jedoch aus der Subjektferne einmal in die Subjektnähe zurückkehren. Im Bildungsprozeß mindestens hat die Objektivierung ihre Grenzen. Das ist ja das Elend vieler Unterrichtsbemühungen, daß der Stoff nicht assimiliert wird, weil der Weg nicht gebahnt wird, auf dem eine persönliche Aneignung des Sachgehalts erfolgen kann." (S. 28)

Es gilt also in der Schule - und das darf sich nicht nur auf Volksschule beziehen, sondern muß für alle allgemeinbildenden Schulen, insbesondere auch das Gymnasium gelten -, daß sie den Weg bahnt, auf dem eine "persönliche Aneignung des Sachgehaltes erfolgen kann". Der Sinn des Unterrichtsstoffes läge demzufolge darin, eine Möglichkeit darzustellen, jungen Menschen etwas nahezubringen, also es in ihre Nähe zu stellen, damit das "Band" (S. 27) zwischen Mensch und Welt durch "die stärkste Subjektbeteiligung" (ebd.) erhalten bleibt. Denn gerade durch den Erhalt von "Eigenwelten früherer Seelenstufen" (S. 25; meine Hervorhebung), etwa des magisch-mythischen Alters, werden Weltbezüge bewahrt, die dem "vollen geistig lebendigen Menschen" (ebd.) unersetzbar sind.

Die "Eigenwelten" der Schüler werden von der lehrerorientierten Konzeption erfaßt.

Damit nennt Spranger eine weitere Notwendigkeit zur Herstellung einer Beziehung zwischen Mensch und Inhalt: die "Eigenwelten", die der

Lehrer berücksichtigen und bewahren muß. Von einem überblickenden Standort aus, schreibt er:

"Die Bedeutung dieser bewahrenden Leistung wird sofort klar werden, wenn man sich erinnert, daß die Menschheit viele Jahrtausende lang aus der magischen Stufe gar nicht herausgekommen ist und daß noch heute Völker existieren, die fast ganz in einer solchen 'Geistesverfassung' leben. Sie gelten uns als rückständig. In Wahrheit aber ist unsere durchrationalisierte, nun gar unsere weithin industrialisierte Kultur ein einsamer Vorläufer. Wir waren in der Zeit des radikalen Fortschrittsglaubens einseitig stolz auf sie. Jetzt, in der Mitte des 20. Jahrhunderts, beginnen wir zu spüren, daß wir ein gewagtes Experiment mit dem Menschen gemacht haben. Es dürfte schwer sein, zu sagen, ob der Gewinn größer ist oder der Verlust. Manche von den alten Kräften müssen wir, um mit Lessing zu reden, 'wiederholen'. Stellen wir uns so ein, dann wird sich zeigen, daß es sich dabei gar nicht nur um die Seelengestalten der frühen Altersstufen handelt, sondern um sehr viel mehr. Was sonst noch in verwandter Richtung liegt, versteht man, wenn man die Arbeit der Volksschule, wie sie heute noch ist, von einer anderen Seite her betrachtet. Sie enthält gewisse Bildungsgüter und Erziehungsmächte, deren Auftreten durch ganz andere Motive bestimmt ist als durch die Absicht, Eigenwelten aufzuheben, um die eine für alle verbindliche Arbeitswelt zur Geltung zu bringen." (S. 25 - 26)

Die Bewahrung der Eigenwelt ist auch aus sinntheoretischer Sicht förderlich, weil damit unterschiedliche Ebenen zur Sinnfindung einbezogen werden können. Außerdem liefern die verschiedenen Eigenwelten oder, wie Jean Gebser (1987) sagt, "Bewußtseinsstufen" den unterschiedlichen Lebenslagen entsprechend Sinn. Da auch junge Menschen in unterschiedlichen Altersstufen sich in verschiedenen Bewußtseinsstufen befinden, ist es für den Lehrer notwendig, diese zu kennen. Dadurch kann der Lehrer den Unterrichtsgegenstand in einer für die betreffenden Heranwachsenden sinnenfälligen Weise aufbereiten und vorstellen.

Wenn die Kinder nach dem Sinn von etwas fragen, dann besagt dies auch, daß sie eine "stärkere Subjektbeteiligung" (S. 27) wünschen. Dies ist berechtigt, weil sich auf diese Weise eine geistige Heimat, eine "Seelenbeziehung" zwischen objektiver und subjektiver Welt herstellen läßt.

Die Berücksichtigung der Altersstufen wird in der lehrerorientierten Konzeption gefordert. Die geforderte Subjektnähe setzt jedoch die Berücksichtigung der Altersstufen der Heranwachsenden voraus. Sie müssen, wie Jean Jaques Rousseau entdeckte, in ihrer je spezifischen Eigenart vollkommen durchlebt werden, soll die Gesamtentwicklung des Menschen nicht beeinträchtig werden. Auch hierzu äußert sich Spranger (1955):

"Es ist für eine gesunde Entwicklung des Menschen notwendig, daß er jede von der Natur gewollte Altersstruktur mit voller Intensität durchlebt, weil jede ihren eigentümlichen Sinn für die Gesamtentwicklung in sich trägt und durch ihn Notwendiges für das spätere Leben beiträgt." (S. 51; i. Orig. gesperrt)

Und an anderer Stelle können wir lesen:

"Die wandelbaren Lebensaltersstrukturen sind nicht etwas, das so schnell wie möglich überwunden werden soll; sondern die Eigentümlichkeiten jeder Stufe müssen so tief wie möglich durchlebt und ihre Sinngehalte müssen so sehr wie möglich ausgeschöpft werden." (S. 53; meine Hervorhebung)

Angesichts der Rede von der "verschwundenen Kindheit", der Vorverlegung des Erwachsenenlebens in die Jugend hinein, allerdings ohne den das eigene Leben unabhängig machenden Beruf als selbstverständlich einzubeziehen, wird die große Bedeutung der Altersstufen und die Forderung ihres Auslebens ersichtlich. In unserer Zeit werden die Altersstufen bis zum Erwachsenenleben zu schnell durchlaufen und damit vernachlässigt. Somit wird der spezifische Sinn, der in jeder Altersstufe erlebbar ist, nicht mehr erkannt und erfüllt. Es ist eine der Hauptaufgaben des Lehrers, die Sinngehalte der verschiedenen Altersstufen - die ihm von Erziehungswissenschaftlern mitgeteilt werden - im Untericht exakt zu berücksichtigen, damit sie von den jungen Menschen "so tief wie möglich durchlebt" werden. Vielleicht sollte so etwas Ähnliches wie die "Lebenslehre" im Sinne von Wilhelm Flitner (1946) wieder gefordert werden.

Lehrer und Schüler werden als Sinnsucher und Sinngeber einbezogen.

Der lehrerorientierte Fachunterricht geht von der richtigen Annahme aus, daß der Mensch nicht nur Sinnsucher, sondern auch Sinngeber ist. Darin bewähren sich sowohl der Lehrer wie der Schüler als geistige Wesen. Zur Bestätigung und Verdeutlichung sei noch einmal Spranger zitiert:

"Das Besondere aber, das den Menschen auszeichnet, liegt darin, daß er 'Bedeutungsverleiher' sein kann, d. h. seinen Umweltgegebenheiten neue Bedeutungscharaktere aufprägen kann. Für ihn wird z. B. ein Laut oder ein Liniengefüge zum Sinnträger. Mit selbständiger Sinngebung fängt das Geistige im Menschen an. Mit einer gemeinsamen Sinngebung fährt es fort; in echt allgemeingültiger Sinngebung vermöge des Denkens würde es seinen Gipfel erreichen. Aber die vitalen Bedeutungszusammenhänge, d. h. diejenigen Wertakzente, die gerade für den Menschen als Tier unter Tieren gelten, bleiben dabei größtenteils erhalten, und vermutlich gelangt der Mensch nie ganz über die Grenzen hinaus, die seine eigentümliche, auf dem Leibseelischen ruhende Gesamtorganisation ihm setzt. Er wird nie reiner Geist, aber er führt ein Geistesleben." (S. 70 - 71)

Dies berücksichtigend kann der Lehrer von der eigenständigen zur gemeinsamen Sinngebung voranschreiten. Das gelingt, wenn er übergeordnete Sinnzusammenhänge einbezieht. Die Anerkennung kann auf diese Weise geübt werden.

Der Lehrer muß die Eigenwelten seiner Schüler kennen, will er ihnen gerecht werden. Dazu ist es nötig, das Verhalten der jungen Menschen in "ihrer" subjektiven Welt zu verstehen. Er muß die "spezifischen Wertakzente" kennen, die bestimmte Gegebenheiten gesetzt haben. Erst danach kann er das Verhalten der zugehörigen Subjekte verstehen, die in dieser Welt eingepaßt sind. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Ed. Spranger, der die "Neue Umweltlehre" von Jakob von Uexküll (1936) für den pädagogischen Bereich fruchtbar machte. (Vgl. Spranger 1955, S. 72) Die Bedeutung der Eigenwelt kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, "weil sie etwas enthält, was 'die Welt' als solche nicht geben kann. Ausschließlich in der intimen, ganz individuellen Innerlichkeit nämlich liegt die Quelle alles Erlebens von Bedeutungen und aller Bedeutungsverleihungen. Um diese Sonne bewegt sich alles." (S. 109) Und weiter:

"Dort (sc. in den Eigenwelten) allein entscheidet es sich, ob die Werte und Güter in der richtigen Rangordnung gesehen werden oder ob die zufällige Individualität nur ihre leidenschaftlichen Begierden auslebt. Vielmehr: nicht 'es entscheidet sich', sondern das werdende höhere Selbst muß sich selbst entscheiden. Dort allein, in der Einsamkeit seines Gewissens, steht es unmittelbar vor Gott." (S. 109)

Diese "Eigenwelt" Sprangers bezeichnen wir mit Sinngebungszentrum oder Orientierungssystem, in dem Normen, Zwecke, Prinzipien usw. enthalten sind und mit Hilfe des "Sinn-Organs" (V.E. Frankl), des Gewissens, auf die konkrete Situation angewandt werden. Durch Beeinflussung dieser Orientierungen kann der Erzieher auf pädagogisch angemessene Weise an den jungen Menschen erzieherisch herankommen. Ob allerdings der junge Mensch sich dann auch tatsächlich so entscheidet, wie es der Erzieher gerne hätte, das entzieht sich der Macht der Erziehung. Und das ist auch gut so; denn der Mensch soll zu sich finden und selbstverantwortlich werden. Nur so kann er sein Leben sinnerfüllt führen. Damit ist aber zugleich ein unübersteigbare Grenze für den Lehrer angesprochen. Sie läßt sich auch so formulieren: Das rechte Leben kann nicht "gelehrt", sondern immer nur die "wache innere Bereitschaft dazu 'geweckt' werden", wie Spranger schreibt (1955, S. 110). Es genüge, zu erkennen, "worauf es eigentlich ankommt" (ebd.). Demnach muß der lehrerorientierte Fachunterricht durch eine andere Unterrichtskonzeption ergänzt werden, die es ermöglicht, das rechte Leben vorzuleben.

Was ist vom lehrerorientierten Unterricht für den sinnorientierten Unterricht bedeutsam? Stichwortartig seien genannt:

- die Absicherung der Subjektnähe
- die Erfassung der "Eigenwelten", also nicht nur der geistigen Welten der Schüler, sondern auch ihre Orientierungs- und Wertungszentren
- die Berücksichtigung der Altersstufen, die ausgelebt werden sollen, auf die aber immer auch zurückgegriffen werden kann;
- Lehrer und Schüler sind sowohl Sinnsucher als auch Sinngeber; deshalb ist es nötig, die Eigenwelten des anderen zu kennen, wenn man den anderen angemessen verstehen will; die Hermeneutik hilft hierbei.

Vermieden werden sollte aber auf alle Fälle

- Lehrerdominanz
- Indoktrination
- Autoritätsmißbrauch (Amtsautorität und Fachautorität)
- Monotonie im Unterricht durch bloße Darstellung von Inhalten , also durch dominierenden Frontalunterricht.

Angesichts dieses Ergebnisses werden in der sinnorientierten Unterrichtskonzeption wesentliche Aspekte des lehrerorientierten Unterrichts als unerläßlich einbezogen; sie tragen entscheidend zur Absicherung der Konstitution von Sinn bei, der zentralen Aufgabe von Unterricht.

8.3.2.2 Der "programmierte Unterricht"

Den ersten Ansatz eines programmierten Unterrichts findet man bei A. L. Pressey (1926). Er verwendete ein mechanisches Prüfgerät als Lehrmaschine, fand jedoch wenig Resonanz. Knapp dreißig Jahre später leitete B. F. Skinner (1954) aus dem operanten Konditionieren Konstruktionsprinzipien für den Programmierten Unterricht ab, übertrug sie auf das verbale Lernen und entwickelte daraus eine Lehrtechnik, die insbesondere zu Lehrprogrammen in Buchform führte. Kennzeichnend sind hierbei (1.) die Aufteilung der Inhalte in kleine Lernschritte, (2.) der rasche Wechsel zwischen aktiver und passiver Informationsverarbeitung und (3.) die Beachtung des Lernzuwachses bei jedem noch so kleinen Lernschritt. Bei kurzen Lehrprogrammen im verbalen Bereich konnte ein relativ großer Erfolg erzielt werden.

Seit 1963 wird der programmierte Unterricht in der Bundesrepublik adaptiert und selbständig weiterentwickelt, wobei die behavioristische Lerntheorie alter Prägung überwunden wurde (vgl. B. Rollett 1970). Helmar Frank (1969) initiierte eine kybernetische Lehrtechnik. Die Programmierungstechnik verband sich aber auch mit der hochentwickelten didaktischen Tradition. Hierbei übertrug man das, was einen personalen Unterricht erfolgreich machte und als wirksames Lehrer-

verhalten galt auf technische Medien. Vertreter dieser Richtung sind u. a. K.-A. Keil (1973), G. Schröter (1967) und Kl. Weltner (1981).

Der programmierte Unterricht oder - wie man neuerdings sagt - die programmierte Instruktion (vgl. B. Rollett/Kl. Weltner 1971; 1972) wurde in allgemeinbildenden Schulen anfänglich von hohen Erwartungen begleitet. Mitte der 70er Jahre trat die unvermeidliche Enttäuschung ein, so daß nur noch Lehrprogramme in Buchform einen begrenzten Anklang fanden. Hierfür eigneten sich die Bereiche der Einführung von Lehrstoffen, die auch für Lehrer neu sind, z. B. - wie in den 70er Jahren - die Mengenlehre. Lehrprogramme dienen außerdem zur Behebung typischer Unterrichtsschwierigkeiten,wie etwa Teilleistungsstörungen im Rechtschreiben und Mathematik. In der Funktion von Eingreifprogrammen nach Kl. Weltner (1969) fungieren sie als Lehrerersatz und dienen der Binnendifferenzierung im Unterricht. Sie sind kurze Lehrprogramme mit abgeschlossenen Themen für Einführungs- und Übungszwecke. Lehrprogramme werden auch im Bereich der Nachhilfe eingesetzt. Bei der Behandlung spezieller Lernstörungen, etwa Konzentrationsschwäche, Leseschwierigkeiten, Legasthenie u. a. m. fungieren sie im Rahmen einer "Lerntherapie", für die sich B. Rollett (1975) einsetzt.

Das Lernen mit Hilfe eines Lehrprogramms, das autonome Lernen, ist individuelles und isoliertes Lernen. Soziale Kontakte sind dabei störend. Deshalb kann dieses Lernen nicht dominieren, sondern muß ergänzt werden durch eine Unterrichtskonzeption, die dieses Defizit ausmerzt.

Mitte der 70er Jahre wird von einem "computerunterstützten Unterricht" gesprochen. Man versteht darunter eine Form des Lehrens und Lernens, "in der im Computer gespeicherte Programme vom Lernenden genutzt werden" (Kl. Haefner 1976, S. 72). Damit soll jedoch keineswegs der Lehrer ersetzt werden.

Der Computer wird seit dem Ende der 50er Jahre in den USA im Unterricht eingesetzt. In der Bundesrepublik gibt es mittlerweile in den meisten Bundesländern das Unterrichtsfach "Informatik", in dem

Grundkenntnisse des Programmierens u. a. m. vermittelt werden. Ein computerunterstützter Unterricht führt Grundsätze des programmierten Unterrichts weiter. Er kann sich völlig dem individuellen Lernprozeß anpassen. Er hat sich auf breiter Basis (noch) nicht durchgesetzt, obwohl viele Schüler im Besitz eines Rechners sind, ihn aber meist zu Spielzwecken benutzen und damit seinen möglichen Sinngehalt nicht erfahren.

Seit den ersten Tagen, in denen der Computer eingesetzt wird, sind zahlreiche Grundverfahren entwickelt worden, die miteinander variierbar sind. Für die allgemeinbildenden Schulen eignen sich aus sinntheoretischer Sicht vor allem die folgenden Verfahren:

- Drill und Übung

Hierbei generiert der Computer Beispiele, Aufgaben sowie Tests und gibt sie über den Monitor sichtbar an den Lernenden weiter. Dessen Lösungen werden vom Rechner als richtig oder falsch analysiert. Der mögliche Sinn für den Heranwachsenden steckt in dem Könnenserlebnis, das bei intensiver Arbeit erreichbar ist.

- Selbst-Test-Hilfe-Programme

Erstellte sofware-Angebote ermöglichen einen gezielten Einsatz bei subjektiven Defiziten. Mit den Aufgabenlösungen erhält der Heranwachsende präzise Hilfen und Verweise, um seine eignen Schwachstellen zu finden und zu verbessern. Der Sinn dieses Verfahrens steckt in der Schließung kognitiver Lücken und der Beendigung des unangenehmen Gefühls, nicht sicher zu sein.

- Interaktives Programmieren

Wenn der Heranwachsende die Programmiersprache erlernt, kann er selbst sein Programm erstellen, das ihm hilft, etwa Lateinvokabeln zu pauken oder mathematische Probleme zu lösen. Die von der Programmiersprache verlangte Präzision während der Erstellung von Programmen kann jungen Menschen den von Georg Kerschensteiner herausgearbeiteten "Vollendungswert" erleben lassen. Wenn die Reihenfolge der verlangten Codes nicht

stimmt, funtioniert nichts; wenn ein Komma falsch gesetzt wird, registriert der Computer "syntax error" und wartet auf dessen Behebung. Bis dahin tut sich ebenfalls nichts. Damit lernen die Heranwachsenden präzises Arbeiten, wobei der "Interaktions"-Partner Computer ein rigides Gegenüber ist, das unbarmherzig die Einhaltung von Bearbeitungsvorschriften verlangt. Hier wird ein stärkerer Druck ausgeübt, als ihn der Lehrer je verlangen würde. Außerdem lernen die Schüler zugleich mit der Tastatur umzugehen, die der einer Schreibmaschine entspricht. Hier ergeben sich viele Möglichkeiten, sinnerfüllt tätig zu sein. Insbesondere ist das Erlebnis möglich, den Computer zu beherrschen.

Allerdings lauern auch einige Gefahren. Die Gefahr der Isolierung des Schülers ist gegeben, weil die Arbeit am Computer den ganzen Menschen verlangt und - weil er gelegentlich als Spielzeug aufgefaßt wird - ihn an sich bindet. Es setzt eine Verarmung der Lernsituation ein, weil keine emotionale und soziale Entfaltung intendiert ist. Ein Programm vermittelt nur Sachwissen; eine geistige Verknüpfung der Einzelheiten wird nicht gefordert. Kreativität ist nicht gefragt, nur regelhaft-faktische Inhalte lassen sich programmieren. Die Selbständigkeit ist eingeschränkt. Abhängigkeiten vom Spielautomaten sind keine Seltenheit. Die Dateneingaben sind oft äußerst umständlich zu bewerkstelligen, so daß nicht immer ein ökonomisches Lernen gewährleistet ist. Die körperlichen Belastungen dürfen nicht übersehen werden. Das gilt insbesondere für die starke Beanspruchung der Augen und für die einseitige Körperhaltung, die im Schulter- und Nackenbereich zu Verspannungen der Muskulatur führen kann.

Abschließend soll der Sinngehalt der Computer-Spiele angedeutet werden. Hier gibt es eine fülle verschiedenartiger Programme. Positiv sind die Denkspiele, wie z. B. Schach und Dame einzuschätzen, weil der Computer ein guter Gegner ist, der in unterschiedlichen Qualitätsgraden spielen kann und - wenn gewünscht - Empfehlungen für angemessene Spielzüge macht. Damit ist eindeutig ein Lerneffekt systematisch erreichbar. Die Reaktionsspiele, deren unzählige auf dem Markt sind,

genießen so lange das Wohlwollen des Pädagogen, so lange sie sich im friedlichen Raume bewegen. Wo es sich aber um Kriegsspiele handelt, trifft sie die begründete Ablehnung, weil damit eine systematische Verrohung einerseits und Verniedlichung kriegerischer Handlungen andererseits einsetzt. Damit schleicht sich die fatale Fehlvorstellung in die Köpfe junger Menschen ein, Krieg könne distanziert geführt werden , würde nur für den Gegner schmerzlich sein und sei für einen selbst folgenlos. Nichts von dem ist richtig. An diesen Spielen wird klar, wie wichtig es ist, daß in der Schule darüber gesprochen wird und die Kinder gegen dieses Angebot immunisiert werden. Dazu ist es aber nötig, daß sie lernen, den Computer zu beherrschen.

Was bleibt für die sinnorientierte Unterrichtskonzeption?
Stichwortartig sei genannt:

- Lernhilfen, die zielstrebig erteilt werden
- Arbeitshaltung, die einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung liefert
- Denkspiele, die die individuelle Leistungskraft schulen
- Individualisierung im Unterricht
- spielerisches Lernen, besser: Nebenher-Lernen
- Konzentrationsförderung
- kleine Lernschritte und Bestätigung

Sinnwidrig und deshalb zu vermeiden sind Kriegsspiele.

Da am Computer überwiegend still, isoliert und konzentriert gearbeitet oder gespielt wird, kann er nicht im Unterricht dominieren.

8.3.2.3 Die Konzeption des "exemplarischen Lehrens und Lernens"

Das exemplarische Lehren und Lernen wurde bereits als Prinzip dargestellt (vgl. Abschnitt 7.3.1). Als Konzeption des Unterrichts legt es besonderes Gewicht auf gründliche und vertiefte Behandlung von "exempla" (Beispiele), die durch "orientierendes Lernen" (H. Roth 1957) notwendigerweise ergänzt wird. Die Bezeichnung "exemplarisches Lehren" (M. Wagenschein 1954, 1956) hat sich gegenüber dem "paradigmatischen Lernen" (H. Heimpel), der "Inselbildung" (H. Ebeling) und der "Pfeilerbildung" (M. Wagenschein) durchgesetzt. Die deutsche Bezeichnung "beispielorientierter Unterricht" (H. Oblinger 1985, S. 32) ist angemessen, aber da das "exemplarische Lehren" sich etabliert hat, fragt man nach der Notwendigkeit einer neuen Bezeichnung.

Das exemplarische Lehren und Lernen ist menschheitsgeschichtlich gesehen sehr alt. So verwundert es nicht, wenn in der Literatur Platons "pradigmata" und Comenius' Beispiele erwähnt werden (vgl. z. B. J. Derbolav 1957). Es ist interessant, daß bereits O. Schmeil in seinem "Leitfaden der Pflanzenkunde" um die Jahrhundertwende, z. B. die Sonnenblume als Vertreter der Korbblütler besonders eingehend behandelte, und die anderen Arten dieser Pflanzenfamilie nur kurz erwähnte (vgl. H. Oblinger 1985, S. 33).

In den Jahren 1945 - 1960 gelangte das "exemplarische Lehren" in den Mittelpunkt der didaktischen Diskussion. 1951 wurde anläßlich einer Tagung von Vertretern von Universitäten, Pädagogischen Akademien und Gymnasien das "Exemplarische Lehren" für alle Bildungseinrichtungen gefordert. Diese Formel entstand wie so viele andere auch - z. B. Hugo Gaudigs "Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit" - aus Kritik an der Zeit. "Vertreter der Höheren Schulen und Hochschulen /.../ sind /.../ zu der Überzeugung gekommen, daß das deutsche Bildungswesen /.../ in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken." Dieser Satz ist in der "Tübinger Resolution" aus dem Jahre 1951 zu lesen (zit. n. M. Wagenschein 1981, S. 179). Das exemplarische Lehren und Lernen wurde für

nötig befunden, um die stets zunehmende Stoffülle einigermaßen zu bewältigen. Darüber hinaus bemängelten Befürworter dieser Formel, daß in der allgemeinbildenden Schule zwar viel gelernt, aber wenig behalten werde. Ferner seien die Schüler vom Bildungsgut weder ergriffen, noch käme eine "Begegnung" zwischen jungen Menschen und der Sache zustande. Daher bliebe auch das Denken aus. Um zum Denken zu erziehen, bedarf es einiger Bedingungen, die H. Roth bereits 1957 (S. 169) beschrieb:

"... wir müssen uns Zeit nehmen, wir müssen dem Lernenden Zeit lassen, wir müssen Irrtümer in Kauf nehmen und sie zu Ende gehen, bis vom Lernprozeß selbst aus die Umkehr erfolgt, wir müssen Hypothesen aufstellen und sie wieder verwerfen. Wir werden uns das nur an einem Gegenstand erlauben, der eine solche umfassende Auseinandersetzung lohnt." (S. 169)

Als Ausweg aus dem Dilemma sollte die Konzeption des exemplarischen Lehrens und Lernens dienen. Der damals gängigen Rede vom "Mut zur Lücke" setzte M. Wagenschein (1956) den "Mut zur Gründlichkeit" entgegen, der an einem exemplarischen Unterrichtsgegenstand erprobt werden sollte. Dieser wird aus einem größeren Zusammenhang "herausgenommen", er ist also ein "Exemplum". An diesem wird etwas Allgemeines erarbeitet. Hinter diesem Vorgehen steht die erkenntnistheoretische Annahme, daß sich Allgemeines im Einzelnen wiederspiegelt und daß alles Einzelne im Allgemeinen, in der "substantia", aufgehoben ist.

Was bedeutet dies sinntheoretisch? Da Sinn nur im Konkreten präsent und immer an Konkretes gebunden ist, kann er an dem ausgewählten Einzelnen, dem Besonderen, erfaßt werden. An diesem Exempel kann jeder Schüler auf seine Person bezogen dessen Bedeutung - das ist der kognitive Aspekt -, dessen Verwendung - das ist der pragmatische Aspekt - und dessen Wertmöglichkeiten erfahren. Der Sinn bezieht sich nämlich immer nur auf das Subjekt, das mit Hilfe des erkannten Sinns Bedeutung erlangen möchte. Der logische Schluß vom Besonderen auf das Allgemeine bereitet nur dann Schwierigkeiten, wenn das Allgemeine, das erkannt werden soll, in keiner Beziehung zum Subjekt steht. Dann reduziert es sich auf einen bloßen Satz, der zu merken ist, auf Gedächtnisinhalt also, der nicht im Vollsinn des Wortes verstanden

wird. Die Verwendung des Allgemeinen und die Wertmöglichkeiten, die es bietet, müssen in einem subjektiven Bezug zum einzelnen Schüler stehen, sollen sie nicht nebulos bleiben. Daher ist das Beispiel, der exemplarische Unterrichtsgegenstand, in seiner Exemplarität den Schülern möglichst deutlich zu machen.

Exemplarisches Lehren bemüht sich um Gründlichkeit im einzelnen. Dadurch eröffnet es jedem Schüler die Möglichkeit, den Sinn des Unterrichtsgegenstandes zu erfassen. Eine sinnorientierte Unterrichtskonzeption, die im wesentlichen darauf abzielt, Sinn zu konstituieren, kann ohne diese Art des Lehrens und Lernens nicht erfolgreich bestehen. Deshalb wird sie in das Zentrum sinnorientierter Bemühungen um Sinnkonstitution gerückt.

Das exemplarische Lehren und Lernen kommt außerdem dem menschlichen Streben nach ökonomischem Lernen entgegen. Man braucht sich nicht sämtliche Einzelheiten einzuprägen, wenn man die Grundstruktur von etwas erkannt hat. Man behält auf diese Weise den Kopf frei für das Wesentliche und bewahrt sich den Überblick. Die geforderte Versenkung in die Sache ist nur kurzfristig. Danach taucht das lernende Subjekt wieder auf und wendet das Gelernte in der Übertragung auf andere Bereiche an. Die Gewinnung von Kategorien führt zur Strukturierung der Welt und belegt damit im Anwendungsfall ihre Sinnhaftigkeit. Wer die Kategorie "Sinn" beispielsweise verstanden hat, und z. B. weiß, daß der Mensch ein sinnstrebiges Wesen ist, der kann damit das menschliche Verhalten wesentlich tiefer verstehen als ohne diese Kategorie. Außerdem bietet es sich an, die "Sinnelementaria" (H. Möller 1962, S. 102) einzubeziehen, die das Subjekt über Selbstverständlichkeiten des Alltags und seiner Sprache aufklären (vgl. Abschnitt 6.2.2). Ein Beispiel ist die sprachliche Wendung "Ehrfurcht vor dem Brot", die heute in der Bedeutung verstanden, in ihrer vollen Sinnhaftigkeit jedoch sprachgeschichtlich und kulturgeschichtlich erklärt werden muß.

Das exemplarische Lehren und Lernen wird besonders bei Martin Wagenschein mit dem genetischen Lernen verbunden. Das genetische Lernen führt die Schüler an die Ursprungssituationen des Wissens. Dort erkennen sie, wie etwas problematisch geworden ist und wie man unbefangen mit den wissenschaftlichen Methoden des Beobachtens, mit der Fähigkeit des Umgangs und des natürlichen Denkens eine Lösung suchen und finden kann. Die Schüler erfahren hierbei, daß das Wissen nicht fertig "da" ist, sondern durch konsequente Anwendung spezifischer Methoden entsteht. Dabei ist es bis heute in der Wahrnehmungspsychologie umstritten, ob die "Gestalt" in der Wahrnehmung durch Analyse der "objektiven" Vorgabe oder durch eine "subjektive" Synthese entsteht, wie G. Guttmann anläßlich seines Vortrags auf der GLE-Tagung in Wien 1988 feststellte.

Beim genetischen Lernen wird der Schüler in der Rolle des Forschenden geleitet. Er wird nicht belehrt, sondern verfolgt den Weg der Erkenntnisgewinnung. Da dies an ausgesuchten Fällen oder Beispielen erfolgt, besteht eine große Affinität zum exemplarischen Unterricht.

Das genetische Lernen "berücksichtigt die angeborene Denk- und Lernlust" der Schüler (M. Wagenschein 1970, S. 93). Es vermeidet "Scheinwissen" (Wagenschein 1970, S. 62), und macht aus dem Unterrichtsinhalt keinen "durchzunehmenden Stoff", sondern den "zu erschließenden Gegenstand" (Wagenschein 1970, S. 83). Es macht den jungen Menschen "wissenschaftsverständig" (Wagenschein 1980, S. 13), weil es weiß, wie Erkenntnis gewonnen wird und Lösungen auf wissenschaftlicher Grundlage entstehen.

Genetisches Lernen eignet sich vor allem für naturwissenschaftliche Fächer, insbesondere Physik, wie M. Wagenschein durch seine Beispiele belegt. Aber auch auf Mathematik kann es angewandt werden. Außerdem

gibt es in der Literatur Hinweise, daß es auch im Geschichtsunterricht (H. Rumpf 1971) und im Fremdsprachenunterricht (Flekatsch 1975; H. Lehner 1979) vorteilhaft anzuwenden ist. Beim Aufsatzunterricht im Fach Deutsch müßten viel mehr die Erfahrungsgrundlagen gemeinsam erarbeitet werden, bevor eine Schilderung oder ein Bericht abverlangt werden. (Vgl. hierzu auch H. Oblinger 1985, S. 89) Eigene einschlägige Erfahrungen bestätigen dies.

Das exemplarische Lehren braucht keineswegs auf den Bereich der intellektuellen bildung beschränkt zu werden. Eduard Spranger fordert beispielsweise eine sittliche Elementarbildung, die in sinntheoretischer Sicht bedeutsam ist (1955, S. 107). Ferner läßt sich daran eine politische Erziehung (1951, zit. n. 1955, S. 82) sowie eine "Innenwelterweckung" (S. 83) anschließen, die im Rahmen des Schullebens möglich wird, wenn das Kind von kleinen Erlebnissen in sich hineingeführt werden soll. Dabei erkennt es, daß jene Erlebnisse am nachhaltigsten wirken, die am aufwühlendsten sind. Spranger schreibt:

"Im Schulleben sollen für das Kind immer wieder kleine Erlebnisse kommen, die es in sich selbst hineinführen. Die tiefsten von ihnen nennen wir: 'aufwühlend'." (Ebd.)

Auf diese Weise können - so Spranger - alle Menschen "den Wertgehalt, die Lebensbedeutung des uns Begegnenden fühlen" (ebd.). Sensibilitätstraining, so würden wir heute sagen, dient zugleich der Erfassung des Wertgehaltes des uns Begegnenden. Und da der Mensch nach Spranger nicht nur "ein Echo", also ein Reiz-Reaktions-Bündel ist, sondern "eine stille Sehnsucht nach den höheren Werten" (ebd.) in sich trägt, also Werte verwirklichen möchte, kann die Anthropologie Sprangers mit der sinntheoretischen verbunden werden.

Die bei Spranger angesprochene Innerlichkeit des Menschen soll "das Wertorgan" also das Gewissen aufschließen (S. 84), denn ohne es habe "alles Wissen und Können keinen 'Wert'" (S. 83f). In dieser angedeuteten Gewissenserziehung sieht Spranger einen ersten Zweck der Schule:

"Der Zweck der Schule ist nicht das Lernen kalter, neutraler Kenntnisse, sondern zunächst die lebendige Einführung in die uns zugängliche, die 'uns angehende' Wertwelt." (S. 84)

Die Verdeutlichung des moralischen Anspruchs hat zumindest in der Grundschule Priorität vor dem Lernen "kalter, neutraler Kenntnisse". Die Erziehung in der Schule erweitert und vertieft dadurch die "Werterlebnisfähigkeit des jungen Menschen. /.../ Sie baut an seiner Wertwelt, nicht nur an seiner Wissenswelt" (S. 84). Die sittliche Elementarbildung ist somit unersetzbar und unaufgebbar für die Schule.

In der "Volksschule" geht es nach Ed. Spranger (1955) "um eine allgemeine Horizonterweiterung, um eine elementare Einführung in den Sinn des Lebens" (S. 83; meine Hervorhebung). Aus sinntheoretischer Sicht ist nicht einzusehen, warum diese Forderung nur für die jetzige Grund- und Hauptschule gelten solle; denn Gemeinschaftserziehung (S. 80), Heimaterziehung (S. 75) und Arbeitserziehung (S. 76 - 79) sind in allen allgemeinbildenden Schulen nötig und möglich. In der Gemeinschaftserziehung erfährt sich jeder als ein Glied einer zusammenlebenden und -arbeitenden Gemeinschaft, was Urerlebnisse auslösen kann. Auf diese Weise könnte die Schule einen Beitrag leisten, das gegenwärtig vorherrschende Konkurrenzdenken unter vielen Schülern abzubauen. Im Rahmen der Arbeitserziehung werden "Nützlichkeitswerte" (S. 84) geschaffen. An Urphänomenen tauchen dabei Bodenbearbeitung, Säen, Jäten, Aufbewahren von Früchten, Spinnen, Wiegen, Flechten, Falten, Nieten, Nageln, Kochen und Backen u. a. m. auf (vgl. S. 78f; 88f). Zumindest für die Anfangsjahre an Gymnasien ließe sich auch dies im Zusammenhang mit der Pflege des Schulgartens verwirklichen. Bei diesen dabei möglichen Erfahrungen wird jungen Menschen allmählich offenkundig, daß der Sinn des subjektiven Lebens in Aktivitäten beruht, die zur Verwirklichung von Werten führen.

Es wäre zu prüfen, inwieweit die Gewissenserziehung und die Einführung in den Sinn des Lebens nicht nur auf die Grund- und Hauptschule reduziert bleiben . Die Thematik gebietet eine Ausdehnung auf

alle allgemeinbildenden Schulen. Die sinntheoretische Unterrichtskonzeption bemüht sich um die dazu nötigen angemessenen Inhalte.

Was ist davon in die sinntheoretische Unterrichtskonzeption zu übernehmen? Hier gibt es nur ein Stichwort:

- Das Exemplarische Lehren und Lernen ist eine unersetzbare Möglichkeit, Sinn zu finden. Es ergänzt sich durch das orientierende Lehren und Lernen. Insbesondere tragen die folgenden Aspekte zur Sinnerschließung bei:
- am Besonderen Allgemeines verdeutlichen;
- an der Ursprungssituation das Problematische erkennen;
- Lernen mit wissenschaftlichen Methoden umzugehen;
- Rekonstruktion der Erkenntnisgewinnung statt bloße Belehrung;
- Beachtung der Denk- und Lernlust der Schüler bei geeignetem Material;
- sittliche Elementarbildung, "Innenwelterweckung" und Einführung in den Sinn des subjektiven Lebens nach Ed. Spranger.

8.3.2.4 Der "lernzielorientierte Unterricht"

Der lernzielorientierte Unterricht (vgl. z. B. W.H. Peterßen 1977) strebt die Überprüfbarkeit des unterrichtlichen Erfolgs an. An beobachtbaren Verhaltensweisen des Schülers soll dessen erfolgreiches Lernen nachgewiesen werden. Diesem Ansatz kommt die Forderung nach Umsetzung des Wissens in Handlung nahe. Er ließe sich auch mit dem Aufruf zur Tat, wie im Erlebnisunterricht oder mit der Forderung verbinden, gemäß dem mit Wissen gegebenen Anspruch zu handeln. Dies ist jedoch nicht geschehen. Man begnügte sich mit der Überprüfung der Ziele und gelangte nicht zu der in dieser Konzeption vorhandenen Sinnfülle. Wenn junge Menschen nicht wissen, wie sie Ziele verwenden können, stellen sie die Sinnfrage. Daher reichte es nicht aus, die Ziele als Sinninhalte einer Unterrichtsstunde zu bezeichnen, wenn sich dadurch keine Perspektive ihrer Verwendung erschließt.

So gelang es nicht, den Sinn des lernzielorientierten Unterrichts aufscheinen zu lassen.

Der lernzielorientierte Unterricht setzte Mitte der 60er Jahre ein. Die entscheidenden Anregungen kamen aus Amerika. Saul Benjamin Robinsohns Buch "Bildungsreform als Revision des Curriculum" (1967) gilt als Meilenstein in der Lehrplanrevision. (Vgl. Abschnitt 5.2.2.3) Mit ihr setzte die Bemühung um die Hierarchisierung und Dimensionierung sämtlicher Ziele des Unterrichts ein (vgl. B. Bloom/D.R. Krathwohl/L. Masia 1972; D.R. Krathwohl 1975). Christine Möllers Gliederung der Ziele in Richt-, Grob- und Feinziele setzte sich durch. Die von Heinrich Roth (1970, S. 78 - 82) vorgestellten Lernzielstufen "Reproduktion - Reorganisation - Transfer - Problemlösung" trugen zur Qualifizierung von Lernzielen bei. Der zielorientierte Unterricht bringt eine Sensibilisierung für die Zielformulierung mit sich, bedingt durch präzise Anleitungen, wie z. B. von R. Mager (1973). Es zeigte sich aber sehr bald die Gefahr der Überbetonung des Zielaspekts. Das mußte auch so kommen, weil das "Ziel" nur eines von mehreren konstitutiven Momenten des Unterrichts ist und insofern nicht geeignet ist, eine Unterrichtskonzeption zu tragen. Ihre starke Beachtung - so angemessen zunächst das Anliegen auch war - mußte zu Einseitigkeiten führen. Daher mußte das Konzept auf ein vertretbares Maß zurückgeschraubt werden.

Der lernzielorientierte Unterricht brachte aus sinntheoretischer Sicht zweifellos Vorteile mit sich. Einige seien erwähnt:

- Einbeziehung der Schüler

Die Aufgabe, Ziele im Blick auf künftiges Verhalten des Schülers zu formulieren, führte zur verstärkten Beachtung des Schülers. Hier eröffnete sich die Möglichkeit, jene Ziele auszusuchen und an den Schülern auszurichten, die aus deren Sicht sinnvoll erscheinen konnten. Das setzt profunde Kenntnis, etwa der "Eigenwelten" (Spranger) der jungen Menschen voraus und fordert Individualisierung des Unter-

richts. Lernzielorientierung müßte mit starker Individualisierung des Unterrichts einhergehen, denn nur so gelänge die subjektive Auseinandersetzung mit der Sache, aus der der Sinn erschlossen werden soll.

- Zielgerichtetes Planen erfaßt den ganzen Unterricht

Der lernzielorientierte Unterricht erreicht die erstrebten Ziele nur, wenn er auch die Inhaltsentscheidungen, die Methoden, Sozialformen und Unterrichtsmedien in die Planung einbezieht. Die Vorstellung von der Interdependenz aller Unterrichtsfaktoren (z. B. Paul Heimann), genauer: des Primats des Inhalts vor der Methode (Wolfgang Klafki) oder des Primats der Zielentscheidung vor allen anderen didaktischen Entscheidungen (W. Klafki) wurde anscheinend fruchtbar. Die gegenseitige Abstimmung verhindert, daß beispielsweise Ziele und Methoden sich ausschließen, etwa, wenn das Ziel des Unterrichts "Würde des Menschen" lautet, der Lehrer aber mit seinen Umgangsweisen und verbalen Äußerungen die Schüler bloßstellt und sie in ihrem personalen Kern verletzt. Oder: wenn z. B. die Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung erzogen werden sollen, dann müssen sie im Unterricht diese Fähigkeiten einsetzen dürfen. In diesem Zusammenhang ist auch das vor Jahren heftig diskutierte "verborgene" Curriculum ("hidden curriculum", unpräzise mit "heimlichem" Lehrplan übersetzt) zu sehen.

Bedeutsam bleibt das Bemühen, den Unterricht mit allen seinen Faktoren planerisch zu erfassen und die Planung auf ihre Auswirkungen auf sämtliche Faktoren zu berücksichtigen.

- Durchsichtigkeit des Unterrichts fördert das Verstehen

Der Schüler soll die Ziele kennen, die Kriterien erfassen, die der Bewertung zugrunde liegen. Er soll die zentralen Inhalte kennen. Man erwartete von diesen Forderungen eine stärkere Lernmotivation der Schüler und die Ermöglichung zur Selbstkontrolle. Aber das damit verbundene Menschenbild ist behavioristisch beeinflußt und abzulehnen. Der Mensch als Reiz- und Reaktionsbündel läßt jedoch solche lernzielorientierten Schlußfolgerungen zu. Es genügt aber nicht, nur

die Umwelt zu verändern, sondern es gehört dazu die Appellation an den Willen zum Sinn, weil der Mensch das sinnstrebige und stellungnehmende Wesen ist. Deshalb genügt es ihm nur scheinbar, wenn er weiß, was er für eine kommende Prüfung lernen muß, um sie erfolgreich zu bestehen. Dies alles ist äußerst sinnvoll, weil er dadurch die Möglichkeit besitzt, den Lehrer und die Institution Schule besser zu verstehen. Aber er weiß nicht, wozu er das anzustrebende Ziel benötigt und wie er es verwenden soll. Resigniert sagte eine Schülerin am Ende der 11. Klasse: "Beim Wegräumen meiner Lateinsachen habe ich mir gedacht: 'Da hast du dich wöchentlich fünf Stunden dafür eingesetzt, hast dich geplagt und gelernt, und jetzt ist alles umsonst. Ich kann es ja ablegen." Sie hat nicht erfahren, daß sie die Vorteile des Unterrichts für ihr eigenes Leben verwerten kann. Dieser Unterricht hat sein Ziel nicht erreicht.

Die Durchsichtigkeit des Unterrichts sollte verhindern, daß der Lehrer im Unterricht einfach zu lösende Aufgaben bespricht, in der Testsituation hingegen viel schwierigere Aufgaben verlangt. Diese Diskrepanz muß dem jungen Menschen als sinnwidrig erscheinen. Ein Beispiel hierfür liefert Hermann Oblinger (1985):

"Insbesondere bei weiterführenden Schulen kommt es häufig vor, daß bei 'Schulaufgaben' (aus 'Auslesegründen') höhere Leistungen verlangt werden, die über dem bisherigen Zielniveau liegen. Es ist unsinnig, wenn - wie ich es bei einem meiner Söhne erlebte - im Unterricht und als Hausaufgabe beim Unterrichtsinhalt 'Rhomboid' verhältnismäßig einfache Konstruktionsaufgaben geübt wurden (die zum Verständnis des Wesens dieser geometrischen Figur durchaus reichten), in der Schulaufgabe jedoch plötzlich bei begrenzter Zeit ein Rhomboid aus der Differenz beider Diagonalen konstruiert werden sollte (was nicht einmal als schwierigste Aufgabe im Mathematikbuch vorgesehen war)." (S. 14)

Auch die in der Literatur anzutreffenden Kritikpunkte (vgl. z. B. J. Flügge 1972; B. Kozdon 1985) werden aus sinntheoretischer Sicht gesichtet. Das ist zwar schwierig, weil es "den" lernzielorientierten Unterricht eigentlich nicht gibt. Daher beruft sich der Kritiker in der Regel auf die Vorstellung, die er sich von diesem Konzept gemacht hat und "zieht entschlossen vom Leder". Aus der Gegenüberstellung

der Argumente für und gegen den lernzielorientierten Unterricht bei H. Oblinger (1985, S. 16f) ergibt sich, daß Anwalt wie Gegner dieser Konzeption gleichmäßig Recht haben, so daß der Eindruck eines Schaukampfes in Schattenboxen entsteht. Wie dem auch sei, aus sinntheoretischer Sicht kann man drei Schwächen des lernzielorientierten Unterrichts herausstellen, die sich auf verschiedene zentrale Faktoren dieser Konzeption beziehen und insofern überprüfbar sind.

- Die Zielüberprüfung am Ende des Unterrichts verlangt eine straffe Unterrichtsführung

Für junge Menschen ist es nicht sinnvoll, wenn sie von einem Ziel zum anderen geführt werden, ohne daß sie die Notwendigkeit dazu einsehen und sich selbst nicht angemessen einbringen können. Das Argument des Lehrers lautet in der Regel, das Unterrichtsziel erlaube keine Umwege. Dies ist für die Schüler inakzeptabel, weil sie ihre Beiträge nicht als nebensächlich einordnen, sondern sie vielmehr als für den Aufbau ihrer geistigen Welt entscheidend betrachten. Die Starrheit des Lehrers verstärkt den Führungsanspruch und verstößt somit gegen die ursrüngliche Intention dieser Konzeption, die Schüler stärker als zuvor einzubeziehen. Der Ausweg bestünde in der aktiven Beteiligung der Schüler am Zielfindungsprozeß. Nur steht dem deren Überforderung entgegen. Sie können keine Entscheidung über Ziele treffen, weil sie bei der Auswahl von Zielen keines hinreichend genau überblicken. Insofern bleibt die Forderung nach Mitbestimmung der Schüler in diesem Punkt immer eine Farce und für jungen Menschen letztlich sinnlos.

- Festlegung des Unterrichtsablaufs verführt zur Starrheit

Die bis in alle Einzelheiten geplante Unterrichtsstunde verführt dazu - entgegen aller Vorsätze - so durchgeführt zu werden, wie sie nun einmal geplant wurde. Dadurch werden eine Fülle sinnvoller Anregungen, Umwege, insbesondere jene, die das Denken der jungen Menschen zulassen, nicht mehr gesehen und begangen. Das führt in den Augen der Schüler zur Sinnreduktion.

- Das meßbare Endverhalten engt die Auswahl der Inhalte ein

Bei strikter lernzielorientierter Planung kann der Lehrer jene Inhalte, die eine emotionale Betroffenheit, tiefe existentielle Einsichten, Kreativität u. a. m. mit sich bringen, nicht mehr erfassen. Wissensinhalte im faktischen Bereich eignen sich hingegen besonders gut. Dies trägt aber zur Betonung der Kognition bei, weil affektive und psychomotorische Lernziele schwer zu realisieren sind und folglich Inhalte, die dafür prädestiniert sind, nicht erfaßt werden. Damit verstärkt der lernzielorientierte Unterricht den Trend zur Dominanz des Kognitiven und schränkt dadurch die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten im Unterricht erheblich ein. Das hat aber auch zur Folge, daß die Methoden des Erwerbs kognitiver Inhalte favorisiert werden und dadurch im methodischen Bereich wenig Abwechslung möglich ist. Also ist auch hier eine starke, aber grundsätzlich vermeidbare Sinnreduktion festzustellen.

Was, so ist abschließend zu fragen, kann man davon in die sinnorientierte Unterrichtskonzeption übernehmen? Stichwortartig seien genannt:

- die Einbeziehung des jungen Menschen ist unerläßlich;
- die Offenlegung der Ziele reicht zur Sinnfindung nicht aus, erleichtert aber die Stellungnahme der Schüler;
- die Durchsichtigkeit des Unterrichts erleichtert das Verstehen mancher unterrichtlicher Prozeduren und reduziert Friktionen;
- die Zielstrebigkeit des Unterrichts ist sinnvoll auf der Grundlage der Zielkenntnis, der Zielakzeptanz, der Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und der Bereitschaft zur Zielerreichung, sowie schließlich die Kenntnis von der sinnhaften "Verwendbarkeit" erreichter Ziele.

Zu vermeiden sind auf alle Fälle Rigidität, weil jede spontane Sinnhaftigkeit erstickt wird, Starrheit, weil jede persönliche Einbringung als Störung gewertet wird, und Erwartungshaltung des Machens, weil der Mensch kein Reiz-Reaktions-Bündel, sondern ein sinnstrebiges Wesen ist.

8.3.2.5 Der "projektorientierte Unterricht"

Projekt - Projektunterricht - projektorientierter Unterricht

Der projektorientierte Unterricht versteht sich als eine Konzeption von Unterricht, die sich am Projektgedanken ausrichtet und dabei Teile des Projektunterrichts in den herkömmlichen Unterricht einbringt. Er läßt sich als Gegenposition zum lernzielorientierten, vorwiegend kognitiv ausgerichteten Unterricht verstehen. Unter Projekt versteht man in der Gegenwart eine größere, den herkömmlichen Unterrichtsrahmen sprengende Aufgabe. Lehrer und Schüler planen das Werk oder Vorhaben gemeinsam und führen es auch in Kooperation durch. Bei der Durchführung ist es oft nötig, mehrere Fächer und auch Institutionen einzubeziehen. Im Mittelpunkt steht dabei die Aufwertung selbstorganisierten Lernens in der Lerngruppe. Das Projektergebnis ist ein wirklicher Beitrag zu dem anfänglich und die Prozedur auslösenden diagnostizierten Problem. Dieses Verständnis von Projekt im Sinne von Planung und Durchführung einer längeren Unterrichtseinheit ist nach Peter Bonn (1976, S. 470) erst Mitte der 60er Jahre gebräuchlich geworden.

Der projektorientierte Unterricht führt aber nicht nur Projekte durch, ist also kein Projektunterricht im eigentlichen Sinne. Diese Beschneidung hat nichts mit einer Geringschätzung des Projektunterrichts zu tun, sondern hängt mit den erkannten organisatorischen Bedingungen des allgemeinbildenden Schulsystems zusammen. Die Notwendigkeit, bei der Durchführung von Projekten mehrere Fächer einzubeziehen, tangiert Interessen des fächerübergreifenden Unterrichts. Die zentralen Motive "Schülerbedürfnis" und "aktuelle Notwendigkeit" zeigen die Nähe zum schülerorientierten Unterricht auf. Je nach Schwerpunktverlagerung läßt sich das Projekt mit anderen Konzeptionen verbinden, wobei es als Methode, nicht jedoch als Konzeption fungiert.

Obgleich der Projektunterricht kurz vor der Konzeptionierung der Arbeitsschule im Sinne von Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig entstanden ist, beginnt dessen Rezeption erst in den 60er Jahren,

und zwar im Zusammenhang mit der Diskussion um die Gesamtschule und mit der Forderung nach einem Projektstudium. Sie fiel zusammen mit der Studentenbewegung und der Zeit der außerparlamentarischen Opposition (APO) sowie mit der Liberalisierungswelle im gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bereich, in dem auch zahlreiche Innovationen im damals stark expandierenden Bildungswesen stattfanden. Es war auch die Zeit der Bildungs- und Wissenschaftsgläubigkeit, die weite Teile der Bevölkerung erfaßt hatte. Man erkannte in dem Projekt die Möglichkeit, systemkritisches und politisches Lernen zu initiieren.

Man argumentierte Mitte der 70er Jahre wie folgt: Der Projektunterricht setzt die Fähigkeit zu sprachlichem Handeln, also zum präzisen, überzeugenden Reden und Sich-Durchsetzen voraus, die sich nur durch konkretes Tun verbessert. Daher muß im Projektunterricht die selbstbestimmte und verantwortete soziale Integration vorherrschen. Auf diese Weise erkannte man in der Selbsterziehung das wesentliche Merkmal des Projektunterrichts.

Außerdem kann der Projektunterricht die Kinder konfliktfähig machen, weil sie ihre Bedürfnisse artikulieren, begründen und überprüfen lernen. Einschränkend muß hier angemerkt werden: die Kinder sind in der Regel nicht in der Lage oder nicht willens, dem Lehrer beispielsweise zu sagen, daß sie ihn gerne verehren oder stolz auf seine fachliche Kompetenz sein wollen. Also werden es vielfach oberflächliche, kommunikable Bedürfnisse sein, die die Kinder äußern, deren Verwirklichung mehr der persönlichen Bequemlichkeit als der pädagogischen Entwicklung dienen.

Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht, Konflikt- und Durchsetzungsfähigkeit verlangen einen offenen Lehrplan, der dem Bedürfnis, den Neigungen und Interessen der Schüler entgegenkommt. Diese vorwiegend gesellschaftspolitischen Begriffe dominieren in der Diskussion um den Projektunterricht in dieser Zeit und führen dazu, daß die Frage nach dem Sinn dieser Forderungen überhaupt nicht gestellt wird.

Heinz Stubenrauch (1975) beispielsweise gelangt in seinem Aufsatz zu dem Fazit, daß die Rahmenbedingungen der Schule zu ändern seien, andernfalls ließen sich vom Projektunterricht nur Ansätze und Elemente des "eigentlich Gemeinten" verwirklichen (vgl. S. 31).

In dieser Zeit wurden zahlreiche Versuchsanträge gestellt, um Projektunterricht durchführen zu können. Sie bezogen sich vorwiegend auf die Lernbereiche Gesellschaftslehre/Politik und Polytechnik. Die traditionellen Fächer der Schule, wie z. B. Mathematik, die Sprachen und die Naturwissenschaften wurden davon nicht berührt. Das lag daran, daß die Diskussion um den Projektunterricht in den 70er Jahren ihre Argumente aus den Forderungen nach Qualifikation bezog, die eine demokratisch verfaßte Gesellschaft verlangte und die für die Lösung gesellschaftlicher Aufgaben in der Zukunft nötig sind. Der gesellschaftliche Aspekt dominierte somit bei der Argumentation. Es schien, daß der Projektunterricht die folgenden Ziele erreichen konnte:

"Fähigkeit zur Mitbestimmung, zu verantwortlichem sozialem Handeln, zur Einschätzung von Situationen, zum Austragen von Konflikten, zur Rollenflexibilität, zu sinnvoller Planung, zur Selbstbeurteilung, insbesondere zu permanentem Lernen." (E. Nündel 1976, S. 323)

In Alternativschulen ist der Projektgedanke - vielleicht auch in gewollter Abhebung zur Staatsschule, also aus Gründen der eigenen Profilierung - präsent. Beispiele hierfür sind die Privatschulen "Schloß Salem", die das Projektprogramm von Kurt Hahn (1886 - 1974) in ihre Schulkonzeption einbezogen hat; die Laborschule Bielefeld, die unter der Leitung von Hartmut von Hentig (bis 1988) Projekte durchführt; ferner die "Glockseeschule" in Hannover. Die Waldorfschulen, die Odenwaldschule und die Peter-Petersen-Schulen in der Bundesrepublik, insbesondere aber in den Niederlanden sind aus Verpflichtung gegenüber ihren Gründern zu Projekten bereit. Ausländische Schulen mit Projektcharakter sind die Tvindschulen in Dänemark und die "Wildmarkschule" Asbjörn Ryans in Norwegen (vgl. Oblinger/Kotzian/Waldmann 1983).

Der Projektgedanke ist also weit verbreitet. Bei der Sichtung der zahlreichen ratgebenden Literatur für Praktiker sowie bei Gesprächen

mit Lehrern und Schülern gewinnt man den Eindruck, daß Projekte prinzipiell gutgeheißen werden. Das Projekt bekommt dabei den Nimbus des Modernen, dem genuin Pädagogisches anhafte . Die Produktion von etwas, die Aufführung eines Theaterstückes, ein Projekttag oder gar Projektwochen u. a. m. werden von den Schülern als willkommene Abwechslung gewertet. Aber dabei wird der Sinn des Projekts nicht ausgeschöpft, so daß der Verdacht auf eine Sinnreduktion im Umgang mit dem Projekt besteht.

Diese Vermutung läßt sich dadurch verstärken, daß Schüler negativ über sogenannte Projekttage urteilen. Sie sehen darin eine angenehme Zeit, in der zwar Interessantes, wie z. B. Getränkemischen, Untersuchung von Wasserproben, Fußballspiel, Informatik u. a. m. von einigen Lehrern, engagierten Schülern angeboten werden, wo aber keiner die Anwesenheit kontrollieren kann, so daß man darin - bei Bedarf - eine willkommene Möglichkeit sieht, nicht in die Schule zu gehen, zumal ja auch nicht alle Lehrer anwesend sind. Diese Einstellung wird unterstützt durch die Tatsachen, daß alle Aktivitäten an Projekttagen nichts mit dem Unterricht im engeren Sinne zu tun haben und daß die Projekttage am Ende des Schuljahres angesetzt werden, so daß das - wichtigere - Unterrichtsprogramm nicht mehr beeinträchtigt werden kann. Insofern besteht die große Gefahr, daß der pädagogisch fruchtbare Grundgedanke des Projekts durch eine oberflächliche Rezeption in Vergessenheit gerät, insofern nicht aktualisiert und fortentwickelt wird und das ganze in bloßem Aktivismus und Zeitvertreib endet. Daher ist es nötig, den eigentlichen Bedeutungsgehalt stets im Bewußtsein zu haben. Zu diesem Zweck muß man auf das ursprüngliche Verständnis von Projekt zurückgreifen.

Bedeutungsgehalt von Projekt

Der Projektgedanke wurde 1900 von dem Amerikaner Richard für die selbständige Planung und Durchführung einer Arbeit im Werkunterricht eingeführt. Stevenson verwendete ihn ausschließlich für landwirtschaftliche Vorhaben. Dadurch wurde der Aspekt der Praxis- und Werkorientierung des Projekts besonders betont. (Vgl. E. Nündel 1976, S. 323)

Eine Beschränkung auf manuell zu bewältigende Aufgaben erfuhr der Projektgedanke auch durch die amerikanische Bundesbehörde für Berufserziehung im Jahre 1918, weil er für jede Unterrichtsorganisation benutzt wurde, in der es um praktische Aufgabenlösungen, also um das sogenannte learning by doing ging.

Gegen diese rein auf das Äußere abgestellte Sichtweise von Projekt betonte William Heard Kilpatrick (1871 - 1936), der Mitarbeiter von John Dewey (1859 - 1952), den inneren Antrieb des Menschen, der zu zielbewußtem Handeln führe. Dadurch erreichte der Projektgedanke ein anderes Niveau. Im Jahre 1918 führte Kilpatrick das Wort "project method" ein (vgl. Teachers' College report, Septemberheft). 1935 übersetzte Peter Petersen diese Arbeit zusammen mit Aufsätzen von John Dewey und Elsworth Collings ins Deutsche. Das ist nach Georg Kerschensteiners Übersetzung der Denkstufen nach Dewey die zweite Übertragung in die deutsche Pädagogik. Dies belegt, daß man ursprünglich Projekt als Methode verstand (vgl. hierzu Borowski/Hielscher und Schwab 1976, S. 90).

Die pragmatische Grundlegung des Projekts

John Dewey hat in seiner Jugend eine Erziehung erfahren, die mit praktischer Betätigung eng verbunden war. Von diesem Faktum ausgehend mutmaßt Karl Odenbach (1974, S. 138), daß dies wohl eine Affinität Deweys zum praktischen Handeln begründet habe. Das würde die hohe Bedeutung von Kindheits- und Jugenderfahrungen unterstreichen und - nebenbei - ein Plädoyer für die Verstärkung in der Biographieforschung sein. Wie dem auch sei, es ist gesichert, daß Dewey über William James (1842 - 1910) zum Pragmatismus und zum pragmatischen Individualismus gelangte.

William James, der u. a. auch in Dresden und Berlin (1867 - 1868) Psychologie und Medizin studierte, suchte nach einer schweren Entwicklungskrise die empirischen Wissenschaften von dogmatischen Voraussetzungen und Abstraktionen zu befreien und sie aus dem Bereich bloßer Bewußtseinsprobleme herauszuführen. Er wandte sich gleichzeitig gegen Materialismus und Individualismus. Der von ihm entwickelte "radikale Empirismus" setzt keinen Begriff voraus,

auch nicht den der Seele. Er ist von dem entschiedenen Individualismus eines Menschen her gedacht, der sich selbst und seine Erfahrung organisiert. Wahrheiten sind ihm zufolge Erzeugnisse produktiver, fast erfinderischer Akte, die zu neuen Einsichten und Handlungen weiterleiten, wobei das Gefühl keinen geringeren Wert hat als die Logik.

Der Pragmatismus - eine Weiterentwicklung des Positivismus nach Auguste Comte (1798 - 1857) - wurde im Jahre 1878 von Charles Sanders Peirce (1839 - 1914) angebahnt. Er ist durch eine relativistische und utilitaristische Grundhaltung gekennzeichnet. Die Bedeutung eines Begriffes hängt für Peirce davon ab, welche praktischen Folgen sich aus der Annahme der Notwendigkeit dieses Begriffs ergeben und welche Probleme sich damit analysieren oder lösen lassen. Theodor Schwerdt (1952, S. 325) definiert Pragmatismus wie folgt:

"Der Pragmatismus mißt die Wahrheit der Lehren und Begriffe an ihrer Hilfe (Nützlichkeit), die sie bei der Lösung gerade vorliegender Aufgaben bieten. 'Wahr ist, was sich bewährt - und wenn sich etwas bewährt, so nützt es, und damit ist Nutzbarkeit ein Kriterium der Wahrheit'." (Rudolf Prantl 1925, S. 598; zit. n. Schwerdt, S. 325)

Die Wahrheit von "Lehren", also von Theorien und Begriffen ist in dieser Sicht etwas Fließendes, das nicht ist, sondern wird, und zwar durch die Tätigkeit des Menschen, nämlich durch "sein Klassifizieren, sein Maßnehmen, sein Wertschätzen usw." (Th. Schwerdt, S. 326). Im Pragmatismus ist das Praktische und Nützliche nicht als etwas Nebensächliches, Untergeordnetes oder Zweitrangiges zu verstehen, sondern als Prüfsteine für die "Wahrheit" von Erkenntnissen. Erkenntnisse, Theorien, Lehren und Begriffe müssen sich "bewahrheiten", auch bewähren also nützlich und praktisch sein. Willy Potthoff und Antonius Wolf (1976, S. 15) schreiben diesbezüglich:

"Dabei (sc. bei der Einmündung des Pragmatismus in die Erziehungspraxis) war der Gedanke fundamental, daß das 'Praktische' oder 'Nützliche' nicht als etwas Nebensächliches, Untergeordnetes, Niederes zu betrachten sei; denn gleich, welcher Art sie sind und an welchen Gegenständlichkeiten sie gewonnen werden, indem sie sich für den Menschen bewähren, werden Erkenntnisse 'wahr'."

Da die Wahrheitsprüfung von Erkenntnissen immer nur im Rahmen von Erfahrungen sich ereignet, müssen die praktischen Erfahrungen der zentrale Gegenstand menschlichen Denkens sein. Das hat drei entscheidende Konsequenzen für den Unterricht: (a) das Handeln hat Priorität vor dem Denken; (b) die Schüler brauchen möglichst viele praktische Erfahrungen; (c) die Schüler können entscheiden, welche der möglichen Erfahrungen ihren Bedürfnissen entgegenkommen.

Dewey ist von Charles S. Peirce und von William James beeinflußt. Er ist außerdem überzeugt, daß der Mensch erst über die praktischen Bedürfnisse und die materiellen Schwierigkeiten zum Denken kommt. Eine Parallele dazu stellt der zweite Lernschritt "in verallgemeinerter Form" nach Heinrich Roth (1957, S. 224) dar, der ihn als die "'Stufe der Schwierigkeiten'" ausweist (ebd.). Darüber hinaus gilt in den Lerntheorien allgemein die Erkenntnis, daß der Lernprozeß nur über die Stufe der Schwierigkeiten in Gang käme. Das mag dazu führen, daß junge Menschen "Lernen" immer mit "Problem", "Schwierigkeit" und anderem Unangenehmem mehr verbinden. Da sie oft an diesen für den Lernprozeß wichtigen Schwierigkeiten scheitern oder sie nicht optimal überwinden, wie sie in den Leistungsbewertungen erfahren, lehnen sie das Lernen und allgemein das Denken als etwas Unangenehmes ab. Dieses Ergebnis sollte z. B. bei Dewey allerdings auf keinen Fall eintreten. Vielmehr sollten alle gewonnenen Erkenntnisse, besonders die wissenschaftlichen, als Werkzeuge bzw. Instrumente für weitere Tätigkeiten sich erweisen und ihre Brauchbarkeit dokumentieren. Für diese Denkhaltung hat sich der Begriff "Instrumentalismus" durchgesetzt.

Das Denken geht also nach Dewey stets von einem problematischen Sachverhalt aus. Das problemlösende Denken ist abgestimmt auf die jeweils besondere Situation, die es hervorruft. Ein geschultes problemlösendes Denken paßt sich den äußeren Gegenständen an und fällt mit den logischen Formen zusammen. Auf diese Weise kann es Lebensfragen beantworten. Wenn Dewey die Denkschulung darauf abzielt, die zur Lösung drängenden konkreten Schwierigkeiten zu bewältigen, dann geht seine Philosophie in Pädagogik über.

Denkschulung heißt hier also nicht die Einübung in vorgegebene logische Formen vorzunehmen, sondern die erworbenen Erkenntnisse als Instrumente für die weiteren Tätigkeiten einzusetzen. Diese Einstellung verdeutlicht, daß Denken und Tun innig miteinander zusammenhängen.

Im Alter von 34 Jahren war John Dewey Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Chicago. Dort gründete er 1896 eine "Universitäts-Versuchs-Schule", die große Beachtung fand und der Ausgangspunkt der sog. Progressive-Education-Bewegung wurde. 1905 übernimmt er in New York die Professur für Philosophie an der Columbia - Universität und wirkt an der Hochschule für Lehrer (Teachers-College), die mit der Universität verbunden war, sowie an der "Horace-Mann-School", der Experimentier- und Übungsschule des Colleges.

Situationsanalyse der Schule als Anlaß für das Projekt

Wie kam Dewey auf die Notwendigkeit des Projekts? - Ausgangspunkt hierfür war - wie bei anderen Initiatoren unterrichtlicher Konzeptionen auch - das unbefriedigende Ergebnis der kritischen Situationsanalyse von Schule. Es konnte seinem pragmatischen Anspruch nicht genügen. Theodor Schwerdt schreibt hierzu:

"... es verstoße bereits gegen die Psychologie des Kindes, den Aufbau der Schule in Altersklassen anzuordnen. Alles, was die Ganzheit der Schule in Stücke bräche, müsse auch in der Formungskraft auf das Kind geschwächten Eindruck hervorrufen. Die Gruppierung in Klassen zwinge den Erzieher, die Kinder in Herden (wenn nicht gar in Horden) zu behandeln. Dieser Zustand verbiete die notwendige individuelle Behandlung des Einzelkindes. Auch seien die Schüler in der alten Schule zu sehr gezwungen, sich vorwiegend passiv zu verhalten; 'Hörschule' nennt Deweys Kritik geringschätzig die Schule seiner Zeit. Das Gedächtniswissen stände im Vordergrunde, die Einzelkenntnisse seien isoliert, und die Allgemeinheit habe von dieser Schule keinerlei Nutzen ('The School and society', S. 29). Häufig würde dem Schüler das Ganze gegeben, ohne daß dieser in der Lage sei, die Einzelheiten zu übersehen. Die Funktion des Denkens werde nicht oder zu wenig geübt. Bei einer derartigen Belastung des Gedächtnisses könne sich kein rechtes Interesse am Stoff einstellen. So komme dann die offizielle Pädagogik zu ihrer bekannten Disziplinierung: bestrafen, nachsitzen, sitzenbleiben, ausgelacht werden usf." (1959, S. 334; meine Hervorhebungen)

Dewey kritisierte ferner das nebeneinander von Schule und Leben, von Erfahrung und Erziehung, was er als zeithistorisches Resultat der Industrialisierung und dem damit gegebenen Anwachsen der Städte, womit zugleich neue soziale Schichten entstanden, betrachtete. Außerdem bemängelte er das Verharren der amerikanischen Schule in Bildungsvorstellungen des 19. Jahrhunderts. Insgesamt entwickelt sich der Mensch - so Dewey - immer mehr weg von seinen naturhaften Anlagen, Lebensgewohnheiten und Fähigkeiten.

Aufgrund dieser Kritik müßte die "neue" Schule Jahrgangsklassen überwinden, die Hör-Schule durch eine "Sinnes"-Schule ergänzt, Gedächtniswissen durch Sinnzusammenhänge verbunden, die Denkfunktionen geübt und die Disziplinierung der Schüler vermieden werden. Außerdem sollte der Nutzen der "neuen" Schule für die Allgemeinheit belegt werden. Dieser kann aber aus sinntheoretischer Sicht nur darin bestehen, die nachwachsende Generation für ihre künftig zu lösenden Probleme optimal auszubilden.

Dewey wünschte sich demokratische Staatsbürger, die als Individuen planvoll in ihrem Lebensbereich handeln. Sie sollten die reale gesellschaftliche Situation als ausgezeichnetes Lernfeld betrachten und fähig sein, eigene Leistungen bei Problemen anbieten zu können (vgl. K. Frey 1982, S. 33). Zu dieser Art sozialer Tüchtigkeit sollte die Schule die Menschen befähigen. Schule muß sich auf das öffentliche Leben beziehen. Dazu könne das Projekt einen unersetzbaren Beitrag liefern.

Weckung des Lernbedürfnisses

John Dewey erkannte im Projekt vor allem die gesellschaftspolitische Komponente. In der "neuen" Schule sollten demzufolge die Interessen und Bedürfnisse der Schüler im Vordergrund stehen. Das kann u. a. aus dem "child-centred-curriculum" abgeleitet werden. Die Kinder sollen ferner ihre geplante Arbeit selbst organisieren. Dabei verbinden sich Planen, Lernen und Handeln auf innige Weise. Die Berücksichtigung der Schüler und ihrer Interessen soll dazu beitragen, daß die Schule ihre zentrale Aufgabe gut lösen kann. Dewey erkennt

sie in der Weckung des Bedürfnisses nach weiterem Lernen. Er schreibt: "Wenn der Mensch den Wunsch verliert, immer wieder neu anzuwenden, was er gelernt hat, und nicht mehr fähig wird, seine Erfahrungen jeweils neu zu interpretieren, dann verliert er - durch falsches Lernen - sein Menschsein." (1966, S. 58)

Bedingungen für bildende Erfahrungen

Zur Weckung des Bedürfnisses nach weiterem Lernen braucht der junge Mensch bildende Erfahrungen. Die folgenden Bedingungen des Denkens sind identisch mit denen der Erfahrung, die bildend wirkt, weil keines ohne das andere bestehen kann. Sie lauten

"1. daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat - daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist;
2. daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken;
3. daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln;
4. daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln;
5. daß er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendungen zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken." (1964, s. 218; meine Hervorhebung)

Vier Projekttypen

Die sachgemäße Durchführung eines Projekts ermöglicht es, daß sich die bildenden Erfahrungen einstellen. Nach Kilpatrick (1918) gibt es vier Typen von Projekten:

"Typ 1, wo der Plan ist, irgendeinen Gedanken oder Plan in äußerer Form zu verkörpern, wie das Bauen eines Bootes, das Schreiben eines Briefes, die Aufführung eines Spiels,

Typ 2, wo der Plan ist, irgendeine (ästhetische) Erfahrung zu genießen, wie das Lauschen beim Geschichtenerzählen, das Anhören einer Symphonie, das Würdigen eines Bildes,

Typ 3, wo der Plan ist, irgendeine geistige Schwierigkeit in Ordnung zu bringen, irgendein Problem zu lösen, wie herauszufinden, ob Tau fällt oder nicht, sich zu vergewissern, wie New York Philadelphia überflügelte,

Typ 4, wo der Plan ist, irgendeinen Gegenstand oder Grad des Könnens oder Wissens zu erreichen, wie /.../ die unregelmäßigen Verben im Französischen zu lernen." (In: P.Petersen 1935, S. 176; zit. n. K. Odenbach 1974, S. 139)

Stufen der Projektdurchführung

Die verschiedenen Typen des Projekts - Gestaltungs-, Vergnügungs-, Problem- und Lernprojekt - orientieren sich an den folgenden Stufen, die John Dewey aus der Analyse des Denkaktes gewann. Sie lauten:

1. Stufe: "Wahrgenommene Schwierigkeit"

Am Beispiel des Typhusprojekts, das von Elsworth Collings vorgestellt wurde (vgl. P. Petersen 1935) taucht diese Stufe zu Beginn auf. Die Mutter weiß keine Erklärung für den häufigen Ausbruch der Typhuserkrankung.

2. Stufe: "Umweg und Bestimmung"

Hier werden die Ursachen und die Art der Schwierigkeiten des Problems festgestellt. Dieser Schritt dient der Verbreitung der Grundlage für das sich anschließende Urteilen. Aber das Urteil wird zunächst noch aufgehoben, und hintan gestellt, damit keine voreilige Festlegung eintritt. Die beiden ersten Stufen fließen nach Dewey zusammen. Die erste ist wichtig, weil dort der Denkakt des Schülers überhaupt beginnen soll.

3. Stufe: "Vermutung einer möglichen Lösung"

In der Stufe der Vermutung einer möglichen Lösung denken die Schüler darüber nach, wie man Schwierigkeiten, die offensichtlich bestehen, vermeiden könnte.

4. Stufe: "Untersuchung auf Brauchbarkeit"

Auf der vierten Stufe wird die Vermutung auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht, denn Hypothesen müssen geprüft werden. Das Denken hört auf, wenn die wahrscheinlichste Vermutung gefunden worden ist.

5. Stufe: "Beobachtung der Auswirkungen"

Auf der fünften Stufe werden die Auswirkungen der Lösungsvorschläge beobachtet, denn es muß entschieden werden, ob sie tatsächlich angenommen oder verworfen werden.

Zusammenfassung

Wer ein Projekt im strengen Sinn nach John Dewey durchführen möchte, muß Bedingungen für bildende Erfahrungen schaffen, nämlich vor allem (a) zusammenhängende Tätigkeiten, die den Schüler interessiert gewährleisten; (b) ein daraus erwachsendes Problem bewußt machen; (c) zu dessen Lösung das Wissen sichern; (d) die Suche und verpflichtende Durchführung der Lösung durchsetzen und (e) die Erprobung ermöglichen. Der Schwerpunkt liegt auf einem Problem, das verantwortlich gelöst werden muß. Es sollten vorrangig Probleme mit Bezug auf die Öffentlichkeit sein, wie z. B. das Typhusprojekt (vgl. E. Collings 1935, S. 180 - 189).

Das Projekt muß ferner mindestens jene allgemeinen Merkmale erkennen lassen, die Nelson Bossing (1942) formulierte, als er die auseinanderlaufende Entwicklung der Projektmethode verhindern wollte. Er sah, daß das Projekt "eine bedeutsame Tätigkeit (ist), die Aufgabencharakter hat, (die) von den Schülern in natürlicher Weise geplant und ausgeführt wird, (die) die Verwendung physischer Mittel (physical materials) in sich begreift und die Erfahrung bereichert" (zit. n. J. Dolch 1963, S. 112). Präziser kann man heute mit W. Potthoff/A. Wolf (1976, S. 16) formulieren, denen zufolge das Projekt die folgenden Bestimmungsmerkmale aufweist:

"1. Projekte lagern sich um Probleme oder Aufgaben (sc. die dem gesellschaftlichen Interesse entgegenkommen).
2. Das Projektziel ist die Lösung des Problems oder die Bewältigung der Aufgabe.
3. Das Projektziel wird von den Mitarbeitern selbst gesetzt (sc. also auf keinen Fall allein vom Lehrer).
4. Für die Bearbeitung des Projekts stellen die Mitarbeiter Verlaufsplanungen auf, die ständig überprüft und notfalls variiert und verworfen werden.
5. Die Initiatoren des Projektes verpflichten sich (sc. vertraglich) zu einer Ausführung.

6. Projekte können von einzelnen oder von Gruppen aufgenommen und ausgeführt werden."

Der Versuch, die Merkmale des Projekts auf einer allgemeinen Ebene zu formulieren, hat dazu geführt, daß der soziale Aspekt oder die gesellschaftlich-politische Dimension in den Hintergrund tritt. Der ethische Anspruch kommt durch die Betonung der Verantwortung der Schüler für Planung und Ausführung der Arbeit deutlich zum Vorschein. Damit hat der Lehrer die Möglichkeit, an die Verantwortung zu appellieren und die Schüler die Konsequenzen verantworten zu lassen. Wenn dies zu einer verantwortungsbewußten Haltung junger Menschen führte, wäre in der Tat viel für eine demokratische Erziehung geleistet.

Wer ein Projekt durchführt, ist außerdem an den Ablauf von Zielsetzung - Planung - Ausführung - Beurteilung gebunden. Ein Projekt muß bis zum Ende durchgeführt werden. Dabei ist vorweg die Einhaltung der Bedingungen für bildende Erfahrungen abzusichern, insbesondere jene sinntheoretisch bedeutsame, die besagt, daß der Schüler die Möglichkeit und die Gelegenheit haben muß, den Sinn der praktischen Anwendung zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken (vgl. 5. Bedingung des Denkens nach John Dewey 1964). Außerdem ist durch das Projekt anzustreben, daß damit zugleich die soziale Ertüchtigung ein Stück weit erreicht wird, aus der der einzelne Schüler Sinnmomente für sein Handeln gewinnen kann.

Das "Vorhaben" als deutsches Pendant zu "project"

Dem amerikanischen "project" entsprach das deutsche "Vorhaben" in der Zeit der Reformpädagogik. Die deutschen Pädagogen der damaligen Zeit übernahmen nicht alles aus dem Amerikanischen; denn es waren durchaus andere schulische und gesellschaftliche Bedingungen und insbesondere eine andere Bewußtseinshaltung in den beiden Ländern festzustellen. In der deutschen Reformpädagogik haben sich zwei zentrale Auffassungen herausgebildet. Die einen Vertreter der Arbeitsschule betonten den gesellschaftlichen Nutzen des Ergebnisses

der unterrichtlichen Arbeit. Sie gelten als Vertreter der Produktionsschule: Kawerau, Karsen und Oestereich. Sie kommen in diesem Punkt John Deweys Vorstellungen nahe, wenngleich er keine Produktionsschule initiieren wollte. Die anderen legten Wert auf die Dominanz der Sache und vertraten ganzheitliche Vorhaben. Vertreter waren Kretschmann, Haase und Reichwein. Vor der Herausgabe übersetzter einschlägiger Werke Kilpatricks, Deweys und Collings' durch Peter Petersen und übersetzt von Georg Schulz und Ernst Wiesenthal, im Jahre 1935 führte Otto Haase den Begriff "Vorhaben" durch seinen Aufsatz "Gesamtunterricht, Training, Vorhaben, drei Elementarformen des Unterrichts" (1932) für den Bereich der Volksschule in die pädagogische Diskussion ein. Der Begriff ist von Anfang an vielfach mißverstanden und mißverständlich gebraucht worden.

Otto Haase hatte im Jahre 1931 im Landschulpraktikum der Pädagogischen Akademie Frankfurt/Oder erstmals Vorhaben durchführen lassen. Ausgangspunkt Haases ist die Beobachtung, daß Kinder in der Schule zwar aktiv sind, daß aber diese Aktivität nicht gebunden wird an ein Werk. Die Arbeit werden nämlich erst durch ihre Vollendung wertvoll und bildend. Eine philosophische Begründung für sein "Vorhaben", wie z.B. Dewey für das "Projekt" liefert Haase jedoch nicht.

Für Haase ist das Vorhaben die dritte Elementarform des Volksschulunterrichts neben dem Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos und Johannes Kretschmanns und dem Training. Durch das Vorhaben sollen kindgemäß Ernstsituationen bewältigt werden. Bei einem Vorhaben arbeitet die ganze Klasse zusammen, "indem sich jeder in seinem Stande (sc. nach seinen Kräften und Fähigkeiten) für das Ganze einsetzt, um zupackend ein bestimmtes Werk zu schaffen" (O. Haase 1932, S.732). Das Vorhaben deckt also etwas ab, was weder durch den Gesamtunterricht, noch durch Unterrichts- bzw. Bildungseinheiten oder durch Block- und Epochalunterricht erfaßt wird. Der Gesamtunterricht gibt oft lediglich den Anlaß zu einem Vorhaben. In diesem Zusammenhang sei an die beiden Beispiele erinnert, die aus Adolf Reichweins "Schaffendes Schulvolk" entnommen wurden (vgl. Abschnitt 8.2).

Da das Vorhaben gewöhnlich spontan aus dem Unterricht oder aus dem Schulleben entsteht, läßt es sich nur bedingt planen. Beim Vorhaben steht weniger das Lernen im Vordergrund, auch nicht das Üben, sondern eine von den Schülern als wesentlich erkannte und ernst genommene Aufgabe. Es geht - wie Karl Odenbach sagt - um "die gemeinsame Arbeit an einem Werk, dessen Vollendung von der Klassengemeinschaft aus einem echten Bedürfnis des kindlichen Lebens gefordert wird" (zit. n. J. Muth 1971, Sp. 1252). Die Kinder übernehmen also von sich aus eine Aufgabe und führen sie gemeinsam durch, indem sie gemeinsam am Werke tätig sind. Mitunter kommt auch Einzelarbeit vor. W. Potthoff/W. Wolf definieren das Vorhaben wie folgt:

"Bei einem Vorhaben handelt es sich um die gemeinsame, aus dem Erfahrungsraum der Schüler gewonnene Arbeitsaufgabe der gesamten Schulklasse, die an ursprünglichen Bedürfnissen und Interessen der Schüler orientiert ist und bei der jeder einen Arbeitsteil übernimmt und ausführt, der zur Gestaltung des Werkes oder zu Lösung des Problems notwendig und erforderlich ist." (1976, S. 19)

Nachdem sich der Lehrer und die Schüler für ein Vorhaben entschieden haben, müssen sie die Durchführung genau planen. Wenn sie das Werk ausführen, sind sie diesem ganz hingegeben. Sie stehen in dessen Anspruch. "Sie sehen von sich ab und handeln um des Werkes willen, und zwar nicht in gleicher Front, sondern entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten" (J. Muth 1971, Sp. 1252). Sie dürfen sich nur dann von dem Werk und dessen Anspruch lösen, in ihrer Hingabe also nachlassen oder sich davon befreien, wenn das Werk vollendet ist. Wir stellen also auch hier eine gewisse Stufung fest, nämlich Anlaß, meist aus dem Gesamtunterricht - Entscheidung - Planung - hingebungsvolle Durchführung - Vollendung des Werkes. Diese Stufung entspricht im wesentlichen der des Projekts.

Adolf Reichwein (1963, S. 32) schreibt zum Merkmal "Werkvollendung":

"Das Spiel kann abgebrochen werden, ja es gehört zu seinem Wesen, daß es einmal aus ist. Das Werk aber will vollendet werden und einmal fertig sein. Es verträgt sich nicht mit einem ersten Werkschaffen, eine Sache unfertig liegen zu lassen. Es wirkt wie Gift,

wenn in einer Erziehungsgemeinschaft gesagt werden kann: Da ist eine begonnene Arbeit unfertig liegengeblieben."

Damit das Werk vollendet wird, muß der Lehrer bei auftretenden Schwierigkeiten helfen. Während O. Haase die Werkvollendung bereits für die 4. Klasse möglich hält, denkt Johannes Kretschmann an die 5. Klasse. Adolf Reichwein betont die Zubringerrolle der jüngeren Kinder einer Landschule. Gegen Ende der Grundschulzeit dürften die konstituierenden Merkmale des Vorhabens von allen Schülern erfüllt werden können.

Hierzu ein Beispiel aus dem Jahre 1957 von Adolf Hasseberg (S. 144 - 146) "Wir bauen einen Spielplatz."

"Wie verläuft im allgemeinen ein Vorhaben?

Es beginnt mit dem auslösenden Erlebnis. Der Alltag hat es uns in den Weg geworfen. Ein Schulkind ist beim Ballspiel auf der Straße vom Auto angefahren worden. Der Vorwurf, es habe wohl nicht aufgepaßt, befriedigt nicht. Man muß doch irgendwo spielen können. Die verschiedensten Anregungen und Vorschläge werden in der Stammgruppe laut. Sollte der Schulhof Spielplatz sein können? Ließe sich eine Straße des Viertels für den Autoverkehr sperren und zur Spielstraße erklären? Die Polizei weiß angeblich keine Straße frei zu machen. Wäre ein neuer Spielplatz anzulegen?

Jeder Plan hat seine Fürsprecher und seine Gegner. Aber eines wird allmählich allen klar: W i r müssen - so oder so - für die Kinder des Schulbezirks einen Spielplatz schaffen, und der beste und idealste soll es sein. Im Für und Wider der Aussprache sind die Gruppen so klar hervorgetreten, daß der Lehrer jede beauftragen kann, ihrer Anregung feste Form zu geben: an Hand des Ortsplans und der Straßenkarte einen Vorschlag auszuarbeiten und dann zu prüfen, ob er durchführbar ist.

Die sechs Gruppen gehen alsbald an die Arbeit. Jede sucht das von ihr vorgesehene Gelände auf, skizziert und vermißt es und stellt fest, ob und wann es wohl für Spiele frei ist. Eine Gruppe, die mit ihrer Arbeit schnell fertig ist, weil die von ihr vorgesehene Grünanlage augenscheinlich nicht als Spielplatz in Betracht kommt, verteilt sich auf die andern Gruppen und hilft mit bei der Verkehrszählung in den vorgesehenen Spielstraßen. Nach zwei Stunden sind die Kinder wieder zurück und stellen ihre Berichte zusammen, ordnen die Zahlen, zeichnen Skizzen an die Wandtafel und besorgen den großen Stadtplan.

Und nun können in der vierten Stunde die Gruppensprecher berichten. Der Vorschlag Schulhof wird abgelehnt. Der Aschenbelag, das Fehlen schattiger Bäume lassen ihn als wenig empfehlenswert erscheinen.

Die von einer Gruppe ausgearbeitete Eingabe an die Stadtverwaltung, die Lindenstraße als Spielstraße für den Durchgangsverkehr zu sperren, wird an die Wandtafel geschrieben und nach Form und Inhalt durchgesprochen.

Die Frage, welche Stelle für die Erlaubnis zuständig sei, erhitzt die Gemüter. Da kommt unser Langsamster mit einem neuen Vorschlag: Man könnte doch das Hölzchen zum Spielplatz machen.

Stutzen und Ablehnung. Das Hölzchen ist ein seit Jahren sich selbst überlassenes Ödland, fast zehn Minuten von der Schule. "Du schlägst das ja nur vor, weil es bei euch vor der Türe liegt!", wirft man dem Mitschüler vor. Er kann sich nur achselzuckend verteidigen: "Da kann man aber gut spielen."

Das hügelige, gras- und strauchbewachsene Gelände hat wenig Ähnlichkeit mit einem Spielplatz, und als Schuttabladeplatz dient es der Nachbarschaft auch. Aber die Kinder werden schließlich doch nachdenklich, und um vierzehn Uhr wollen sie sich bei Karl treffen, damit er ihnen seinen Spielplatz zeigt.

Und so begann unser Vorhaben: Wir machen der Gemeinde aus dem Hölzchen einen schönen Spielplatz für große und kleine Kinder.

Schon anderntags wurde der Platz von der ganzen Stammgruppe begangen, vermessen und im Geiste aufgeteilt: eine Ecke mit Sandkasten und Schaukel für die Kleinen, ein Stück für Buden und Zelte, ein Planschbecken, eine Ballwiese, eine Stelle mit Klettergeräten, ein Stück mit Büschen und Bäumen zum Räuber- und Trapperspiel usw. Es wurde überlegt, welche Änderungen am Gelände notwendig wären und wie sie am leichtesten und möglichst von uns selbst durchgeführt werden könnten. Welche Klassen werden uns mithelfen wollen?

So brachte allein die Planung bereits die verzwicktesten Fragen, die wir nicht immer ohne Fachmann zu lösen vermochten. Die Schreiben an den Oberstadtdirektor, an das Liegenschaftsamt und an das Gartenbauamt wurden aufgesetzt und überbracht. Kataloge mit Spielgeräten, Sportgeräten waren überraschend schnell besorgt, wurden sorgfältig durchgesehen und das Wünschenswerte aufgeschrieben und zur Beschaffung empfohlen. Aber bis wir endlich den Aufsichtsplan für den fertigen und gebrauchsfähigen Spielplatz aufstellen können, verging noch reichlich ein Vierteljahr voller Schweiß und Mühe.

Ich will den Verlauf der Arbeit nicht im einzelnen schildern. Möglich, daß die Kinder einmal selbst an Hand ihrer täglichen Aufzeichnungen und Niederschriften die Geschichte ihres Spielplatzes erzählen, denn unser Vorhaben verlief nicht ohne mancherlei Zwischenfälle und Aufregungen. Was liegt nicht alles zwischen dem Reinigen des Geländes von Schutt, Gerümpel und Konservendosen und der feierlichen Einweihung! Jeder Schritt der Arbeit mußte überlegt und schriftlich oder zeichnerisch festgehalten werden. Im Sandkasten entstand ein Modell des künftigen Spielplatzes. Immer wieder mußten Eingaben und Gesuche aufgesetzt, Behörden und Amtsstellen aufgesucht und unzählige Fragen

beantwortet und Erklärungen abgegeben werden. Als aber der erste Spatenstich getan war, riß die Arbeit nicht mehr ab. Mit Beil, Säge, Hacke, Spaten, Schüppe und Harke, mit Schiebkarren, Handwagen und Tragladen wurde gescharwerkt, als gelte es, einen Urwald zu roden. Wir haben alles überstanden und durchgehalten.

Immer wieder auch wurde das mühselige Schaffen unterbrochen: es gab Schönes und Wichtiges zu beobachten, einen Vogel , einen Käfer, eine Pflanze, eine besonders schöne Blüte. Da wurde gezeichnet, photographiert, gepreßt und getrocknet, gesammelt. In Biologiewerken und Nachschlagebüchern mußten viele Seiten aufmerksam durchgelesen und zu Berichten, Niederschriften und Erläuterungen verarbeitet werden. Mehrere kleine Ausstellungen unterrichteten auch die Eltern über unsere Funde.

Wir haben eine Unmenge klarer Vorstellungen und Einsichten gewonnen, haben vieles begriffen und gelernt, was wir im Leben nicht vergessen werden, weil es uns immer zustatten kommt. Die Arbeit lehrte uns die Freude am Freudemachen. Die erwartungsvolle Frage der Grundschüler: Ist unser Spielplatz bald fertig?, gab immer wieder neue Kraft und neuen Auftrieb. Und als erst die Geräte und Bänke ausgesucht, bestellt und aufgestellt werden konnten, als gar Otto, der Klassensprecher, das Werk feierlich vor allen Eltern dem Bürgermeister übergeben konnte, der alsbald ebenso feierlich die Klasse zu ehrenamtlichen Parkwächtern ernannte, da war alle Mühe vergessen."

Weitere Beispiele für Vorhaben

Adolf Reichwein (1964, erstm. 1937):
Bau eines Gewächshauses (S. 36, 63ff), eines Bienenstocks (S. 57, 68ff), Entwicklung des Hausbaus (S. 71f), der fliegende Mensch und das Relief der Heimat (S. 73), vorbereitende Festgestaltung (S. 85ff), die große Fahrt (S. 94ff), Herstellung von Weihnachtsspielzeug (S. 87 f), Anfertigung von Blockflöten (S. 157f).

Johannes Kretschmann (1948):
Lehrmittel und Lernspiele (S. 91ff), die Kinderzeitung (S. 74ff).

Herbert Oberstädt (1954):
Ein Dorfbuch als Chronik (S. 15ff), Bau eines Globus (S. 22ff), das Spiel als Vorhaben (S. 63ff), freie Schülerabschlußarbeiten (S. 95ff), das innere Reich (S. 103ff).

Ernst Meyer (1964, erstm. 1954)
Bau eines Puppentheaters (S. 58f), Herausgabe einer Klassenzeitung (S. 68f).

Adolf Hasseberg (1957, erstm. 1955)
Wir bauen einen Spielplatz (S. 144 - 146), Übungsmittel (S. 163 - 165), weitere Themen für Vorhaben sind:
"Wir schaffen uns eine Schulküche, die uns und Notleidenden die Mittagsmahlzeit liefert; wir richten einen Schulgarten, einen Schulwald ein; wir bauen ein Heimatmuseum auf; wir richten ein Museum für Geschichte ein; wir organisieren einen Hilfsdienst, der sich der alten Leute annimmt; wir eröffnen einen Kindergarten; wir geben eine Schulzeitung heraus; wir bauen ein indisches Dorf auf; wir beschaffen uns die Sommer- oder Winterbekleidung; wir bereiten die Freizeit in der Lünburger Heide (oder auf der Nordseeinsel oder im Schwarzwald) vor." (S. 245)

Fritz Dierschke
Hilfe für die Vögel im Winter (WPB 5/1953 , s. 574ff), Unsere Wetterstation (in WPB, 6/1954, S. 81ff), Wir legen einen Ziergarten an (WPB 6/1954, s. 190ff), Fahrtenbuch und Ausstellung (WPB 6/1954, S. 455ff), Landschaftspflege und Vogelschutz im Schulwald (WPB 7/1955, S. 82ff), Blumenpflege im Schulzimmer (WPB 7/1955, S. 145 ff), Vogelzugkarten (WPB 7/1955, S. 449).

Diese Beispiele belegen, daß das Vorhaben aus dem echten Bedürfnis der Kinder heraus entstanden ist. Vorhaben werden nicht um ihrer selbst oder um einer guten Note willen erstellt, auch nicht um daran eine Einsicht zu erarbeiten oder eine Wahrheit zu finden, sondern um einen Bedarf im wirklichen Leben zu sättigen. In diesem Sinn werden auch Ausstellungen vorbereitet, um sie Gästen der Schule zu zeigen, ein Zoobuch wird erstellt, um es einem kranken Mitschüler zu schenken, der beim Zoobesuch nicht teilnehmen konnte; Starenkästen werden gebaut, um Nistmöglichkeiten für die Vögel zu schaffen. Dadurch erhalten diese und andere Vorhaben einen hohen Anteil an Sinn.

Die Vorhaben entstehen meist aus Anlässen, die auch im Leben von Erwachsenen anzutreffen sind, wie z. B. die Befriedigung des Bedürfnisses nach gemütlichem Wohnen (Hausbau). Vorhaben werden aus der Not geboren, z. B. Heilkräutersammlung; Vorhaben entstehen aus Nächstenliebe, aus Freude am Schenken, z. B. Geburtstagstisch, Weihnachtsarbeiten, Schultüten für Anfänger; Vorhaben pflegen Überlieferungen, z. B. Weihnachtsfeier, Schulfest, Ausstellungen, Vereinsfeste; Vorhaben erwachsen aus der Neigung oder aus bestimmten Veranlagungen, z. B. aus der Neigung zu Fotographien entsteht die Gestaltung eines Bilderalbums, aus musikalischer Neigung entsteht ein Musikkreis. Vorhaben entstehen auch aus dem Nachahmungs- und Spieltrieb.

Nach Potthoff/Wolf ist das Vorhaben durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Es

"- umfaßt Ernstsituationen, (sc. "Wie beschaffen wir der bettlägerigen Nachbarin einen kleinen Radio, der ihr die Langeweile vertreibt und ihr die Gegenwart ins Krankenzimmer bringt?" (A. Hasseberg 1957, S. 143))

- ist dem kindlichen Lebensraum entnommen, (sc. "Vor der Weltwirtschaft, die wir nie durchschauen werden, steht uns das Bemühen, Not zu lindern und Not abzustellen, wo immer wir ihr in der Gemeinde begegnen." (A. Hasseberg 1957, S. 143))
- kommt dem kindlichen Interesse entgegen, (sc. Bau eines Spielplatzes)
- ist auf die Herstellung eines vorweisbaren Werkes gerichtet, (sc. z. B. eine Ausstellung)
- ist nicht allein an Denken und Überlegen gebunden, sondern verlangt Urteilen, Entscheiden und Handeln,
- wird 'um seiner selbst, nicht um schulmäßiger Übungen willen durchgeführt' (Kretschmann), (sc. verlangt Hingabe ans Werk)
- verlangt Gesamtunterricht (keinen Fachunterricht)." (1976, S. 20)
- Es entsteht spontan im Rahmen des Gesamtunterrichts, ist also nicht planbar, enhält aber frischen Elan und natürliche Haltung.
- Es fordert Werkvollendung.

Das Vorhaben unterscheidet sich vom Projekt durch die folgenden Punkte:
Es ist nicht durch den Pragmatismus begründet, obwohl es, wie z. B. bei A. Hasseberg seine Sinnstiftung aus der sofortigen Umsetzung in die Wirklichkeit gewinnt. Es kann nicht von einzelnen Schülern allein ausgeführt werden, sondern bedarf der Klasse oder Gruppe und wird mit Hilfe des Lehrers geplant, sowie in seinen Zielen festgelegt. Das Projekt hingegen kann individuell und sozial bestimmt sein, es verfolgt in erster Linie keine gesamtunterrichtliche Absicht, es ist durch philosophischen Pragmatismus begründet, außerdem setzt der Schüler - ohne notwendige Beteiligung des Lehrers-die Ziele, plant, führt aus und bewertet die Ergebnisse, obwohl E. Collings dem Lehrer eine Führungs- und Entscheidungsfunktion einräumt (1935, S. 191); er verpflichtet sich schließlich durch einen Vertrag für die Ausführung. (Vgl. hierzu auch R. Keck 1973, S. 275)

Die Handlungs- und Darstellungseinheit

Aus heutiger Sicht reichen diese Unterschiede jedoch nicht mehr aus, um zwischen Vorhaben und Projekt zu unterscheiden. In der Schulpraxis werden ohnehin keine Vorhaben, sondern nur noch "Projekte" durchgeführt. Die theoretische Konzentration sollte sich für die Verbesserung der dem Projekt innewohnenden Sinn-Momente einsetzen und weniger um begriffliche Unterschiede sich bemühen, die lediglich historisch bedingt, heute aufgrund des Zusammenwachsens des angloamerikanischen und deutschsprachigen bzw. des deutschsprachigen und europäischen Raums nicht mehr gerechtfertigt ist. Das gilt prinzipiell auch für die Bezeichnung "Handlungseinheit" und "Darstellungseinheit", die von Rainer Rabenstein und Fritz Hasse (1965, 1967) eingeführt wurden. Was ist darunter zu verstehen?

Unter Handlungseinheit verstehen die Autoren eine Unterrichtseinheit, in der ein Handlungsverlauf zugrunde gelegt wird. Die Schüler entscheiden sich gemeinsam mit dem Lehrer für eine bestimmte Stufung der angestrebten Handlung. Die Aufgaben, die dabei erfüllt werden sollen, sind auf die Kinderwelt bezogen. Sie zielen auf die spätere Schularbeit ab und ermöglichen ein tätiges Umgehen mit den Dingen. Der Handlungsablauf kann sich auf die Herstellung eines kleinen Werks als auch auf einen Handlungsvollzug beziehen. Beispiele für Handlungseinheiten sind:

- Wir basteln ein Adventslicht (1. - 2. Schuljahr),
- wir hängen eine Meisenglocke auf (3. - 4. Schuljahr),
- wir bauen eine Kläranlage (4. Schuljahr),
- wir bauen eine Sonnenuhr (3. - 4. Schuljahr)
- wir blasen Eier aus (2. Schuljahr),
- wir richten ein Postamt ein (3. - 4. Schuljahr; wobei besonders das Handeln in der Vorstellung angestrengt wird.)

Die Handlungseinheiten eignen sich auch im Fremdsprachenunterricht. Sie bieten eine Fülle an Handlungs- und Sprechsituationen und lockern somit den Unterricht auf. Beispiele hierfür sind:

- "We make a clown" (5. Schuljahr; K. Biller 1977 a)
- "We make a table" (K. Biller 1977 b)
- "We brew tea"

- "We spread the bread"
- "Let's have breakfast"
(Vgl. auch K. Biller 1975 a; 1977 c.)

Bei der Durchführung von Handlungseinheiten ist eine innige Verbindung des Lehrens durch Handeln und durch Beobachtung von Vorgängen möglich. Handlungseinheiten unterscheiden sich jedoch von Vorhaben, weil der Lehrer den Stoff sehr stark einengen muß und weil die Lernintention vom Lehrer ausgeht. Außerdem liegt das Lernziel in dem Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Wissen und Einsichten. Schließlich ist bei den Handlungseinheiten ein Lernen auf der Grundlage von Versuch und Irrtum durchaus möglich. Nur gelegentlich liegt die Behebung eines von den Kindern wahrgenommenen Notstandes vor.

In diesem Zusammenhang sei auch an die Versuche von Karl Stieger (1951) erinnert, der zahlreiche Beispiele anführt: Wir wollen Blumenbänke herstellen, wir malen unsere Blumenbänke an (dies bezieht sich auf die Unterstufe); wir bauen einen Regenmesser (für die Mittelstufe geeignet), wir backen Brot (für die Oberstufe der Volksschule). Hier ist die genaue Planung des Arbeitsablaufs, die enge Verbindung mit einem Sprachunterricht, der nicht unmittelbar zur Sache gehört und die straffe Führung des Unterrichts durch den Lehrer kennzeichnend.

Projekt als Oberbegriff

Trotz dieser wahrnehmbaren Unterschiede zum Projekt ist es auch hier nicht angemessen, einen neuen Begriff, der sich ohnehin kaum auf breiter Grundlage in der Unterrichtspraxis durchgesetzt hat, zu bemühen. Es erscheint daher auch in den Augen der Schüler angemessen und daher sinnvoll zu sein, den Projektbegriff beizubehalten; denn was sollen Kinder denken, wenn sie in den ersten beiden Schuljahren Handlungseinheiten, in den letzten beiden Vorhaben und in der Mittel- und Oberstufe schließlich Projekte durchführen. Da in der heutigen Zeit der Führungsanspruch des Lehrers ohnehin nicht unnötig überbetont und bei allen schulischen Arbeiten auf Werkvollendung und gewissenhafte Erledigung Wert gelegt wird, erübrigt es sich, auf den historisch bedingten Unterschied zwischen Vorhaben, Handlungs-, Darstellungseinheit und Projekt zu rekurrieren. Der Projektgedanke läßt

sich heute mit der Forderung nach einer Verbindung des Lernens von Kopf und Hand aktualisieren. Das Lernen mit Kopf und Hand wird jedoch verengt, wenn die damit anklingende Forderung nach ganzheitlicher Unterrichtspraxis unberücksichtigt bleibt.

Zu den Grenzen des Projekts

Eine Grenze des pragmatisch begründeten Projekts liegt im Pragmatismus selbst. Mit ihm kann nur eine bestimmte Art von Wahrheit erfaßt werden, nämlich die erfahrbare. Es gibt aber auch Wahrheiten, die man nicht erfahren, nicht in Praktisches und Nützliches umsetzen kann und die dennoch wahr sind. Glaubenswahrheiten, subjektive Gefühlswahrheiten, die von anderen nicht nachgefühlt werden können, intuitiv gewonnene Wahrheiten, theoretische, abstrakte, mit Hilfe von logischen Schlußfolgerungen gefundene Wahrheiten sind Beipiele hierfür. Dadurch schränkt sich der Bereich ein, in dem Projekte angemessen sind. Das besagt aber auch, daß nicht alle Bereiche des menschlichen Lebens projektiv erfaßbar sind. Also kann der Projektunterricht nicht durchgängig verfolgt werden.

Eine weitere Grenze besteht in dem Weg der Projektdurchführung. Da jedes Projektziel nur auf dem Weg über Schwierigkeiten oder ein Problem realisiert wird, stellt sich die Frage, ob dies so sein muß. Kommt der Mensch wirklich nur über eine frustrierende Situation zum Denken? Denkt er nur dann, wenn er unausweichlich muß? Hier taucht ein verzerrtes Menschenbild auf, wenn diese Annahme tatsächlich für richtig erachtet wird. Hier wird übersehen, daß der Mensch auch aus Freude heraus denkt. In der Schule werden ihm hierzu nur wenige Wege eröffnet. Eine Möglichkeit böte sich an, wenn große Theorien kluger Denker bis ins einzelne Detail verständlich gemacht werden. Sie müßten im täglichen Lebensablauf eine Rolle spielen, denn - so Herbart - eine Theorie setzt "Augen ein". In anderen Worten kann man sagen: Wer auf den Schultern von Riesen sitzt, der sieht mehr. Junge Menschen möchten mehr sehen, daher müssen sie auf die Schultern von geistigen Riesen gesetzt werden. Dort oben macht Denken Spaß.

Die Verbindung des Denkens mit dem Tun ist zweifellos sehr bedeutsam. Aber die an das Denken anschließende Tätigkeit muß nicht - wie im Projekt - immer und ausschließlich handwerklicher Art sein, sie kann gleichermaßen auch im emotionalen und kognitiven Bereich stattfinden. Denkergebnisse lassen nämlich sich auch denkerisch produktiv verarbeiten. An dieser Stelle müßte der Projektgedanke noch weiter entwickelt werden, so daß man aus dem oft bloß dilettantischen Werkeln herauskommt und dem schieren Aktivismus entgeht, der dem Projektunterricht allzuleicht droht.

Ein reiner Projektunterricht, d. h. ein Unterricht, in dem ausschließlich Projekte durchgeführt werden, ist in der Praxis allgemeinbildender Schulen nicht möglich. Es bestünde die Gefahr einseitiger Spezialisierung einzelner Schüler, wenn sie immer nur nach ihren Neigungen Aufgaben übernähmen. Außerdem ist die Messung des individuellen Lernzuwachses beim gemeinsam ralisierten Projekt schwierig. So wenig wie ein lernzielorientierter Unterricht allen schulisch relevanten Inhalten gerecht wird, so wenig gelingt dies auch dem Projektunterricht. Dies gilt umso mehr als man in den 70er Jahren das wesentliche Merkmal des Projektunterrichts in der Selbstbestimmung gegenüber der Fremdbestimmung sah (vgl. E. Nündel 1976, S. 323), was aber ursprünglich nicht intendiert war, wie W. H. Kilpatrick bezüglich E. Collings Versuch mitteilte (vgl. 1935, S. 191): Bei der Planung dessen, was sie tun wollen,"entschieden die Schüler mit dem Lehrer nach gehöriger Überlegung über jedes nächste 'Projekt', wobei der Lehrer die letzte Autorität hatte, seine Zustimmung notfalls zu verweigern, aber tatsächlich selten - wenn überhaupt - dieses Vetorecht gebrauchte."

Außerdem ist die curriculare Planung auf lange Sicht unmöglich, wenn die Schüler - wie seit den 70er Jahren gefordert - den Unterricht mitbestimmen sollen. Sie können keine inhaltlich begründeten Entscheidungen treffen, weil sie das hierzu nötige Wissen erst erwerben sollen. - Es kommt eine weitere Grenze hinzu, die in der Unmöglichkeit besteht, den Unterschied zwischen den individuellen Schülerbedürfnissen und den gesellschaftlichen Interessen im Projekt zu überwinden. - Schließlich ist die Frage der Übung ungeklärt, insbesondere bezüglich des Erwerbs und der Festigung von Kulturtechniken des Lesens, Rechnens und Schreibens, die zum Können führen.

Aufgrund der Grenzen des Projektunterrichts ist dieser in reiner Form nicht möglich. Da sich ferner die Bezeichnungen "Vorhaben", "Handlungs- und Darstellungseinheiten" nicht durchgesetzt haben, ist es naheliegend, von einem projektorientierten Unterricht zu sprechen, der - wie eingangs beschrieben - zu verstehen ist.

Am Beispiel der von Adolf Hasseberg (1957) konzipierten "Schule der Wirklichkeit" spielt das Vorhaben eine zentrale Rolle, wie die Struktur des Wochenplanes belegt. (Vgl. Grafik, S. 135)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8 — 9		Übungs- und Drillstunde, Niveau-Kurse				
9 — 10	Feierstunde	Vorhaben				
10 — 11	Vorhaben					
11 — 12		Übungs- und Drillstunde, Niveaukurse				Feierstunde
12 — 13	Mahlzeit und Liegeruhe					
13 — 14						
14 — 15	Musische Stunde					
15 — 16	Vorhaben	Wahlfach	Vorhaben			
16 — 17						
17 — 18	Tagesausklang					

Wochenplan der Wirklichkeitsschule

Sie macht aber auf bedeutende Grenzen des vorhabenorientierten Unterrichts aufmerksam. Die Verwirklichung von Vorhaben, wie z. B. "Wir richten ein Museum ein", oder "Wir organisieren einen Hilfsdienst, der sich der alten Leute (sc. in der Gemeinde) annimmt" (vgl. S. 143) zeugen von einem hohen Anspruch, der jedoch in der Regel nicht durchgehalten werden kann, weil eine natürliche Ermüdung nicht auszuschließen ist. Schulferien und Schulentlassungen tragen ferner zur ständigen Veränderung bei. Außerdem scheinen die Initiatoren sich der Anstrengung nicht bewußt zu sein. Ein Altendienst muß - aus heutiger Sicht - auf einem beruflichen Niveau von Fachkräften durchgeführt werden. Schüler können hier nur gelegentlich Zusatzaufgaben erfüllen und dies in Obhut von Altenpflegern.

Ferner müssen die großen Werke für die Gemeinde, wie z. B. die Anlage eines Spielplatzes erhalten und gepflegt werden. Es ist nicht damit

getan, daß sie angelegt werden. Wer aber davon sich den gleichen sinnstiftenden Effekt erwartet, wird enttäuscht: Kinder und Jugendliche wollen viel lieber gestalten, Neues herstellen als bereits Bestehendes erhalten, zumal dann, wenn sie selbst es nicht schufen.

Außerdem erschöpfen sich einmal die Möglichkeiten, Vorhaben durchzuführen, die die Öffentlichkeit bereichern, Ansehen in der Gemeinde bringen oder das Schuhaus bereichern, wie z. B. der Schulgarten. Am Beispiel des Schulgartens wird besonders deutlich, daß ein Lehrer sich ständig für ihn verantwortlich fühlen muß, soll er nicht kurz nach der durchaus begeisterten Anlage wieder verunkrauten. Für die vielen Vorhaben aber jeweils einen auf Dauer Verantwortlichen zu finden, dürfte sehr schwer sein.

In diesen pragmatischen Gründen scheinen die wesentlichen Motive zu liegen, daß die Vorhaben bzw. auch die Projekte auf breiter Basis nicht eingeführt werden und die Norm unterrichtlichen Handelns darstellen. Diesen Aspekt findet man in der Theoriediskussion nicht; bei den Befürwortern wird dieser simple Gedanke nicht reflektiert. Aus sinntheoretischer Sicht steht er jedoch im Zentrum, weil es einen Grund, also Sinn haben muß, warum die in der Theorie so warm empfohlenen Möglichkeiten nur zögerlich und spärlich aufgegriffen und in der Praxis umgesetzt werden.

Theorien, die ohne Bezug zur Praxis entwickelt werden, mögen zwar in sich stimmig sein, überzeugen und für gut befunden werden - so lange man sie in der Vorstellung durchspielt. Sie stellen aber keine Gewähr für praktischen Erfolg dar, wenn sie nicht von Anfang an den Bezug zum Menschen und seiner Lebenswirklichkeit als konstitutiv einbeziehen. Wird jedoch der Sinn-Begriff in die Theorie konstitutiv eingebunden, dann werden alle diese Aspekte von Anfang an mit bedacht.

Neuerdings wird verstärkt vom praktischen Lernen gesprochen, das hier in den Zusammenhang mit dem projektorientierten Unterricht gestellt wird. Peter Fauser, Klaus J. Fintelmann und Andreas Flitner (1983) betonen,

"daß es sich beim praktischen Lernen nicht nur um einen vergessenen oder vernachlässigten Zweig der persönlichen Entfaltung handelt, der sich in außerschulischen Aktivitäten entwickeln könnte /.../, (sondern) daß auch für das theoretische Lernen der Bezug zum Handeln eine wesentliche Dimension darstellt" (S. 144).

Wegen des zuletzt genannten Arguments könnte man das praktische Lernen auch mit dem handlungsorientierten Unterricht verbinden. Wie dem auch sei, die Kritik der drei Autoren an der gegenwärtigen Schule lautet:

"Die Schule berücksichtigt zuwenig, daß die beiden Lernwege - das die Theorie und das die Praxis erschließende Lernen - erst im Wechselbezug die Lebens- und Sinnperspektiven eröffnen, die die Jugendlichen benötigen. Eine solche Verbindung von Erkennen und Handeln entspricht den jugendlichen Lernbedürfnissen und der jugendlichen Auseinandersetzung mit der Zukunft eher als die bei uns vorwiegende Organisation, nämlich die eines Speicher-Lernens für eine ungewisse und unvermittelte spätere Verwendung." (S. 144; meine Hervorhebungen)

Aus der erkannten kritischen Stelle in der schulischen Praxis formulieren die Autoren die gedankliche Gegensteuerung. Sie besagt, daß Lebens- und Sinnperspektiven durch den Wechselbezug von theorie- und praxiserschließendem Lernen eröffnet werden. Die geforderte Verbindung von Erkennen und Handeln entspreche zugleich dem Lernbedürfnis der Jugendlichen. Diese Argumentation läßt sich sinntheoretisch stützen: das abstrakte Wissen über Sinn kann noch so präzise gespeichert werden, es sagt nichts über den konkreten Sinn von etwas aus, wenn es nicht in Beziehung zu ihm gesetzt wird. Dieser konkrete Sinn muß zwar handelnd erfahren, in der Auseinandersetzung erarbeitet werden. Aber diese Sinnsuche ist erfolgreicher, wenn sie durch theoretisches Wissen ergänzt wird. So hilft die Erkenntnis, daß Sinn einen Bedeutungs-, Zweck- und Wertaspekt besitzt. Der Sinnsucher gibt sich somit nicht zufrieden, wenn er die Bedeutung erfaßt hat, sondern sucht Antworten auf die Frage nach dem Zweck und Wert des Objekts. Erst dann ahnt er dessen Sinnfülle.

Was aber heißt die im Zitat angegebene "Auseinandersetzung mit der Zukunft" anderes als die Frage nach dem Sinn des Lebens zu stellen? Das Lernen mit der Hand hilft, die Lebens- und Sinnperspektiven zu eröffnen, also deutlich zu machen, wozu dasjenige gut sein soll, das gelernt oder hergestellt wird. Das ist eine positive Antwort auf die Sinnfrage. Kann das aber nicht bereits der Werkunterricht in unseren allgemeinbildenden Schulen leisten? Im Prinzip ja. Wenn jedoch in vier Schuljahren der Grundschule zweimal Schlüsselbretter, eine Kieselsteinfigur, Masken u. a. m. gefertigt werden, denen das kindliche Bemühen um Formgebung anzusehen ist, dann erkennen die Kinder nicht, wozu sie all das machen sollen, zumal zu Hause genügend Masken für Fasching oder praktische Schlüsselbretter vorhanden sind. Wozu etwas produzieren, was keiner brauchen kann und wofür man sich geniert, weil es dilettantisch aussieht?

Wenn Schüler der 5. Klasse eines Gymnasiums im Kunstunterricht einen Drahtwagen produzieren, dessen mangelnde Funktionalität elfjährige Kinder nach den vielen Mühen des Herstellens ärgert, so ist auch dies kein sinnvolles Ergebnis schulischer Arbeit. Dies umso weniger als es zu Hause weggeworfen wird, nachdem es nicht ordentlich stehen konnte und bei der leisesten Bewegung kippte. So mußte sich bei den Schülern der Eindruck einstellen, daß alles, was in der Schule gemacht wird, nur für die Schule gilt, etwa für die Erstellung von Noten. Hat es die Funktion erfüllt, ist es sofort wertlos. Das kann junge Menschen nicht befriedigen. Da sie die Situation nicht ändern können, resignieren sie, und tun, als ob sie dies alles interessierte, was in der Schule getan wird.

Wenn allerdings durch den Werkunterricht eine Verbindung zwischen Erkennen und Handeln möglich wird, wenn also beispielsweise die Funktion der Achse, der Nabe, der Speiche des Drahtwagens vertiefend erklärt worden wäre, wenn die Schüler etwas über die Geschichte des Rades erfahren hätten, wenn sie diese durch verschiedene Demonstrationsmodelle rekonstruiert hätten, wäre es möglich gewesen, daß sich in dem so aufgebauten Unterricht die Schüler über "fruchtbare Momente" (Copei)

verschiedene Sinnbereiche eröffnen. Wenn also mehr Theorie mit der praktischen Tätigkeit verbunden worden wäre, hätte das Werkstück wesentlich mehr Sinn erfüllt.

Praktisches Lernen ermöglicht ferner das soziale Handeln, denn alles, praktische Tun lebt von Zusammenarbeit, gegenseitiger Hilfe, planenden Absprachen und wechselseitigen Kontrollen.

Praktisches Lernen mit Kopf und Hand dürfte sich damit als wertvoll für einen sinnorientierten Unterricht erwiesen haben.

Sinntheoretisch relevante Momente des Projektunterrichts

Aus sinntheoretischer Sicht sind die folgenden Aspekte bemerkenswert und dürften nicht mehr vernachlässigt werden, wenn das bis jetzt erreichbare Niveau an Sinnhaftigkeit im Unterricht erhalten bleiben soll.

(1) Projekte ermöglichen einen persönlichen Bezug des Schülers zum Unterrichtsinhalt. Dadurch ist die sinnstiftende Identifikation mit ihm möglich. Es ist in den Augen der jungen Menschen sinnvoll, sich mit einem Projekt zu beschäftigen, weil sie bei der Planung dessen, was sie tun, sich einbringen können. (Vgl. W. H. Kilpatrick 1935, S. 191) Dadurch wird das Projekt ein Stück weit ihr Eigentum.

(2) Die konkrete Durchführung eines Projekts hat den Charakter relativer Ernsthaftigkeit und verlangt Sachgerechtigkeit. Die Härte des Erwerbs- und Berufslebens ist zwar nicht gefordert, aber der Heranwachsende kann ahnen, wie er selbst abschneiden würde, wäre er bereits voll verantwortlich für alle seine Handlungen.

(3) Das gemeinsame Handeln bietet sinnstiftende Gesprächsanlässe. In ungezwungener Situation des handelnden Umgangs mit Sache und Mitschüler taucht manche Frage auf, die beantwortet werden kann, ohne daß eine Bloßstellung erfolgt. Die Interaktionen und Kommunikationen sind hierbei kanalisiert. Sie lassen sich durch gezielte Beachtung steigern, wodurch eine sinnvolle Förderung der sozialen Kompetenz der Heranwachsenden theoretisch abgesichert ist.

(4) Die individuellen Beiträge ermöglichen den Schülern ein hohes Maß an Selbständigkeit, insbesondere bei Planung, Entwurf und Fixierung des methodischen Vorgehens. All dies geschieht durch vorausgehende Übereinstimmung mit dem Lehrer. Die Schülerinitiativen sind erwünscht. Das Maß der zugestandenen Selbständigkeit ist das Kriterium für die eigene Bedeutung. Die Einzelbeiträge der Schüler sind für das Ganze verantwortlich. Es ist daher äußerst sinnvoll, den Eigenbeitrag so gut wie nur irgendmöglich zu gestalten. Dadurch gelangt das anzu-

strebende Ganze in eine persönliche Beziehung. - Außerdem verlangt die Ausübung von Projekten eine Vielzahl von Entscheidungen, die alle verantwortet werden müssen. Dadurch ist ein hohes Maß an moralisch-ethischer Integrität gefordert und realisierbar.

(5) Die Forderung nach Werkvollendung kommt dem Vollendungs- und Perfektionsstreben des Heranwachsenden entgegen. Der Zwang, zu einem Abschluß zu gelangen, ist begründet, auch wenn dabei Krisen entstehen, weil nur so die nötige Rückschau, die Überprüfung des Ergebnisses, der Transfer möglich werden und das Projekt fruchtbar wird. Dennoch sollte die Gefahr nicht gering erachtet werden, daß ein Projekt "im Sande verläuft", insbesondere dann, wenn es zu umfangreich angelegt wurde. Die erreichte Werkvollendung bietet die Möglichkeit und den Rahmen für eine Fülle von Wertmöglichkeiten, insbesondere im Bereich der Verzichtswerte. Sie fungiert ähnlich wie die Stufe der Schwierigkeiten im Lernprozeß oder die der Krise in existentieller Hinsicht. Ihre Überwindung mündet in einen Zugewinn an menschlicher Qualität, mit anderen Worten gesagt: Die Erfüllung der durch sie gegebenen Ansprüche ist ein sinnvoller Beitrag zur Persönlichkeitsgewinnung.

(6) Der Bezug zur Lebenswirklichkeit ermöglicht es jedem Schüler, sich mit der Sinnhaftigkeit des Projekts auseinanderzusetzen, weil Sinnfindung immer nur konkret möglich ist. Das sichert ab, daß Lehrer und Schüler die gleiche Wirklichkeit vor Augen haben. Die Praxisorientierung erlaubt die Umsetzung des unterrichtlichen Inhalts in das Leben Heranwachsender. Dieser kann über dessen Sinnhaftigkeit aus seiner je konkreten Sicht urteilen. Die pragmatische Begründung, daß etwas nur dann "wahr" ist, wenn es brauchbar ist, kann allerdings nur den Nutzwert erfassen und genügt insofern nicht.

(7) Praktisches Tun fördert die praktische Intelligenz. Es erschließt die Welt des Handwerks und der Technik, die sonst nur am Rande in der Schule thematisiert wird. Da junge Menschen gerne praktisch tätig sind, stimuliert das praktische Tun ihre Aktivität. Im Projekt verbinden sich das Schaffen, das Gespräch und das Lernen miteinander

zu einer sinnvollen Einheit. Praktisches Handeln ist außerdem für den Denkprozeß bedeutsam. Das Denken besteht nämlich aus Operationen, die sich im Laufe der Entwicklung des jungen Menschen dadurch bilden, daß ausgeführte Handlungen verinnerlicht werden. Daher muß man dem Schüler möglichst viele Möglichkeiten bieten, Handlungen selbst auszuführen (vgl. Hans Aebli 1983). Dies und ein altes chinesisches Sprichwort unterstreichen die enorme Bedeutung des Lernens in Verbindung mit Handlungen. Es lautet: "Was ich gehört habe, das vergesse ich. Was ich gesehen habe, das behalte ich. Was ich getan habe, das weiß ich." (Zit. n. K. Odenbach 1974, S. 132) Wenn die Einbindung des praktischen Tuns in die individuelle Sinnbildung gelingt, dann ist das Projekt ein hervorragendes Mittel für einen entwicklungs- und lebensförderlichen, sinnorientierten Unterricht. Die vier unterschiedlichen Projekttypen (nach Kilpatrick) ermöglichen eine enge Verbindung mit der Wertehierarchie von Schaffenswerten, Erlebens- und Verzichtswerten.

(8) Die Öffentlichkeitsarbeit bzw. die Öffnung in Richtung auf die Gemeinde, in der die Schule angesiedelt ist, verschafft eine Fülle von Erlebnissen, insbesondere aber dieses, daß schulische Arbeit von der Erwachsenenwelt akzeptiert wird, wodurch Erlebniswerte zunehmen und die Bedeutung des einzelnen steigt. So entsteht in den Schülern das Gefühl, das sich zum Bewußtsein steigern kann, daß sie zur Gemeinde gehören, weil sie sich einbringen in das Gemeindeleben und umgekehrt gehört die Gemeinde zu ihnen, weil sie ihre Arbeit unterstützt.

(9) Das Lernen in Sinnzusammenhängen ist durch das Projekt in mehrfacher Hinsicht möglich. (a) Das Wissen wird nämlich nicht als Isoliertes gelernt. (b) Sinnvoll erweist sich der unmittelbare Gebrauch des Gelernten zur Fortführung des Unternehmens. (c) Die gegenseitige Unterstützung des Gelernten hebt und bereichert den "Strom der Erfahrung", wie W. H. Kilpatrick formuliert (1935, S. 193). Diese drei Aspekte, nämlich kein isoliertes Wissen, unmittelbarer Gebrauch des Gelernten und gegenseitige Unterstützung des Gelernten belegen, daß in den Anfängen des Projekts (z. B. bei

E. Collings) die Frage nach der Sinnhaftigkeit unterrichtlichen Tuns latent vertreten war. Die Suche nach Sinn steht ferner indirekt am Anfang der Projektdurchführung, weil sämtliche Projekte von einer sinnstiftenden und die Identifikation ermöglichenden Projektinitiative ausgehen und sich einer "problemhaltigen Aufgabe" (H. Pütt 1982, S. 16) zuwenden, deren Erfüllung Sinn verspricht.

(10) Der situative Rahmen trägt zum Erwerb der Selbständigkeit bei, wenn dadurch eine "produktive Verunsicherung" der Schüler einhergeht (W. Edelmann 1986, S. 47). Diese Situationen mit Aufforderungscharakter erfüllen die Funktion der Krise im Prozeß der Erziehung oder jene der Schwierigkeitsstufe im Lernprozeß (vgl. O. F. Bollnow 1984; H. Roth 1957). Es sind Situationen nötig, in denen sich die Schüler ungezwungen mit konkreten Problemen auseinandersetzen können und der Lehrer sie bei ihren Aktivitäten beobachten kann und immer dort helfend einspringt, wo er benötigt wird. Auf diese Weise drängt er sich nicht auf, sondern ist erwünscht: eine gänzlich neue Lehrerfunktion. Handlungs- und Darstellungseinheiten enthalten prinzipiell die Möglichkeit, als Aufforderung verstanden zu werden, ähnlich, wie die "natürlich-positive Situation", in der die Schüler zur Wertverwirklichung aufgefordert werden, das, was eigentlich getan werden müßte, zu tun.

(11) Die Vielfalt der Arbeitsformen kann erprobt werden; denn Projekte benötigen Einzel- und Gruppenarbeit, individuelle wie kooperative Arbeitsformen. Außerdem bieten zahlreiche Medien ihre Hilfe an.

(12) Die Verbindung mit anderen Fächern ist möglich, denn Projekte sind in der Regel fächerübergreifend, besser: fächerverknüpfend durchzuführen. Das Programm eines "Gesamtunterrichts" erscheint erneut. Ein umfangreicher Sinnzusammenhang bildet sich aus. Da Projekte aber dazu verführen, nur besonders geeignete Stoffe oder Probleme auszuwählen, ist die innere Verbindung der Inhalte nicht immer garantiert, so daß es trotz allem zur Zerstückelung des Wissens kommen kann.

Was die Projekte sinnvoll macht, ist
a) der übergreifende Sinnzusammenhang,
b) die Aktivität,
c) die Anwendung,
d) der erlebte Nutzen der Anstrengung und die daraus resultierende
e) subjektive Bedeutungsgewinnung.

Ergebnis

Was also bleibt für die sinnorientierte Unterrichtskonzeption?
Stichwortartig lassen sich die folgenden Punkte nennen:
- Die Sachgerechtigkeit (2) im situativen Rahmen natürlicher Begegnungen in natürlich-positiven Situationen fordert kurzzeitig die Unterwerfung subjektiver Bedürfnisse unter die Sache, was aber in einem persönlichen Gewinn endet.
- Praktisches (7), lebensnahes Lernen (6) in überschaubarem schulischen und außerschulischen Rahmen (8) von Lebenswirklichkeiten sichert die selbständigen Aktivitäten (10) der Schüler und einen hohen Grad an Einprägung.
- Vollendung des Begonnenen (5) ist bildungstheoretisch wertvoll und auf sämtliche Arbeiten in der Schule übertragbar.
- Wechsel der Arbeitsformen (11) ist sachbedingt und insofern stets sinnvoll.
- Fächerverknüpfung hilft, Sinnzusammenhänge herzustellen, ohne daß eine andere Schulstruktur ausgeführt werden muß (12).
- Das Lernen verbindet sich mit dem Leben junger Menschen und erscheint daher sinnvoll (6).
- Handelndes Lernen allein (4) oder in der Gruppe (3) sichert die Gewinnung von Erkenntnissen im Rahmen sinnvoller Einheiten (9) aus der Lebenswirklichkeit und ermöglicht eine Vielfalt an Arbeitsformen (11).

Vermieden werden sollte,

a) daß Projekte zu viel Zeit beanspruchen; denn junge Menschen ermüden und verlieren das Interesse, wenn das Ziel zu lange nicht erreicht wird.

Außerdem sollte man vermeiden,

b) daß Projekte nach ihrer Fertigstellung viel Arbeit zu ihrer Erhaltung verlangen, wie zum Beispiel der Schulgarten. Da diese Arbeiten von einem Lehrer kontinuierlich organisiert werden müssen, die Schüler aber nicht immer "Lust" dazu haben, ist der Schulgarten kein Projekt der Schüler, sondern eher ein Anschauungsobjekt.

Auf keinen Fall sollten

c) Projekte den Schülern suggerieren, sie könnten stellvertretend für Erwachsene und ohne Hilfe des Lehrers Leistungen erbringen, die denen Erwachsener gleichkommen. Gelingt es tatsächlich, dann ist der Erfolg zum großen Teil auf die Mitarbeit des Lehrers zurückzuführen, etwa wie beim Typhus-Projekt, das E. Collings (1935, S. 180 - 189) vorstellte. Zwar taucht in diesem Bericht kein einziges Mal der Lehrer auf, aber aus dem von Kilpatrick verfaßten Vorwort zum Projekt-Plan nach Collings (1935, S. 191) geht eindeutig hervor, daß der Lehrer die entscheidende Instanz ist: "der Lehrer (hatte) die letzte Autorität, seine Zustimmung (sc. zu dem, was die Schüler planen) notfalls zu verweigern" (S. 191). Es ließe sich anders gar nicht legitimieren, denn ernstgemeinte gesundheitshygienische Beratungsdienste würden die Kompetenzen der Schüler überfordern und ihre Leistungsfähigkeit übersteigen. Leider wurde dies in den 60er Jahren bei der Rezeption des Projekts in den Unterricht nicht gebührend berücksichtigt und so überforderten die Projekte ohne Lehrerbeteiligung den Projektgedanken.

Rückblickend kann die These von der Sinnreduktion bei der Anwendung von Projekten bestätigt werden; denn Projekt verbindet sich vor allem mit "Handtätigkeiten" (vgl. Collings 1935, S. 181). Die drei anderen Arbeitstypen, nämlich Lehrausflüge, Spiele und Geschichtenerzählen werden in der Regel im deutschen Sprachgebrauch nicht als Projekte verstanden. Bei der Arbeit mit Projekten gelangt die Sinnfülle dieser "Methode" und der damit nötigen Gestaltung des Unterrichts zum Vorschein, wenn sie neben der vorherrschenden Schülerbeteiligung auch die verschiedenen Inhaltsbereiche aufnimmt, die projektiv bearbeitet werden können: also auch im sprachlichen Bereich, z. B. Geschichtenerzählen und nicht nur Theateraufführungen, die viel zu lange Übungszeit brauchen.

Das aber heißt: Öffnung des gesamten Theorie-Bereichs für das Projekt, und das bedeutet konkret, daß sich die Schüler zusammen mit dem Lehrer an bekannte und weniger bekannte Theorien kluger Denker im philosophischen, physiologischen, medizinischen, naturwissenschaftlichen, soziologischen Bereichen u. v. a. m. heranwagen. Denn Schule hat zuallererst die Aufgabe , für die geistige Durchdringung der den jungen Menschen umgebenden Welt zu sorgen: dies kann ihm später in der hier möglichen Kontinuität und Systematik nicht mehr geboten werden. Schule hat nicht die vorrangige Aufgabe, etwa die Kinder für die Ausgestaltung der Gemeinde durch die Anlage eines Spielplatzes nützlich zu machen. Als Beleg kann wiederum auf Adolf Reichwein hingewiesen werden: alle die Vorhaben, die er durchführte, hätten für die Schüler den einzigen Zweck, die Welt geistig zu durchdringen. Die hergestellten Werke sollten dem Schüler dienen und befriedigen, gelegentlich auch als Geschenk echte Freude bereiten.

Eine wichtige Erkenntnis schält sich aufgrund der Darstellung des vorliegenden Materials heraus: Bei genauer Hinsicht sind im "projektorientierten Unterricht" mehrere Unterrichtskonzeptionen enthalten, präziser: mehrere Schwerpunkte möglicher unterrichtlicher Gestaltung lassen sich der Projektorientierung subsumieren. Wird beispielsweise der Nachdruck auf das Ergebnis eines Projekts gelegt, dann läßt sich der Unterricht als "produktorientiert" bezeichnen. So verstand z. B. Georg Kerschensteiner seinen Beitrag zur Arbeitsschule. Über die Werkvollendung sollte ein Bildungserfolg eintreten. Wird auf die Handlung während eines Projekts geachtet, dann läßt sich der Unterricht in gewisser Hinsicht als "handlungsorientiert" bezeichnen. Die "Handlungs- und Darstellungseinheiten" von Rainer Rabenstein und Fritz Haas sind hierfür Beispiele. Beachtet man hingegen die Prozesse, die zwischen den Menschen im Projektunterricht ablaufen, aber auch in jedem anderen, dann spricht man von einem "prozeßorientierten Unterricht". Will man dem Schüler in besonderer Weise entgegen kommen und die Projektmethode zum Primat erklären, dann spricht man in der Regel von einem "schülerorientierten" Unterricht.

Gegen diese vergröbernde Darstellung kann man protestieren; denn beispielsweise taucht der "projektorientierte Unterricht" in der Geschichte der Schulpädagogik in unterschiedlichen Fassungen auf. Nur eine davon ist die oben angegebene. So verhält es sich prinzipiell auch bei den anderen Orientierungen. Also kann man den projektorientierten Unterricht doch nicht als Superkonzeption absolut setzen, obwohl sich ihm viele Orientierungen subsumieren ließen. Das schließt aber nicht aus, daß diese Schwerpunkte zu besonderen Aspekten des projektorientierten Unterrichts verbunden werden. Aber dies erfordert, daß auch die anderen Orientierungen noch genauer ihren Beitrag für eine sinnorientierte Unterrichtskonzeption darlegen können.

8.3.2.6 Der "produktorientierte Unterricht"

Der Unterrichtserfolg soll bei produktorientierten Unterricht über das "Produkt" erreicht werden. Dazu bietet das Projekt eine gute Basis. Ein anderes Begriffsverständnis von Produktorientierung sieht hingegen im Unterrichtsinhalt den wesentlichen Aspekt. Hierbei wird die Nähe zum lernzielorientierten Unterricht unübersehbar. Ferner wird unter einem produktorientierten Unterricht ein Unterricht verstanden, in dem hauptsächlich "Produkte", also Werkstücke produziert werden. Als Fächer bieten sich Musik, Kunst bzw. Ästhetische Erziehung, Deutsch, Technik und Haushaltslehre sowie Textilunterricht an. Beispiele hierfür sind der Werkunterricht, in dem Werkstücke und der Handarbeitsunterricht, in dem Werke des textilen Gestaltens hergestellt werden. Im Deutschunterricht spricht man in diesem Sinne von der Produktion von Texten, im Fach Musik von der Produktion von Musikstücken und im Kunstunterricht von der Produktion ästhetischer Objekte. Die Nähe zur "Arbeitsschule" ist offenkundig. Der "produktorientierte Unterricht" hat demnach Verbindungen zum projekt- und lernzielorientierten Unterricht. Außerdem reichen seine Wurzeln in die Reformpädagogik hinein.

Nach Ortfried Kotzian (1985, S. 54) lassen sich dem produktorientierten Unterricht verschiedene Zwecke zuschreiben, die jeweils für eine bestimmte Konzeption stehen. Der produktorientierte Unterricht kann zum einen arbeits- bzw. berufsbezogen, zum anderen wirtschafts- und gesellschaftsbezogen sein. Die Arbeits- und Berufsbezogenheit des Unterrichts strebt danach, Heranwachsende für den Produktionsprozeß vorzubereiten. Als Beispiel mag der "polytechnische Unterricht" dienen, der in der DDR vertreten wird. Die Wirtschafts- und Gesellschaftsbezogenheit des Unterrichts sieht im Unterricht die Möglichkeit, Produkte herzustellen und sie zu verkaufen. Als Beispiel möge die "Produktionsschule" der "Entschiedenen Schulreformer" dienen, wie sie etwa P. Oestreich vertrat. Sie spielte aber auch in dem Gedankengut der Utilitaristen insbesondere bei Jeremy Bentham eine wesentliche Rolle (vgl. K. Biller 1975). Gegenwärtig sind Schulen in Entwicklungsländern nach diesem Prinzip aufgebaut, wie z. B. in

Tansania (vgl. Kotzian 1985, S. 54). Die Erziehungsbezogenheit als dritte Zweckzuschreibung besagt, daß der produktorientierte Unterricht vor allem "Arbeitstugenden" und soziales Verhalten fördert.

Der produktorientierte Unterricht wird gegenwärtig durch den Technikunterricht und seine Didaktik im allgemeinbildenden Schulwesen repräsentiert.(Vgl. hierzu die konzise Darstellung bei Fritz Wilkening 1980, S. 477 - 496) Hier wird die nötige Tiefe und Differenzierung in der einschlägigen Fachdidaktik erreicht. Die von Wilkening angesprochene mehrperspektivische Betrachtungsweise des Gegenstandes im Technikunterricht kann die Verkürzungen fachspezifischer und gesellschaftskritischer Perspektiven vermeiden (vgl. S. 480). Der Überstieg über die Fachgrenzen muß noch geleistet werden, damit die Sinnfülle, die in dieser Art des "produktorientierten Unterrichts" möglich ist, auch von anderen Fächern und mit anderen Inhalten realisiert wird. In mehrperspektivischer und integrativer Sicht ergäbe sich eine Verbindung zum Textilunterricht, der nicht ausschließlich weiblichen Heranwachsenden vorbehalten bleiben muß (vgl. hierzu Eleonore Fischer 1980, S. 496 - 515). Er ließe sich in vielfältiger Weise auch mit Haushaltslehre verbinden (vgl. Irmtraud Richarz 1980, S. 243 - 256). Die vielfältigen Sinnerfahrungen, die im Lebens- und Lernbereich des Haushalts möglich sind, hat Christian Salzmann (1980) herausgehoben.

Der Beitrag des produktorientierten Unterrichts zu einer sinnorientierten Unterrichtskonzeption ist in der Herstellung einer "Sache", eines sinnenhaft wahrnehmbaren Ergebnisses von Unterricht zu sehen, das (an-)faßbar, begreifbar und von den Schülern jederzeit begrifflich fixierbar ist. Die Beachtung der Sache im Unterricht geschieht nicht um ihrer selbst, sondern um der den Menschen dienenden Funktion willen. Damit läßt sich die Sachgerechtigkeit in Verbindung bringen. Sie ist zu erfüllen, wenn durch die Herstellung, die Erarbeitung von Inhalten des Unterrichts Werte verwirklicht werden sollen. Dadurch wird die Qualität der Arbeit, der Weg zum Ziel, die kontinuierliche Anstrengung u. v. a. m. theoretisch erfaßt, die bei einer punktuellen Leistungsüberprüfung unberücksichtigt bleiben müssen.

Dieser Zusammenhang erleichtert es jungen Menschen, den Sinn schulischer Forderungen hinsichtlich Präzision, Verläßlichkeit, Verantwortungsgefühl und Gewissenhaftigkeit einzusehen. Sie erfahren deren Nichtbeachtung umgehend in einer "Verweigerung" der Sache. Auf diese Weise gewöhnen sie sich eine Arbeitshaltung an, die insbesondere in der künftigen, elektronisch geprägten Arbeitswelt von entscheidender Bedeutung ist; denn Computer funktionieren nur dann, wenn die adäquaten Impulse eingegeben wurden.

Das Produkt kann aber nur dann hergestellt werden, wenn der Heranwachsende für eine gewisse Zeit sich den Anforderungen der Arbeit freiwillig unterwirft und gegen auftauchende Bedürfnisse, Wünsche, Schwächen oder Ermüdungen und Unlust ankämpft.

Der im produktorientierten Unterricht einlösbare Sachanspruch kommt dem Wunsch des Heranwachsenden entgegen, es dem Erwachsenen gleichzutun und durch die Herstellung von brauchbaren Produkten ernstgenommen zu werden. Mit dem Ernstcharakter ist auch die Unumkehrbarkeit gegeben, die in der Übungsphase des Unterrichts nicht gefordert wird. Jetzt aber führen Fehler zu ärgerlichen Schäden, die das Ganze gefährden. Dadurch stimulieren sich Heranwachsende, sie strengen sich an, konzentrieren sich und tragen ihren Beitrag - durch den wahrgenommenen Anspruch der Sache - zum Gelingen bei. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur auf die Unterrichtskonzeption von Celestin Freinet (1896 - 1966) hingewiesen. Er ließ die Beobachtungen, Erkundungen, Erlebnisse, Unterrichtserfahrungen oder Gedichte seiner Schüler nicht nur handschriftlich oder bildlich festlegen, sondern auch in der "Schuldruckerei" fixieren und auf diese Weise eine Schulzeitung herstellen. Das Produkt Schulzeitung enthält bereits einen bestimmten Anspruch. Ihn aber verstärkt Freinet zusätzlich durch die Aufgabe, die Exemplare der Schulzeitung an die Gemeinde und an verschiedene "Korrespondenzklassen" in Frankreich zu versenden. Dies appelliert an das Ehrgefühl, den eigenen Stolz der Schüler, so daß daraus eine große Anstrengungsbereitschaft entstand, sich sowohl hinsichtlich der Formulierung der Texte, als auch der formalen und orthographischen Qualitäten zu bemühen. Die Versendung der Schul-

zeitung ist eine Möglichkeit, das hergestellte Produkt in einen sinnstiftenden Zusammenhang einzubetten. Das hat zur Folge, daß die Sache nicht Selbstzweck ist, sondern wiederum einem übergeordneten Zweck dient. Jedoch muß dieser höhere Zweck mit dem Heranwachsenden in einer wertvollen Beziehung stehen, d. h. er muß ihn als sinnvoll akzeptieren können und daraus eine Bestätigung für den Wert seiner Person ableiten können. Daraus läßt sich die allgemeine Erkenntnis gewinnen: Produkte des Unterrichts erscheinen als sinnvoll, wenn sie in einen umfassenderen Sinnzusammenhang eingefügt sind, den der Heranwachsende akzeptieren kann.

Was bleibt für die Konzeption des sinnorientierten Unterrichts wichtig? Stichwortartig seien genannt:

- Sachdominanz für die Zeit der Produkterstellung;
- Arbeitstugenden sind unerläßlich, soll das Werk gelingen;
- "Sache" ist jeder Inhalt eines Unterrichtsfaches;
- Produkt in einen größeren, begehrenswerten Sinnzusammenhang einbeziehen.

Vermieden werden muß auf alle Fälle,

- daß die Sache zu schwierig ist,
- daß sie ständig dominiert: Sachanspruch nur auf begrenzte Zeit und
- daß sie um ihrer selbst willen hergestellt wird.

Die Ausrichtung des Unterrichts auf die Herstellung von Produkten garantiert noch keine qualitativ hochwertige Vermittlung von Inhalten. Die Betonung des Handwerklich-technischen muß durch das Rationale und Intellektuelle ergänzt werden. Das geschieht im wissenschaftsorientierten Unterricht.

8.3.2.7 Der "wissenschaftsorientierte Unterricht"

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates prägte im Strukturplan (1970) den Begriff "wissenschaftsorientierter Unterricht". Die gegebenen Rahmenbedingungen sollten für alle Schularten gelten und in jeder Altersstufe verwirklicht werden. Anlaß hierfür war der Fortschritt der Wissenschaften. Man sprach von der Wissensexplosion und Wissensverdoppelung, was vorwiegend für naturwissenschaftliche Fächer gelten mag, aber ein Zeichen für die rein quantitative Sichtweise ist. Man vergißt nämlich dabei, daß die nachfolgende Generation nicht alle Erkenntnisse, mögen sie falsch oder richtig sein, lernen muß. Vielmehr werden nur solche tradiert, die herausragen und tatsächlich sich bewährt haben. Unwichtiges wird zu Recht vergessen. Insofern macht viel hinzugewonnenes Wissen das bereits bestehende überflüssig. Es erfordert jedoch Mut, dieses als nebensächlich zu etikettieren und aus den Lehrplänen allgemeinbildender Schulen zu streichen. Ein weiterer Grund für den wissenschaftsorientierten Unterricht ist die zunehmende Wissenschaftsbestimmtheit unseres Lebens. Beispiele hierfür sind die gestiegenen Anforderungen in künftigen Berufen, etwa bezüglich der Rationalität, der Sachlichkeit, dem kritischen Denkvermögen und anderer formaler Qualitäten mehr. Mit wissenschaftsorientiertem Lernen geht also ein hoher Anspruch an formaler Bildung einher, der mit der Formel vom "Lernen des Lernens" (1970, S. 33) griffig fixiert wurde.

Insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer und die Sozialkunde nehmen die Forderung nach Wissenschaftsorientierung auf. Das Ziel wissenschaftsorientierten Unterrichts ist es, das fragende und forschende Verhalten der Schüler zu fördern. Die Begriffe des entdeckenden und des problemlösenden Denkens spielen dabei eine große Rolle. Es kam darauf an, Probleme zu formulieren, Hypothesen zu bilden, systematisch zu beobachten, zu messen, zu vergleichen und zu interpretieren u. a. m. Insbesondere wurden jene Fachwissenschaften tangiert, die eine direkte Verbindung zu einem Schulfach hatten.

Die Kritik richtete sich gegen den engen Wissenschaftsbegriff, wonach Wissenschaft spezielle, bisher ungelöste Probleme erforscht, sich dabei formalisierter Verfahren bedient und einen eigenen Wortschatz benötigt bzw. ein für Laien unverständliches Formelgefüge entwickelt. Sie sieht in Abstraktion und Theorie ihr Ziel und hat mit Alltag nichts gemein.

Kritisch muß bemerkt werden, daß die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts nicht in allen Vermittlungsbereichen möglich ist, z. B. gilt dies für die Bereiche des Glaubens, des Erwartens, des Liebens, des sozialen Umgangs u. a. m.

Worin liegen die Grenzen des wissenschaftsorientierten Unterrichts?

- Die wissenschaftliche Weltsicht entspricht nicht durchgehend dem schulischen Auftrag; denn Schule muß auch den emotionalen, den sozialen, den mystischen und mythischen und viele andere Aspekte mehr abdecken. Das aber schließt nicht aus, daß man die Wissenschaftsbestimmtheit der Inhalte aus den Bereichen Natur, Technik, Sprache, Politik, Religion, Kunst und Wirtschaft, wie sie im Strukturplan aufgeführt wurden (S. 33), erkennt und sich danach verhält. Die wissenschaftliche Weltsicht wird zwar nicht zum Weltbild, wohl aber zu einem wichtigen Aspekt von Schule. Sie fördert die rationalen Qualitäten des Heranwachsenden.

- Das Ergebnis wissenschaftlichen Forschens ist von der initiierten Fragestellung abhängig, mit der der Forscher eine Sache untersucht. Demzufolge sind wissenschaftliche Erkenntnisse keine absoluten Wahrheiten. Außerdem hat jede fachwissenschaftliche Disziplin einen sie kennzeichnenden fachwissenschaftlichen Zugang zu ihrem Forschungsobjekt, den sie mit anderen Fachwissenschaften teilen kann. Der Mediziner beispielsweise betrachtet den Menschen mit anderen Augen als der Anthropologe, dieser wieder anders als der Psychologe, dieser anders als der Künstler oder gar der Pädagoge, um nur einige Beispiele anzuführen. Die verschiedenen Zugänge zu einem Wissenschaftsobjekt in Forschung, Lehre und Praxis fördern eine Fülle an Erkenntnissen zutage, die in der Schule in der gebotenen Ausführlichkeit nicht rekonstruierbar sind.

- Der wissenschaftsorientierte Unterricht kann keinen Absolutheitsanspruch stellen, weil das wissenschaftsbestimmte Lehrverfahren zeitintensiv ist und in der Schule viele Kenntnisse aus Zeitgründen lediglich dargeboten werden können.

- Der wissenschaftsorientierte Unterricht zielt auf analytisches Denken, Erkennen von Problemen, Formulierung von Hypothesen, Prüfen, Messen, Vergleichen, Synthesen, Schlußfolgern u. a. m. Diese wissenschaftliche Haltung und die Verfahren entsprechen jungen Menschen nicht in jeder Altersstufe. Insbesondere widerspricht es dem ganzheitlichen Erfahren der Schulanfänger oder der Grundschüler, die sich durchaus noch im Märchenalter befinden, wie die Beliebtheit von Comicfiguren beweist, die märchenhaft sind, wenn auch nicht in der tiefen symbolischen Qualität, die die herkömmlichen Volksmärchen kennzeichnen.

Außerdem fehlt bei der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts in auffälliger Weise die Frage nach dem Wozu, also dem Sinn. Zunächst war die Sinnfrage noch implizit enthalten. So fragte Heinrich Roth (1968, b), ob die deutschen Lehrpläne noch stimmten, und gab eine Begründung für die Wissenschaftsorientierung:

"Wenn wir nicht wollen, daß in einer nicht fernen Zukunft Experten, deren Wissenschaft und Künste wir nicht verstehen, über unsere Köpfe hinweg entscheiden, müssen bald viel mehr Menschen als heute - rezeptiv oder aktiv - instandgesetzt werden und fähig sein, in diesem Prozeß der oft beschworenen Verwissenschaftlichung unseres Lebens mitverstehend und mitverantwortlich teilnehmen zu können, zum Glück des einzelnen, der sonst zum Ausgeschlossenen wird, und zum Wohl des Ganzen, das sonst zum Entwicklungsland wird." (S. 70; meine Hervorhebungen)

Von dieser Sinngebung des wissenschaftsorientierten Unterrichts, dem Glück des einzelnen und dem Wohl des Ganzen zu dienen, ist im Verlauf der Schulreform selbst in der Grundschule wenig übriggeblieben. Es wurden euphorisch wissenschaftliche Verfahren, Begriffe (structure of the discipline) und Theorien vermittelt und gelernt, bzw. in die Lehrpläne der verschiedenen Fächer aufgenommen. Die ursprünglichen Absichten, nämlich z. B. die von Heinrich Roth angesprochene Lebenssicherung, die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln und die

Chancengleichheit wurden nicht besser als vor der Reform erreicht. Vielmehr stellen schulkritische Analysen zunehmend deutlicher heraus, daß die Kinder an den Folgen eines Sinndefizits leiden (vgl. K. Biller 1988 c, S. 77 - 83). Eckard König verweist im Blick auf die Grundschule auf zwei Grundsätze. Er schreibt:

"Zwei Maximen lassen sich vielleicht für die weitere Entwicklung angeben:
(1) Die Grundschule (und nicht nur die) ist in Gefahr, verplant zu werden. Für sinnvolles Lernen brauchen Schüler und Lehrer aber einen Freiraum. Diesen Freiraum gilt es wieder zu gewinnen und zu bewahren.
(2) Schüler und Lehrer leiden daran, daß sie im Unterricht oft keine sinnvolle Tätigkeit sehen. Möglicherweise ist das Bewußtsein von Lehrern und Schülern, an sinnvollen Aufgaben mitzuarbeiten, einer der wichtigsten Faktoren, der die Erziehung beeinflußt. Wir sollten die Schule so verändern, daß sie Möglichkeit zur Bewältigung sinnvoller Aufgaben bietet. Und wir sollten vielleicht eine der gegenwärtig vordringlichsten Aufgaben der Grundschulpädagogik darin sehen, das Recht des Kindes auf die Lösung sinnvoller und bedeutsamer Aufgaben hervorzuheben und zu verteidigen." (S. 44; meine Hervorhebungen)

Es sind also Maßnahmen erforderlich, die einen Freiraum für sinnvolles Lernen und Bewältigung sinnvoller Aufgaben schaffen. Damit unterstellt E. König, die erklärte Sinnhaftigkeit von Aufgaben müsse von jedem erkannt werden. Aus sinntheoretischer Sicht muß jedoch Sinn immer am Konkreten von jedem Subjekt selbst erarbeitet werden. Diese Aufgabe muß in einem sinnorientierten Unterricht gelöst werden.

Die Analyse des Göttinger Curriculums (Tütken u. a.) ergibt, daß es die Kinder unterfordert und keine motivierenden Ansätze enthält (vgl. E. Neuhaus 1983, S. 262f). Also kann auch hier festgehalten werden, daß ein Sinn- und Wertdefizit vorherrscht und zu Eingrenzungen junger Menschen führen muß. Demzufolge sollte im Rahmen des wissenschaftsorientierten Unterrichts "die Bedeutung wissenschaftlicher Praxis für eine sinnvolle und vernünftige Lebenspraxis mit diskutiert werden." (E. König 1979, S. 37) Auch dafür bietet sich die sinnorientierte Unterrichtskonzeption an.

Die übergangene Sinnfrage scheint im wissenschaftlichen Bereich weiter verbreitet zu sein, als man annimmt. In einer kritischen Auseinandersetzung mit der "pädagogischen Tatsachenforschung" Peter

Petersens bemängelt O. F. Bollnow (1961; zit. n. 1967, S. 225), daß hierbei offen bleibt, was als Tatsache überhaupt pädagogisch bedeutsam sei. So lange dies aber der Fall sei, bestehe die Gefahr, daß lediglich beliebig Stoff gesammelt werde. Die auf diese Weise angesammelte Fülle verlaufe schließlich richtungslos und verliere "in kritikloser Nähe zum Gegenstand den Blick für die großen Sinnzusammenhänge der Erziehung" (S. 225). Und unter pragmatischem, um nicht zu sagen utilitaristischem Aspekt fragt er:

"Auch vor den exaktesten Unterrichtsprotokollen (wie sie in der Schule Petersens aufgenommen wurden) drängt sich oft die Frage auf: Was kann man damit anfangen? Was ist letztlich damit gewonnen?" (S. 225f.; meine Hervorhebungen)

Zumindest werden keine leitenden Ideen "für die Einrichtung der Erziehung oder vorbildhafte Zielsetzungen" aus der Tatsachenforschung als solcher gewonnen (vgl. S. 226).

Damit drückt Bollnow aus, daß alles, was in der Pädagogik erforscht wird, einen Bezug zur Realität der Erziehung haben muß, kurz: daß dabei etwas Brauchbares herauskommen muß. Allgemein gesagt: Die Pädagogik kann "sich nicht auf die bloße Erforschung dessen, was ist, beschränken (, sondern muß) nach einer Sinngebung des Geschehens fragen" (S. 227). Das ist auch gegen den bloß "erfahrungsbezogenen" Unterricht nach Ingo Scheller (1981) einzuwenden. Aus dieser Sinngebung des Geschehens lassen sich "zugleich Normen für das erzieherische Handeln entwickeln" (S. 227). Aus dieser herausgestellten Besonderheit des Wissenschaftscharakters der Pädagogik geht hervor, daß der Sinnbegriff eine zentrale, verbindende, verknüpfende Position innehat. So könnte auch gesagt werden: Der Sinnbegriff verbindet die Tatsachenfeststellung im Rahmen empirischer Untersuchungen der Erfahrungswissenschaft Pädagogik mit der "kritischen Bewertung dieser Tatsachen im Dienst einer verbindlichen Norm" im Rahmen der Normwissenschaft Pädagogik.

Was ist trotz aller Kritik und aufgezeigter Grenzen an dem wissenschaftsorientierten Unterricht vorteilhaft und unaufgebbar? Stichwortartig seien genannt:

- die Erkenntnis, daß Bildungsinhalte durch Wissenschaften bedingt und bestimmt sind (vgl. Strukturplan 1970, S. 33);
- der Erwerb formaler Qualitäten, die das Umgehen mit Problemen und Sachen ermöglichen und das wissenschaftsbestimmte Lernen absichern, ist unaufgebbar;
- die kritische Rationalität, die sich daraus entwickelt, trägt zur notwendigen geistigen Selbständigkeit bei und realisiert die Forderung nach geistiger Aufklärung, ähnlich wie zur Zeit der Aufklärung;
- das sach- und situationsangemessene Handeln setzt die in kritischer Rationalität gewonnenen Informationen und Erkenntnisse im Lebensalltag um; zumindest ist dies eine naheliegende Möglichkeit
- die Sachgerechtigkeit aufgrund formaler Qualitäten des Lernens hilft Einseitigkeiten zu vermeiden;
- die Aktualität des Wissens ist gesichert, weil eine stete Verbundenheit mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen gefordert ist; jedoch stellen Ermüdungserscheinungen der Lehrer eine Gefahr für die wissenschaftsorientierte Unterrichtskonzeption dar;
- die Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlichen Denkens, die durch das methodenbestimmte Vorgehen gegeben ist, verhindert unangemessene Absolutheitsansprüche wissenschaftlicher Aussagen;
- die Bereitschaft zu lebenslangem Hinzulernen ist notwendig, weil stets neue Erkenntnisse popularisiert werden;
- die Lust am selbständigen Denken zu gewinnen, ist prinzipiell möglich, was zur geistigen Freiheit beiträgt.

Was bleibt für die sinnorientierte Unterrichtskonzeption? Stichwortartig seien zwei Aspekte angeführt:

- die Erschließung der Bedeutung von Bildungsinhalten mit wissenschaftlichen Methoden;
- die Steigerung der Bedeutung junger Menschen durch formale Qualitäten: Hebung des Selbstbewußtseins durch selbständigen Erkenntnisgewinn auf hohem methodischen Niveau.

Der wissenschaftsorientierte Unterricht ist für die sinnorientierte Konzeption ein wichtiger Aspekt, weil er die Sinnfülle von Inhalten vor allem im (kognitiven) Bereich der Bedeutung erschließt. Hier erweist sich vor allem das Prinzip der Wissenschaftsorientierung als äußerst vorteilhaft, auf das hier ausdrücklich verwiesen wird (vgl. Abschnitt 7.3.1). Allerdings kann er im Bereich des Zwecks wenig bis nichts ausrichten; denn die Wissenschaft kümmert sich zwar um die Sache und fragt: "Was ist das?" Sie hat aber dann - wenn sie keine "angewandte", besser: "anwendende" ist - kein Interesse, wie das gewonnene Wissen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse umgesetzt, gebraucht, angewandt werden. Der Aspekt der Verwertung, besser: der Umsetzung in Werte, ist aber gerade aus sinntheoretischer Sicht unerläßlich; denn er ermöglicht einen wesentlichen Beitrag zur Sinnfülle. So mag die eine oder andere wissenschaftliche Erkenntnis an sich zwar "interessant" sein. Wenn damit aber keine Möglichkeit besteht, sie irgendwie mit dem Leben des Heranwachsenden zu verbinden, interessiert sie nicht weiter. Da der wissenschaftsorientierte Ansatz keine Möglichkeit hat, Uninteressantes auszusondern, darf er keinen absoluten Anspruch an den Unterricht stellen. Dieser damit angedeutete Blick auf den Schüler fehlt dem wissenschaftsorientierten Ansatz wesensmäßig. Er wird hingegen im schülerorientierten Unterricht besonders betont.

Was bleibt für die sinnorientierte Unterrichtskonzeption?
Stichwortartig sei angefügt:

- die Erschließung der Bedeutung von Bildungsinhalten mit wissenschaftlichen Methoden
- die Steigerung der Bedeutung junger Menschen durch formale Qualitäten: Hebung des Selbstbewußtseins durch selbständigen Erkenntnisgewinn auf hohem methodischen Niveau

Der wissenschaftsorientierte Unterricht ist für die sinnorientierte Konzeption ein wichtiger Aspekt, weil er die Sinnfülle von Inhalten vor allem im (kognitiven) Bereich der Bedeutung erschließt. Hier erweist sich vor allem das Prinzip der Wissenschaftsorientierung als äußerst vorteilhaft, auf das hier ausdrücklich verwiesen wird (vgl. Abschnitt 7.3.1). Allerdings kann er im Bereich des Zwecks wenig bis nichts ausrichten; denn Wissenschaft kümmert sich zwar um die Sache und fragt: "Was ist das?" Sie hat aber - wenn sie keine "angewandte", besser: anwendende ist - kein Interesse, wie das gewonnene Wissen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse umgesetzt, gebraucht, angewandt werden. Der Aspekt der Verwertung, besser: der Umsetzung in Werte, ist aber gerade aus sinntheoretischer Sicht unerläßlich; denn er ermöglicht einen wesentlichen Beitrag zur Sinnfülle. So mag die eine oder andere wissenschaftliche Erkenntnis an sich zwar "interessant" sein. Wenn damit aber keine Möglichkeit besteht, sie irgendwie mit dem Leben des Heranwachsenden zu verbinden, interessiert sie nicht weiter. Da der wissenschaftsorientierte Ansatz keine Möglichkeit hat, Uninteressantes auszusondern, darf er keinen absoluten Anspruch an den Unterricht stellen. Dieser damit angedeutete Blick auf den Schüler fehlt dem wissenschaftsorientierten Ansatz. Er wird im schülerorientierten Unterricht besonders betont.

8.3.2.8 Der schülerorientierte Unterricht

Der schülerorientierte Unterricht steht im Gegensatz zum lehrerzentrierten und strebt für die Schüler selbständige Lernnmöglichkeiten an. Diese sollen im Unterricht mitsprechen und mitbestimmen können. Daher wird jeder Schüler als Unterrichtssubjekt verstanden; steht im Zentrum didaktischer, methodischer und pädagogischer Überlegungen schülerorientierten Unterrichts. Alles, was die Selbständigkeit der Schüler unterstützt, ist unterrichtlich legitim. Vorläufer dieser Auffassung finden sich in der Reformpädagogik. Hier sind Berthold Otto, Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner zu nennen. Sie traten dafür ein, daß der Lehrer nach Möglichkeit zurücktritt, um den Schüler möglichst viel Selbständigkeit zu gewähren. In der "freien geistigen Schularbeit" sah bekanntlich H. Gaudig die ausgezeichnete Möglichkeit, junge Menschen zur Persönlichkeit zu bilden.

Der schülerorientierte Unterricht steht in enger Verbindung mit dem situationsorientierten Unterricht, bei dem aus der Situation heraus Handlungsziele entstehen, die der Altersstruktur des Schülers entsprechen. Die natürlich-positive Situation fordert die Schüler auf, die darin sichtbaren Wertmöglichkeiten zu formulieren und zu erklären, so daß sie selbst an der Unterrichtsgestaltung teilnehmen. Eine weitere Verbindung des schülerorientierten Unterrichts besteht mit dem "offenen" Unterricht, bei dem der Schüler sich gleichfalls stärker einbringen kann als bei lehrerzentriertem Unterricht. Eine Nähe ist auch zum eigenartsorientierten oder adaptiven Unterricht herzustellen, denn hier wird versucht, eine Übereinstimmung zwischen "den Denkoperationen beim Schüler und den Operationen in den Sachstrukturen" (J. Waldmann 1985, S. 109) herzustellen.

Zur Begründung des schülerorientierten Unterrichts schreibt Waldmann (1985, S. 109), daß persönliche Absichten und Bedürfnisse im herkömmlichen Unterricht zu kurz kämen, wodurch man die Subjekthafigkeit der am Unterricht Beteiligten übersähe, die "hauptsächlich am ritualisierten Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler" scheitere (ebd.). Der schülerorientierte Unterricht strebt demzufolge einen Unterricht an, in dem der Lehrer und der Schüler Subjekte sein können:

"Mit dem schülerorientierten Unterricht sollen Passivität und Persönlichkeitsreduktion vermindert werden." (Ebd.)

Ein Ansatzpunkt hierfür kann bei Georg Kerschensteiners bildungstheoretischem Axiom gesehen werden. Es besagt, daß der Mensch nur dann etwas lernt, wenn er eine dafür geeignete geistige Struktur besitzt. Das hängt zusammen mit der Lehre Platons von der Ähnlichkeit der Seelenstruktur mit der Sachstruktur. Aus der gegenwärtigen Interessenforschung läßt sich ebenfalls die Affinität zwischen "Anlage" und Sachgegebenheit als Grund für die Entstehung des Interesses angeben.

Ein schülerorientierter Unterricht ist gekennzeichnet durch vier Aspekte (a) Schülermitbestimmung; (b) partnerschaftlicher Kommunikationsstil, (c) Selbsttätigkeit der Schüler und (d) Individualisierung des Unterrichts (vgl. Waldmann S. 110 - 111).

zu (a)

Aus sinntheoretischer Sicht ist die Mitbestimmung der Schüler am Unterricht prinzipiell zwar berechtigt, weil damit die Möglichkeit besteht, in eine persönliche Beziehung zum Unterrichtsgegenstand zu gelangen. Allerdings sollte die Teilhabe der Schüler am Unterricht dominieren und nicht die Bestimmung; denn diese erfordert den geistigen Überblick über die Gesamtsituation des Unterrichts, den sich die Schüler erst über intensive, anstrengende Arbeit erwerben. Die Mitbestimmung darf weder die Schüler überfordern, noch zu einer bloßen Farce werden. Diese Gefahr liegt nahe, weil die Forderung nach Mitbestimmung in der Schule aus dem Demokratieverständnis abgeleitet und insofern weniger pädagogisch als politisch und soziologisch legitimiert ist.

Die gegenwärtige Schulsituation verdeutlicht, wie schwierig Mitbestimmung umzusetzen ist. Gerade in Hauptschulen wollen Schüler nicht mitbestimmen, weil ihnen die Schule egal ist und sie sich am liebsten mit dem "mundfertig" zubereiteten Unterrichtsaufgaben zufrieden geben. Die Funktionen des Klassensprechers werden gleichfalls nicht von allen Schülern gerne übernommen. Inwieweit hier Resignation auf seiten der Schüler oder schlechter Unterricht durch die Lehrer mit eine Rolle spielt, müßte erst gründlich untersucht werden. Zweifellos trifft aber

die Bereitschaft, vorgefertigte Teile oder Portionen aufzunehmen, auf den in unserer Gesellschaft feststellbaren Trend: alles ist vorgefertigt, schön verpackt und zum Konsum bereit. Die Eigeninitiative ist nicht benötigt. Und so wie die Ratgeberliteratur ausformulierte Stundenbilder für den Unterricht anbietet, was zweifellos die Qualität des Unterrichts heben kann, so verlangt auch der Schüler einen Unterricht, der ihn gut unterhält, der spannend ist wie ein Krimi, der Action enthält wie Tom und Jerry, der informativ ist, wie eine Wissenschaftssendung im Fernsehen, der medial "super aufgemotzt" ist, wie das Schulfernsehen u.v.a.m. Damit ist das Sinnangebot, das von der Schule erwartet wird, auf den Konsum reduziert.

Die Forderung nach Schülerorientierung könnte zu einem ganz neuen Verständnis von Unterricht führen und wesentlich mehr Aktivität der Schüler erfassen und einbringen und somit eine wesentliche Bereicherung des Sinnangebots der Schule liefern, wenn sie mit dem Sinn - Aspekt verbunden wird. Der gesellschaftspolitische Aspekt der durch die Formel "Mitbestimmung" auf Machtteilung zielt, würde in der Sicht einer sinnorientierten Unterrichtskonzeption eher als "Schülerbefragung" verstanden werden, so daß in Zusammenarbeit von Lehrer und Schüler ein bestdienlicher Unterricht ausgeführt wird. Das schließt Schülerkritik am Unterricht genauso ein, wie die Artikulation von Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen.

zu (b)

Der partnerschaftliche Kommunikationsstil ist aus sinntheoretischer Sicht durchaus berechtigt. Jedoch hat sich seit den sechziger Jahren eine Verschiebung ergeben, so daß man gegenwärtig eher den Lehrer vor den Schüleräußerungen schützen muß. Nach wie vor hat der Lehrer aber unaufgebbare Befugnisse in der Schule, die mit seinen Berufsaufgaben eng verbunden sind. Diese brauchen kein prinzipielles Hindernis zu sein für einen partnerschaftlichen Kommunikationsstil, der im wesentlichen durch die Beachtung der Würde des anderen gekennzeichnet ist.

Verletzungsfreies Kommunizieren miteinander ist beispielsweise auch angesichts der Notwendigkeit von Zeugnissen durch den Lehrer möglich. Aus sinntheoretischer Sicht ist die partnerschaftliche Kommunikation notwendig, weil sie die Nähe des anderen voraussetzt und damit das gegenseitige Verstehen möglich ist. Das hat zur Folge, daß den Handlungen der Partner Sinnhaftigkeit unterstellt wird.

zu (c)

Die Selbsttätigkeit der Schüler wird in der Literatur mit "natürlichem Lernstil" gleichgesetzt. Hierbei wird der Lernvorgang weniger direkt beeinflußt. Es werden eher Situationen arrangiert, "in denen Lernen angeregt und selbst gelenkt wird" (Waldmann S. 110 f.). Diese Auffassung erinnert an die Forderung nach Mitbestimmung der Schüler und an die aus sinntheoretischer Situation". Die Selbsttätigkeit bezieht sich auch aus sinntheoretischer Sicht vor allem auf den geistigen Bereich: hier wird den Schülern aufgetragen, selbständig zu denken, ihre Denkergebnisse selbständig zu formulieren, vor anderen zu erklären, zu verteidigen, zu vertiefen und zu verändern. Die Schüler sollen die von ihnen erkannten Defizite, Lücken und Defekte, ihre Bedürfnisse und Wünsche vor anderen selbst vertreten und in den Unterricht einbringen. Sie sollen sich also um die Erschließung ihrer geistigen Welt selbst kümmern. Die wichtige Eigeninitiative entsteht aber erst, wenn die Aussicht besteht, einen Sinn zu verwirklichen. Dadurch gewinnt die Sebsttätigkeit ein Ziel. Isoliert betrachtet, ist die Selbsttätigkeit die Vorstufe zum bloßen Aktivismus, der bildungsunwirksam und sinnlos ist.
Mit der Forderung nach Schülerorientierung ist es vereinbar und aus sinntheoretischer Sicht sogar unerläßlich, dem Schüler zur Eigeninitiative zu verhelfen, ihm Sinnmöglichkeiten aufzuzeigen und seine Selbsttätigkeit ernst zu nehmen.

zu (d)

Die Individualisierung des Unterrichts ist im Rahmen des schülerorientierten Unterrichtskonzepts wichtig. Dies besagt, daß die individuellen Anlagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Schülers angemessen gefördert werden müssen. Dazu bedarf es genügend Zeit, die durch die Formel des lernzeitorientierten Lernens oder "mastery learning" begrifflich fixiert ist.

Das lernzeitorientierte Lernen oder "mastery learning" (J. B. Carroll 1963) wird verstanden als "Bewältigungslernen" oder "zielerreichendes Lernen" (K. Ingenkamp 1979). Es stellt die begriffliche Formel für schulisches Lernen dar, in dem konvergentes, einliniges Lernen bzw. Denken nötig ist, das den "Lernerfolg für alle" (Carroll 1972) verspricht. Es fußt auf einem von Carroll entwickelten theoretischen Modell zur

Analyse schulischen Lernens. In diesem Modell werden fünf Faktoren in ihrer Interdependenz für die Curriculum- und Unterrichtsgestaltung berücksichtigt: (1) die aktuelle Befindlichkeit des Schülers, (2) seine Fähigkeit, Lernangebote anzunehmen, (3) die Qualität des Unterrichts, (4) die Ausdauer des Lernens und (5) die zugestandene Lernzeit. Das angestrebte Ziel will Carroll dadurch erreichen, daß jeder Schüler genügend Zeit zum Lernen erhält.

Dieser Annahme Carrols liegt die Erfahrung zugrunde, daß Schüler unterschiedlich schnell lernen. Wer langsamer geistige Zusammenhänge erkennt, der verliert beim sog. Lernen im Gleichschritt rasch den Anschluß und wird bei Prüfungen durch Lücken auffallen. Carroll fordert die Vorgabe eines festen Lernziels und eine unbegrenzte individuelle Lernzeit für jeden Schüler. Er sieht den Lernerfolg demzufolge als eine Funktion der Lernzeit.

Ergänzend sei auf empirische Untersuchungen verwiesen, die sich zwar auf das Prüfungsverhalten beziehen, deren Ergebnis aber auch für den Lernprozeß gelten dürfte. Ihnen zufolge überlege der Prüfling bzw. Lerner nicht mehr klar und folgerichtig, wenn er merkt, nicht mehr genügend Zeit zu haben. In solchen Situationen probiere er nur noch schnell irgend etwas aus wobei er auf einen Zufallserfolg hofft. (Vgl. T. Bartmann 1963; H. Oblinger 1985, S. 1o6)

Lernen hängt aber von weitaus mehr Variablen ab, ogleich die Zeit eine wesentliche ist. Hans Oblinger (1985) verweist auf weitere Faktoren, wie z.B. "unterschiedliche Sprach- und Denkstile als Mitgift des Elternhauses, die eigene Anstrengungsbereitschaft, die Willigkeit zur Disziplin, die Konzentrationsfähigkeit, die 'Anstrengung des Begriffs' (Hegel), das Durchhalten von Schwierigkeiten, gesundheitliche Ermüdungsanfälligkeit" (S. 106 f.) und - so muß aus sinntheoretischer Sicht angefügt werden - die Sinnhaftigkeit des Lerninhalts.

Der Grundsatz des "mastery learning", also die Gewährung von genügend Zeit zur Zielerreichung, ist in der Montessori-Pädagogik eingelöst. Hingewiesen sei auf Helene Parkhurst, der durch den Dalton-Plan bekannt gewordenen Montessori-Schülerin (vgl. Th. Schwerdt 1952, S. 173 - 200). Auch bei Carleton Washburne darf jedes Kind gemäß seiner eigenen Lerngeschwindigkeit sein Wissen anreichern und sein Können sichern (ebd., S. 201 - 224). Ebenso kann jeder einfühlsame Lehrer an allgemeinbildenden Schulen diese Forderung erfüllen.

Bei den Bemühungen um Individualisierung dürfen die berechtigten sozialen Bedürfnisse nicht übersehen werden. Deshalb ist die Individualisierung mit Sozialisierung des Unterrichts zu verbinden. Differenzierung des Unterrichts einerseits durch Partner- und Einzelunterricht aber auch Klassenunterricht und Gruppenunterricht andererseits sind notwendig aufeinander verwiesen.

Zu den Merkmalen des schülerorientierten Unterrichts gehören auch seine Grenzen. Sie sind vor allem darin zu sehen, daß diese Konzeption nicht spontan eingeführt werden kann, sondern eine intensive Einübungsphase verlangt, die am besten von Schulgebinn an erfolgt und die durch die folgenden Schuljahre hindurch stetig verbessert wird. Diese Bedingung ist durch die vielfach unterschiedlichen Charaktere der Lehrer eines Schulhauses nicht leicht einzulösen. Schulpsychologen am Schulhaus könnten wesentliche Hilfen bieten.

Die Schülerorientierung steht in der Gefahr gesellschaftspolitisch mißverstanden zu werden. Sie ist mehr als nur ein gesellschaftskritisches Instrument. Sie will nicht nur die Mitbestimmung der Schüler in Verantwortung erreichen, sprich: den Lernprozeß zum eigenen Anliegen machen, sondern auch die Individualisierung des Unterrichts ermöglichen. Nur dadurch wird Unterricht sinnvoll für jeden einzelnen, wenn er Sinn verwirklichen kann. Da sich Sinn nur immer von jedem einzelnen und in ganz konkreten Situationen verwirklichen läßt, ist es unerläßlich, ihm hierzu Gelegenheit zu geben.

Der einseitige Blick auf den Schüler verstellt den Blick für die Sache. Das hat zur Folge, daß trotz Schülerorientierung sachbetont unterrichtet wird und der Schüler zugunsten der Sache zurücktreten muß. Das kann der Schüler nur akzeptieren, wenn er den Sinn der Zurückstellung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Vorhaben einsieht.

Das Glück der Schüler, das dem schülerorientierten Unterricht sicherlich ein Anliegen ist, wird nur auf direktem Wege erreicht. Dieser besteht in der Erfüllung selbstgewählter oder fremdbestimmter sinnorientierter Aufgaben, die über Lustverzicht erfolgreich bewältigt werden und Zufriedenheit, Erfüllung und Glück nach sich ziehen. (Vgl. auch Heinz Lang, 1988).

Der Aspekt des Schülers allein kann keine Konzeption des Unterrichts begründen. Deshalb ist es angemessener von dem Prinzip der Schülerorientierung zu sprechen, das nach T. Dietrich (1976) in Vergangenheit und Gegenwart bestimmend war und ist.

Worin besteht der Beitrag des schülerorientierten Unterrichts zur Konzeption eines sinnorientierten Unterrichts? Stichwortartig seien genannt:

- Die Einbeziehung der Schüler bei der Entscheidungsfindung in unterrichtlichen Fragen ist sinnvoll, nicht deren Mitbestimmung, weil dies ein außerpädagogischer Terminus ist und insofern auch außerpädagogische Implikationen enthält, die der Sachlage unangemessen sind und die schulische Wirklichkeit verzerren. Es kommt in der Schule nicht auf Bestimmung an, sondern auf das Lernen. Die Berücksichtigung der Schüler bei zentralen unterrichtlichen Fragen, wie z. B. Ziel, Inhalt, Methode und Medien sowie Organisation ist zwar selbstverständlich, wird aber in der Unterrichtswirklichkeit nicht immer gewährleistet. Daher ist diese Forderung berechtigt.

- Wenn partnerschaftliche Kommunikation nicht als symmetrische Kommunikation, sondern als eine Kommunikation verstanden wird, in der die Beziehungspartner zwar gleichwertig - nämlich als Menschen, die Würde haben - aber nicht gleichrangig sind, dann sind die Kommunikationspartner, Lehrer und Schüler im Sinne von Herman Nohls "pädagogischem Bezug" (1933 zu verstehen. (vgl. Abschnitt 8.4.10.1).

- Die Selbsttätigkeit ist unaufgebbar, weil sie zur Selbständigkeit führt.

- Die Individualisierung des Unterrichts und Sozialisierung des Unterrichts sind dialektisch aufeinander bezogen.

Vermieden werden sollte unbedingt eine Überbetonung des Schüleraspekts, denn der Lehrer ist wie der Schüler unersetzbar in der Schule; sie bedingen einander.

Das gilt gleichermaßen für die Sache. Es kommt darauf an, daß die drei "Momente" des Unterrichts in einem je nach der gegebenen Situation verschiedenen Spannungsverhältnis verharren. Keines darf auf Kosten des anderen bevorzugt werden, weil gerade in der ausgewogenen Spannung das Phänomen unterrichtlicher Arbeit beruht.

Die Konzeption "Schülerorientierung" rückte aus zeithistorischen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Notwendigkeiten den Schüler in den Mittelpunkt der Beachtung. Eine Gewichtung der bedeutsamen Momente schülerorientierter Arbeit ist mit dem vagen Kriterium der "Schülerorientierung" nicht möglich. Hier führt der erfahrungsbezogene Unterricht weiter.

8.3.2.9 Der handlungsorientierte Unterricht

Der Mensch schreitet vom Handeln über die Sprache zu Erfahrungen fort. Diese zentrale Einsicht kennzeichnet den Lernbegriff aus der Sicht der Handlungsorientierung. Im kritischen Vergleich zwischen dem Handlungsaufwand und dem Handlungsergebnis kann der Handelnde wichtige Schlußfolgerungen ziehen. In die eigenen Handlungen sind mit Hilfe der Sprache vielfältige Erfahrungen anderer eingewoben. Die Sprache ist demzufolge als Bindeglied zwischen Handlung und Erfahrung bedeutsam. Sie kann die Fülle der Einzelerlebnisse ordnen und anderen Handelnden zugänglich machen.
Der einzelne kann sein Handeln gezielt verbessern, wenn er die Konsequenzen aus seinen Handlungen zieht und sie mit den Erfahrungen anderer vergleicht.

Kritisch muß hierzu festgestellt werden, daß dies ein Lernen aus den Konsequenzen ist, das lediglich gegensteuernde oder unterstützende Funktion ausüben kann. Ein vorausgehendes Verarbeiten von Wissensinhalten kann nicht erfaßt werden. Außerdem kann die handlungsorientierte Sichtweise keine Antwort auf die Fragen geben, wo der bewegende Grund für die Ausübung von Handlungen zu suchen ist. Hier kann der Sinnbegriff ergänzend eingeführt werden. Er ist es, der das Lernen überhaupt zustande kommen läßt, eine Handlung initiiert sowie letztgültig begründet.

Der handlungsorientierte Unterricht gründet in dem natürlichen Lernen, wonach die Hand den Kopf leite und sich somit ein Lerninteresse einstelle, wie Johann Waldmann formuliert (1985, S. 72). Die Motive und das allgemeine Interesse eines Menschen entstehen demnach nicht aus der Wissensklärung, wie Herbart betonte. Insofern ist der handlungsorientierte Unterricht aus der Kritik an Herbarts Grundgedanken entstanden. Daher lassen sich die Sätze in der Zeit der Reformpädagogik als Vorläufer betrachten. Insbesondere sind der natürliche Unterricht nach O. Haase und J. Kretschmann, der Arbeitsunterricht im Sinne von G. Kerschensteiner, der Gesamtunterricht nach B. Otto, insbesondere das freie Gespräch sowie die Projektmethode nach J. Dewey und W. H. Kilpatrick anzuführen. Besonders in der Projektmethode sollten im Unterricht Aufgaben im Mittelpunkt stehen, die sich dem Kinde stellen. Diese reformpädagogische Forderung wurde von der handlungsorientierten Unterrichtskonzeption erneut aufgenommen.

Hiermit läßt sich dokumentieren, daß die handlungsorientierte Position eine Reduktion des reformpädagogischen Ansatzes vornimmt, weil sie die Aufgaben, die der Lehrer stellt - wie etwa bei G. Kerschensteiner und bei A. Reichwein - nicht erfaßt. Daher sollte sie sich nicht nur auf konkrete, praktische Aufgaben, die sich dem Heranwachsenden stellen, beziehen, sondern auch Fragen der Kinder nach Aufklärung über Sachverhalte - wie z. B. aus Kalksteinen Zement gemacht wird, wer Wirbelstürmen ihre Namen gibt, warum gerade durch Greenwich der Null-Meridian geht - einbeziehen. Sie haben den Sinn, zu helfen, die Alltagswelt geistig zu durchdringen, zu verstehen, wie die wahrgenommenen Einzelheiten zusammengehören.

Theorien haben hierbei eine große Bedeutung, genauso wie Besichtigungen und Anfragen an Experten. Nach dem Verstehen der konkreten Alltagswelt bietet es sich an, Methoden, Inhalte und Einsichten zu vermitteln, die dazu dienen, die abstrakte Welt - die Welt des Denkens - zu verstehen. Daraus ließe sich der folgende Dreischritt ableiten: zunächst ist die Welt des Handelns zu verstehen, dann jene des Denkens und schließlich jene des Fühlens. Auf diese Weise ließe sich die reduzierte Perspektive des handlungsorientierten Ansatzes erweitern und sinnreicher gestalten.

In der Literatur, z. B. bei Johannes Waldmann (1985, S. 73 - 75) findet man die folgenden Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts. Sie lauten: a) die Orientierung schulischen Handelns, b) die Anregung der Schülerinteressen, c) die Offenheit und d) die Zielorientierung. Sie sollen aus sinntheoretischer Sicht kommentiert werden.

zu a)

Die Handlungsorientierung des Unterrichts strebt danach, unterrichtliches Handeln zu begründen und dessen Zweck zu bestimmen. Im weiten Sinne geht es um eine Verdeutlichung der Frage nach dem Wozu unterrichtlichen Tuns. Dies dient der Einsicht in den Sinnzusammenhang und ist äußert bedeutsam.
Wenn Herbert Gudjons (1980, S. 347) allerdings schreibt, daß die Handlungsorientierung "auf die gesellschaftliche Praxisrelevanz von Tätigkeit, auf die Bedeutung eines Produkts" ziele, dann lag er damals durchaus im Trend der Zeit. Aus sinntheoretischer Sicht ist diese Begründung, die sich auf den gesamten Unterricht bezieht, jedoch nicht ausreichend. Im Unterricht müssen neben gesellschaftlichen auch beispielsweise individuell relevante Tätigkeiten ausgeführt und angestrebt werden; es kommt nicht nur auf Praxis, sondern auch auf Theorie an, obgleich die Trennung beider stets nur analytisch möglich ist.

Die Forderung, Ergebnisse von Lernprozessen zu veröffentlichen, also anderen mitzuteilen, ist stark motivierend, wie die Erfolge der Freinet-Druckerei beweisen. Auch die Bemühungen Ingo Schellers, die eigenen Erfahrungen der Schüler als durchaus mitteilungswert in den Unterricht einzubinden - sowohl im Gymnasium als auch an der Hauptschule (vgl. z. B. 1981, S. 121 - 122) - dient der Aufwertung von Erfahrungen subjektiver Art. Da diese Erfahrungen immer in einem Sinnzusammenhang gewonnen wurden, sind sie für den einzelnen verständlich und insofern sinnvoll. Kritisch ist jedoch dazu zu sagen, daß sie die Sinnmöglichkeiten des Unterrichts bei weitem nicht erschöpfen können und daß ein Unterricht, der lediglich "erfahrungsbezogen" erteilt wird, wie dies bei Ingo Scheller vorgestellt wird, in der Gefahr steht, den Wissensstoff zu vernachlässigen.

Kritisch kann auch gegenüber der Schuldruckerei Freinets eingewendet werden, daß sie zwar intellektuelle und praktische Arbeit verbindet, daß der Entwurf einer schriftlichen Darstellung in einen umfassenderen sinnstiftenden Zusammenhang eingebettet werden kann, daß aber die praktische Arbeit des Druckens abgelöst werden muß durch die Arbeit an der Schreibmaschine oder an der Tastatur des Computers. Ferner gilt, daß die Schüler nicht aus dem sie begeisternden Interesse, sondern aus der Sorge heraus engagiert arbeiten, sich nicht bloßstellen zu wollen und damit einen Prestigeverlust in der Öffentlichkeit erleiden zu müssen. Insofern kann die Druckerei Freinets zwar stimulieren, aber ein Interesse am Schreiben selbst ist damit in der Regel nicht zu erwarten. Pädagogisch wertvoller ist es, wenn das Schreiben hinsichtlich seiner Zweckdienlichkeit ausprobiert wird, etwa, wenn Schüler sich zu einem Problem in der Gemeinde artikulieren, wenn sie eine Bestellung für den Besuch einer Theateraufführung arrangieren, wenn sie einen Leserbrief verfassen u.a.m. (vgl. K. Biller 1988a, S. 52, 63).

Im Grundschulalter ist der Schreibvorgang selbst interessant. Die Arbeit an den modernen elektronischen Schreibmaschinen garantiert den Kindern einen sauberen Duktus. Allerdings sollten Sie anhand von Schriftproben aus der Geschichte die Kunstfertigkeit der menschlichen Hand erleben und sich bemühen, es selbst auch weit mit ihrer Handschrift zu bringen. Die Schreibmaschine hat also nur eine Dienstfunktion, wichtiger und unersetzbar ist die eigene Handschrift.

zu b)

Im handlungsorientierten Unterricht treten die Interessen der Schüler in den Vordergrund. Alternative Unterrichtssituationen, etwa Durchführung eines Projekts oder eine Besichtigung können das Interesse der Schüler anregen. Ein Projekt erlaubt den Schülern, jenen Fragen, Problemen und Auffälligkeiten nachzugehen, die ihnen wichtig erscheinen. "Sie können Produkte herstellen, die ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Bedürfnisse repräsentieren und einen Gebrauchswert

für sie haben. " (J. Waldmann S. 74). Wenn sich die Schüler mit einem Problem auseinandersetzen, so könen sie dabei ihren Arbeits- und Lernrhythmus berücksichtigen, wie Ingo Scheller (1981, S. 53) schreibt. Alternative Überrichtssituationen können den Schülern die Möglichkeit geben,

"- Fragen, Probleme und Erscheinungen zu untersuchen, die ihnen wirklich wichtig sind;

- nicht nur kognitiv, sondern auch sinnlich-körperlich zu handeln und zu lernen;

- sich nicht immer nur über Sprache zu verständigen, sondern auch über Bilder, Spiele, Musik, Gegenstände und Aktionen;

- Produkte herzustellen, in denen sie ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Bedürfnisse vergegenständlichen können und die einen Gebrauchswert für sie haben;

- sich nicht nur selbst darzustellen und gegen andere abzugrenzen, sondern voneinander und miteinander zu lernen, d. h., soziale Erfahrungen zu machen und Beziehungen aufzubauen;

- in ihren Aktivitäten nicht auf die Schule und den Klassenraum eingeschränkt zu sein, sondern auch außerhalb der Schule Erkundungen und Aktionen durchzuführen;

- sich unabhängig von der Gängelung durch die Schulzeit und den Stundenplan nach dem eigenen- und Lernrhythmus mit Erscheinungen, Fragen und Probleme auseinanderzusetzen." (S. 53 - 54)

Am Beispiel des Besuches der Hauptschulklasse in der Schule für Körperbehinderte kann Ingo Scheller verdeutlichen, welche Vielfalt an sozialen Erfahrungen hierbei möglich war. Ganzheitliche Erlebnisse dieser Art erfassen den ganzen Menschen und ermöglichen emotional gefärbte Erfahrungen, die besonders lange im Gedächtnis gespeichert bleiben. Außerdem konnte bei diesem Besuch jeder Hauptschüler bemerken, daß es bei Behinderten durchaus einiges Neues zu entdecken gibt, das ihn interessiert und in ihm den Wunsch weckte, sich öfter mit Behinderten zu treffen. So führte das Interesse zu einem sozial bedeutsamen Handlungsziel. Allerdings muß das Schülerinteresse auch auf den

kognitiven Bereich gelenkt werden, in dem genauso aufregende Erlebnisse Neues vermitteln und Interesse wecken können. Damit kann die Einengung auf den "gesellschaftlichen Kontext" (H. Gudjons 1980, S. 347) überwunden werden.

zu c)

Der Unterricht wird trotz seiner Offenheit so weit vorausgeplant, daß der Gesamterfolg nicht in Frage gestellt wird. Hierbei besteht die Möglichkeit, daß die Schüler sich an der Planung beteiligen. Außerdem können jederzeit neue Planungselemente in den Unterricht einfließen. Das Beispiel "Ostseewasser (2. Klasse)" hierfür liefert der "produktive Explorationsunterricht" (1973, S. 175) nach Günther und Christel Höcker sowie Barbara Kunkel (1973) , das durch die folgende Leitlinie gekennzeichnet ist:

"Unser Unterrichtsarrangement soll so angelegt sein, daß die Kinder
Freiheit haben für selbständiges Denken und Handeln;
daß sie Neugier entfalten und befriedigen können;
daß sie Probleme sehen und Fragen stellen;
daß sie Vermutungen hervorbringen;
daß sie sich Experimente ausdenken und durchführen.

Unsere Lehreraktivität soll gedanklich, verbale und experimentelle Aktivität der Kinder nicht behindert. Sie soll die Kinder nicht in reproduktives Verhalten drängen, sondern ihre Aktionen ermöglichen und ermutigen.

Informationswissen wollen wir nicht als Wert an sich, sondern als Medium geistiger Aktivität ansehen.

Die Verbalisierungsbemühungen der Kinder wollen wir in altersgerechter Umgangssprache belassen, solange hinreichende Genauigkeit des Mitteilens möglich ist.

Unsere eigene Vorstellung über den Unterrichtsverlauf wollen wir aufgeben, sobald die Aktivität der Kinder in eine andere Richtung drängt." (1973, S. 175)

zu d)

Die Zielorientierung erfaßt die Organisation von Handlungsituationen, so daß sie "unter dem Gesichtspunkt der begrenzten zeitlichen, inhaltlichen und arbeitsökonomischen Offenheit für eigenverantwortliche Schülererfahrungen" fruchtbar werden können (vgl. H. Gudjons 1980, S. 347). Die Zielformulierungen konzentrieren sich weniger auf einzelne Lehr- und Lernziele als vielmehr auf Handlungsziele. Sie stellen einen umfassenden Sinnzusammenhang dar und besagen damit, daß sie in der Nähe der sinntheoretischen Konzeption stehen. Allerdings gilt auch, daß nicht nur Handlungsziele in einen größeren Sinnzusammenhang einzubeziehen sind, sondern auch jene Lehr- und Lernziele, die nicht im handlungsorientierten Verständnis erreichbar sind. Sie spielen insbesondere bei dem sinnorientierten Unterricht eine Rolle.

Was ist beim handlungsorientierten Ansatz vorteilhaft?

Bedeutsam ist die Hervorhebung des Handlungsprinzips. Aber es erfaßt nicht den gesamten Kulturschatz eines Volkes. Zweifellos kann die Handlung etwa als selbsthandelnder Umgang mit Dingen im Schüler einen Teil der Sinnfülle erschließen. Aber bei weitem nicht jenen, der durch intensiven Unterricht möglich wäre. So genügt es nicht, beispielsweise mit dem Ball nur handelnd umzugehen. Zweifellos erlebt und erfährt man hier eine Menge über den Ball. Aber man erfährt nichts über seine Geschichte, über seine Symbolhaftigkeit, über seine Struktur u. v. a. m. Daher wird aus sinntheoretischer Sicht dafür plädiert, die Handlungsorientierung im Unterricht durchaus ernst zu nehmen, sie aber nicht absolut zu setzen, sondern durch die Orientierung an vermittelbaren Wissensinhalten zu ergänzen.

Die Handlungsorientierung bietet den Rahmen, in dem möglichst viele Sinne in die Gegenstandserfahrung einbezogen werden können. Trotz allem darf jedoch die Kognition nicht vergessen werden. Da Theorie "Augen einsetzt", wie Herbart sagte, kann man sie als einen wichtigen "Sehsinn" bezeichnen, dessen Wahrnehmungen vom Schüler erfahrbar sind und zur Verbesserung des geistigen Weitblicks führen.

Handlungen sind motivierend, weil sie Bedürfnissen und Interessen der Schüler entgegen kommen. Das gilt zweifellos für die praktisch durchführbaren Handlungen etwa im Rahmen eines Projektunterrichts. Diese Erkenntnis ist auszudehnen auf vorgestellte Handlungen, die sich etwa über Graphiken oder verschiedene Symbole sinnlich wahrnehmen lassen. Vorstellungshilfen sind etwa Bilder. Kindern genügt es oft, in der Vorstellung zu handeln.
Das zeigt die Lust an Comics. Hier wollen sie nicht die Handlungen, sondern lediglich in der Vorstellung daran teilhaben. Der Computer kann beispielweise in diesem Zusammenhang eingesetzt werden, etwa durch seine Fähigkeit, wirkliche Situationen simulativ zu erfassen. So kann etwa die Folge der Umweltzerstörung simuliert oder die Auswirkungen von Kriegen und Naturkatastrophen augenfällig gemacht werden. Diese Simulationen haben zweifellos den Vorteil, Abstraktes in seinen Konsequenzen zu präsentieren gleichsam eine "als-ob-Wirklichkeit" zu schaffen. Der Vorteil vorgestellter oder elektronisch verursachter Abbildungen besteht darin, daß sie jederzeit abgebrochen, revidiert, erneuert und verbessert werden können. Die Umkehrbarkeit simulierter Handlungen erweist sich als positiv, weil damit negative Ergebnisse von Anfang an mit großer Wahrscheinlichkeit vermieden werden.

Vorteilhaft ist zweifellos auch die offene Unterrichtsform, die ein handlungsorientierter Unterricht mit sich bringt. Dadurch ist mit weitaus weniger Unterrichtsstörungen zu rechnen, als im herkömmlichen Unterricht. Es besteht für die Schüler auch gar nicht die Notwendigkeit zu stören, weil sie machen, was sie als sinnvoll erachten. Im sinnorientierten Unterricht wird - konzeptionell abgesichert - den Schülern ermöglicht, nicht nur im konkreten Praxisvollzug, sondern auch in der Vorstellung sinnvoll zu agieren.

Im übrigen gelten hier auch die Vorzüge des projektorientierten Unterrichts uneingeschränkt.

Worin bestehen die Grenzen des handlungsorientierten Unterrichts aus sinntheoretischer Sicht?

In der institutionalisierten Form unserer allgemeinbildenden Schulen ist die offene Form, die der handlungsorientierte Unterricht be-

nötigt, um seine Sinnfülle zu erschließen, selten möglich. Hierzu faßt Waldmann (1985) zusammen:

"Mitbestimmung der Schüler im Sinn einer Beteiligung an der Wahl des Stoffes und deren Begründung, an Lernzielbestimmung und deren Legitimation und an der Überprüfung der Lernergebnisse ist mit herkömmlichem Unterricht kaum zu vereinbaren." (S. 76)

Dennoch gibt es genügend Nischen im herkömmlichen Unterrichtsystem, so daß eine relative Mitbestimmung, besser: Eigenbeteiligung der Schüler hinsichtlich der Stoffauswahl, z. B. bei der Auswahl verschiedener Vorschläge, durchaus möglich ist. Das gilt prinzipiell auch für die Auswahl der Lernziele und die Überprüfung der Lernergebnisse. Auch die Übertragung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten kann zwar nicht immer aber weitaus häufiger als vermutet auf praktisches Handeln in konkreten Situationen angewandt werden. So könnten Schüler etwa im Rahmen von übernommenen Patenschaften für jüngere und weniger gute Schüler das erworbene Wissen weitergeben. Jedoch ist es sinnlos, wenn kein sinnstiftender Zusammenhang zwischen Lerninhalte und Anwendung ersichtlich ist und die Schüler auf Vorrat lernen müssen. Eine veränderte Stoffauswahl im Lehrplan (vgl. Kapitel 5) könnte hier Abhilfe schaffen.

Eine unüberschreitbare Grenze des handlungsorientierten Unterrichts besteht darin, daß sich nicht alle Themen des Lehrplans, die sich in der Regel an die Fachsystematik anlehnen, handlungsorientiert bearbeiten lassen. Die Ersetzung der Lehr- und Lernziele begrenzt die Fülle an wert- und sinnvollen Unterrichtszielen in verständlicher Weise. Aber an den handlungsorientierten Unterricht dürfen nicht allzu große Erwartungen herangetragen werden, weil er nicht durchgängig erfolgen kann und immer nur eine ergänzende, gleichwohl notwendige Funktion hat. Auf "Handlung" allein kann keine Unterrichtskonzeption aufgebaut werden, so lange sie nicht auch den geistigen Bereich umfaßt. Doch dies ist bis jetzt nicht der Fall.
Der handlungsorientierte Unterricht steht unter dem Zwang der Aktivität, die der junge Mensch selbst verantworten muß. Er kann die geistige, rationale Qualität des Menschen, die Reflexion, Intuition, Kreativität

u. a. m. nur in Abhängigkeit von der Handlung theoretisch fassen. Deshalb wird er dem Geistwesen Mensch nicht gerecht, das vor allem Sinnerfüllung, Werte verwirklichen und Bedeutung gewinnen will.

Was bleibt für die sinnorientierte Konzeption bedeutsam?

Stichwortartig seien die wesentlichen Punkte genannt:

- Das Bemühen um zweckbestimmtes und begründetes Handeln;
- die Aufwertung der persönlichen Erfahrung als intersubjektiv bedeutsam;
- die Beachtung des Schülerinteresses, das jedoch nicht vorausgesetzt, sondern erregt werden muß;
- die Einbeziehung auch des außerschulischen Bereichs für unterrichtliche Zwecke;
- die Beachtung des entdeckenden Lernens, das die selbsttätige Mitarbeit der Schüler sichert;
- die Bedeutung des konkreten Handelns für das Lernen.

Aus sinntheoretischer Sicht sollte man unbedingt vermeiden, den Begriff der Handlung nur wegen seiner gesellschaftspolitischen Relevanz unterrichtlich zu legitimieren. Vielmehr wäre er anthropologisch, denkpsychologisch und sinntheoretisch zu begründen (vgl. hierzu Kapitel 2 und 3). Ferner wäre der Handlungsbegriff auch auf Reden und Denken auszuweiten, weil auch sie subjektiv iniitiert und verantwortbar sind. Vermieden werden sollte unbedingt auch jede Absolutsetzung der Handlung im engeren Sinne. Auch bei dem weiten Handlungsbegriff verbietet sich seine Vorherrschaft, weil er beispielsweise zwingende Denkschritte, logische Schlüsse und methodenbestimmtes Denken genausowenig erfaßt , wie Gefühle, die das Subjekt nicht willkürlich auslösen kann, wohl aber im Unterricht eine wesentliche Rolle spielen, insbesondere auf der Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schüler. Daher bedarf die Konzeption des handlungsorientierten Unterrichts des Einbaus in einen umfassenden konzeptuellen Rahmen, nämlich in die sinnorientierte Unterrichtskonzeption.

8.3.2.10 Rückblick

Rückblickend kann der Eindruck kaum deutlicher werden, daß die vielfachen Konzeptionen des Unterrichts in der Reformpädagogik ihre Anleihen genommen haben. Die verschiedenen Vertreter hatten gemäß den vermeintlichen Erfordernissen der Zeit einen einzigen mehr oder minder bedeutsamen Aspekt, wie z. B. Lernziel, Programm, Exemplar, Projekt, Produkt, Wissenschaft, Schüler oder Handlung aus der Fülle schulpädagogischer Praxis und Theorie herausgenommen und ihn zu einem Orientierungspunkt unterrichtlicher Konzeptionierung gekürt. Keine Konzeption konnte den Anspruch einlösen, das Gesamtproblem "Unterricht" gelöst zu haben. Die Geschichte belegt dies. Der Grund liegt in ihrer Einseitigkeit. Diese Vorschläge mußten einseitig angelegt sein, um das Besondere ihrer Konzeption zu verdeutlichen und um auf eine mit Hilfe kritischer Situationsanalysen der schulischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit gewonnenen negativen Besonderheit positiv - aber ebenso einseitig oft aufgrund einlinigen, undialektischen Denkens - zu reagieren. Daher ist es nicht verwunderlich, daß sie bei ihrer Konzeptionierung eine - gleichermaßen einseitige - Gegenposition herausforderten.

Die hier vertretende sinntheoretisch begründete Konzeption vermeidet jede undialektische Einseitigkeit, um jedem Schüler, dem Lehrer, der Sache und der aktuellen Situation von Schule gerecht werden zu können. Deshalb liegt es nahe, die Gesamtheit der als unaufgebbar erkannten Aspekte unterrichtlicher Konzeptionen in die sinnorientierte Unterrichtskonzeption einzubeziehen und sie ihrem Geltungsbereich zuzuordnen. Es wird nötig sein, bezüglich der verschiedenen Schularten zu differenzieren und nach Fächern und Altersstufen der Schüler zu unterscheiden. Dies hat den Vorzug, daß keine weitere isolierte Konzeption herausgestellt und zusätzlich zu den vielen bereits vorhandenen als non plus ultra gefeiert wird. Vielmehr entsteht eine Landschaft didaktischer Teilkonzeptionen, die sich dem Anspruch der Sinnhaftigkeit unterwerfen und in umgrenzten Bereichen des Unterrichts wirksam werden.

Schulart (vorwiegend)	Schulfach	Unterrichtskonzeption	dominierende Sinnziele: Bedeutung (noetisch, kognitiv, theoretisch)	persönliche Bedeutung	Zweck (pragmatisch)	Wert (ethisch, religiös, ästhetisch, sozial, wirtschaftl., techn.)
GS, HS, RS, G	Gesinnungsfächer	**erziehender Unterricht**	x			x
GS	alle Fächer	**Erlebnisunterricht**				x
GS (alle)	keine Hauptfächer	**Gesamtunterricht** (s.v. fächerverknüpfender Unterricht) **ganzheitlicher Unterricht**	x			x
alle	alle Fächer	**lehrerorientierter Unterricht**	x			x
alle	Teilfähigkeiten	**programmierter Unterricht**	x			
alle	Naturwiss., Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen	**exemplarisches und genetisches Lehren**	x	x		
alle	alle Fächer	**lernzielorientierter Unterricht**	x			
alle	überfachlich	**projektorientierter Unterricht** (s.v. problemorientierter Unterricht)		x	x	x
alle	Technik, Kunst, Musik, Textil, Deutsch	**produktorientierter Unterricht** (s.v. Arbeitsschule)			x	x
RS, HS, G	Naturwiss., Sozialwiss. Fächer	**wissenschaftsorientierter Unterricht** (problemorientierter Unterricht, entdeckendes Lernen)	x			
alle	alle Fächer	**schülerorientierter Unterricht** (s.v. situationsorientierter, offener Unterr.)		x		
alle	alle Fächer, nicht alle Inhalte	**handlungsorientierter Unterricht** (s.v. natürlicher U. (Kretschmann), Gesamtunterricht (B. Otto), Projektunterricht (Dewey), Arbeitsschule (Kerschensteiner, Gaudig)			x	x
alle	alle Fächer	**sinnorientierter Unterricht** (s.v. einschl. positiver Aspekte obiger	x	x	x	x

Beitrag des erziehenden Unterrichts

- Verknüpfung von intellektueller und moralischer Erziehung;
- Bildung des ganzen Menschen zu hoher Allgemeinbildung;
- Bedeutung des "Gedankenkreises" als Sinn-Zusammenhang;
- Beachtung des Anteils der Gefühle beim Lernen;
- Förderung des Interesses und nicht dessen Voraussetzung.

Beitrag der Arbeitsschule nach Kerschensteiner:

- Die Bedeutung des handwerklichen Tuns;
- die Notwendigkeit der Vollendung eines Werks;
- die Beachtung der Sachgesetzlichkeit;
- die Aufgabe des Lehrers, die Spontaneität der Schüler zu wecken.

Beitrag der Arbeitsschule nach Hugo Gaudig:

- Die Beachtung der Spontaneität der Schüler, also der freien Entschlußfassung, etwas Bestimmtes arbeiten zu wollen;
- die Selbsttätigkeit des Arbeitens;
- die Ausgestattung der Schüler mit Arbeitstechniken zur Bewältigung selbstgestellter Aufgaben zu "frei gewählten Zielen";
- die Ergänzung der Selbsttätigkeit durch den Lehrervortrag.

Der Beitrag der Arbeitsschule nach Maria Montessori:

- die didaktischen Materialien oder "Selbstbildungsmittel" (Jeziorsky)
- die vorbereitete Umgebung im Sinne der natürlich-positiven Situation;
- die "Selbsttätigkeit" und die "Handbetätigung";
- "Freiarbeit" verbunden mit Disziplin und Selbstbeherrschung;
- die volle Entfaltung des Heranwachsenden im Rahmen seiner Möglichkeiten;
- "Polarisation der Aufmerksamkeit" der von innen her ordnenden Seele;
- die Gewährung der Hilfe zur Selbsthilfe;
- Sinnesschulung (vgl. auch A. Reichwein).

Beitrag des Erlebnisunterrichts:

- Schule als Lebensstätte
- Integration körperlich Behinderter;
- Pflege der Kunst des Erlebens
- Erlebniskreise innerhalb von Erlebnisfeldern gewährleisten Sinnzusammenhänge;
- der Aufruf zur Tat;
- die angeborene Erlebnisform
- die Bedeutung der Heimatkunde;
- die Unersetzbarkeit des Erlebnisses;
- Erlebnis ist durch Arbeit ergänzbar;
- die Bedeutung des Lehrers bei der Bereitstellung didaktischen Materials;
- verschiedene Erlebnisbereiche systematisch erfassen und anregen, etwa im Rahmen emotionaler Sensibilisierung (Gefühlserziehung).

Beitrag des Gesamtunterrichts:

- die Bemühung, sinnlosen Zwang zu reduzieren
- Interesse am Erkenntnisgewinn;

- spontane Fragen gründlich beantworten;
- Vermeidung jeglicher Zersplitterung von Wissen;
- Realisierung eines sachlich fundierten, entspannten Gesprächs.

Beitrag des lehrerorientierten Fachunterrichts:

- Die Absicherung der Subjektnähe;
- die Erfassung der "Eigenwelten", also nicht nur der geistigen Welten der Schüler, sondern auch ihre Orientierungs- und Wertungszentren;
- die Berücksichtigung der Altersstufen, die ausgelebt werden wollen, auf die aber immer auch zurückgegriffen werden kann;
- Lehrer und Schüler sind sowohl Sinnsucher als auch Sinngeber; deshalb ist es nötig, die Eigenwelten des anderen zu kennen, wenn man ihn angemessen verstehen will; die Hermeneutik hilft hierbei.

Beitrag des programmierten Unterrichts:

- Lernhilfen, die zielstrebig erteilt werden;
- Arbeitshaltung, die einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung liefert;
- Denkspiele, die die individuelle Leistungskraft schulen;
- Individualisierung des Unterrichts;
- spielerisches Lernen, besser: Nebenher-Lernen;
- Konzentrationsförderung;
- kleine Lernschritte und Bestätigung.

Beitrag des exemplarischen Lehrens und Lernens:

- das exemplarische Lehren und Lernen ist insgesamt eine unersetzbarere Möglichkeit, Sinn zu finden;
- am Besonderen Allgemeines verdeutlichen;
- an der Ursprungssituation das Problematische erkennen;
- Lernen, mit wissenschaftlichen Methoden, z. B. des Beobachtens umzugehen;
- Rekonstruktion der Erkenntnisgewinnung statt bloße Belehrung;
- Beachtung der Denk- und Lernlust der Schüler;
- übliche Elementarbildung, Sensibilitätstraining, Einführung in den Sinn des subjektiven Lebens.

Beitrag des lernzielorientierten Unterrichts:

- die Einbeziehung des jungen Menschen ist unerläßlich;
- die Offenlegung der Ziele reicht zur Sinnfindung nicht aus, erleichtert aber die Stellungnahmen der Schüler;
- die Durchsichtigkeit des Unterrichts erleichert das Verstehen mancher unterrichtlicher Prozeduren und reduziert Friktionen;
- die Zielstrebigkeit des Unterrichts.

Beitrag des projektorientierten Unterrichts:

- die Sachgerechtigkeit im situativen Rahmen natürlicher Begegnungen in natürlich-positiven Situationen fordert kurzzeitig die Unterwerfung subjektiver Bedürfnisse unter die Sache, was aber mit einem persönlichen Gewinn endet;
- praktisches, lebensnahes Lernen im überschaubaren Rahmen von Lebenswirklichkeiten sichert die Aktivitäten der Schüler;
- Werkvollendung;

- Fächerverknüpfung stellt Sinnzusammenhänge her;
- Lernen verbindet sich mit dem Leben junger Menschen und stiftet Sinn;
- handelndes Lernen trägt zum Erkenntnisgewinn bei.

Beitrag des produktorientierten Unterrichts:

- die Sachdominanz für die Zeit der Produkterstellung;
- die Arbeitstugenden sind unerläßlich, soll das Werk gelingen;
- "Sache" ist jeder Inhalt eines Unterrichtsfaches;
- Produkt in einen größeren begehrenswerten Sinnzusammenhang einbeziehen.

Beitrag des wissenschaftsorientierten Unterrichts:

- die Erschließung der Bedeutung von Bildungsinhalten mit wissenschaftlichen Methoden;
- die Steigerung der Bedeutung junger Menschen durch Aneignung formaler Qualitäten, so daß selbständiger Erkenntnisgewinn möglich wird.

Beitrag des schülerorientierten Unterrichts:

- Einbeziehung der Schüler bei der Entscheidungsfindung;
- Kommunikation gleichwertiger aber nicht gleichrangiger Partner;
- Selbsttätigkeit als Schritt zur Selbständigkeit;
- Individualisierung des Unterrichts.

Beitrag des handlungsorientierten Unterrichts:

- Bemühen um zweckbestimmtes und begründetes Handeln;
- Aufwertung der persönlichen Erfahrung als intersubjektiv bedeutsam;
- Beachtung des Schülerinteresses, das zu wecken ist;
- Einbeziehung des außerschulischen Bereichs für schulische Zwecke;
- Beachtung des entdeckenden Lernens: es sichert die Mitarbeit der Schüler;
- Bedeutung des konkreten Handelns für das Lernen.

Diese Aspekte verweisen darauf, daß Unterricht in seinen zentralen Gebieten bearbeitet wurde. So ist (1) der Erziehung gedacht worden, indem Werte und Tugenden verfolgt wurden, etwa im erziehenden und dem heutigen wertorientierten Unterricht; (2) die Tätigkeiten und Handlungen im Unterricht wurden von der Arbeitsschule, dem projekt- und produktorientierten und handlungsorientierten Unterricht abgedeckt; (3) die Emotionen kamen im Erlebnisunterricht zu ihrem Recht; (4) die Form des Unterrichts wurde durch den Gesamt- bzw. fächerübergreifenden, den wissenschaftsorientierten Fachunterricht oder durch die Gegenüberstellung von offenem und geschlossenem Unterricht beachtet; (5) der personale Bereich spielte in den Bemühungen um Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts eine Rolle wie im programmierten, schülerorientierten und adaptiven Unterricht; (6) die Methoden des Unterrichts standen bei exemplarischem, genetischem, entdeckendem und problemlösendem Lernen im Zentrum;

(7) die Ziele werden im lernzielorientierten Unterricht und im "mastery learning" intensiv thematisiert; und schließlich spielt (8) der mediale Bereich des Unterrichts im programmierten und computerunterstützten Unterricht eine zunehmende Rolle. Sie alle können in der Unterrichtswirklichkeit mit unterschiedlichen Schwerpunkten verwirklicht werden, wie die Unterrichtskonzeption von Adolf Reichwein beispielhaft belegen kann, die im Kern sinnorientiert angelegt ist.

Demzufolge könnte man sagen: die sinntheoretische Position wurzelt in der Geschichte der Schulpädagogik und ist die konsequente Fortentwicklung verschiedener Ansätze. Sie integriert die sinntheoretisch unaufgebbaren Aspekte

- des erziehenden Unterrichts, vermeidet aber jeglichen Gesinnungsunterrichts;
- der Arbeitsschule im Sinne von Georg Kerschensteiner vermeidet aber die bloß vom Lehrer ausgehende Arbeitsanweisung;
- der Arbeitsschule im Sinne von Hugo Gaudig, vermeidet aber die Absolutsetzung der freigewählten Ziele;
- der Arbeitsschule im Sinne von Maria Montessori, weiß aber, daß die Polarisation der Aufmerksamkeit nicht geplant werden kann und die existentielle Tiefe sehr selten erreicht wird;
- des Erlebnisunterrichts, berücksichtigt aber, daß nicht jeder Unterrichtsinhalt "erlebbar" ist; die emotionale Breite wird der rationalen Tiefe nicht geopfert; beide werden vielmehr als polare Gegensätze gesehen, die aufeinander bezogen sind;
- den Gesamtunterricht, vermeidet aber, die Ergebnisse isoliert zu lassen, sondern bemüht sich, sie in eine Systematik einzubinden, sie zu sichern und zu wiederholen und anzuwenden, wo immer es möglich ist;
- den lehrerorientierten Unterricht, vermeidet aber Lehrerdominanz, Indoktrination, Autoritätsmißbrauch sowie Monotonie im Unterricht durch Frontalunterricht;
- den programmierten Unterricht, insbesondere in der Freiarbeit, vermeidet aber die Isolierung der Schüler;

- das exemplarischen Lehrens und Lernens verbindet es aber mit dem orientierenden Lehren und Lernen, so daß jegliche Isolierung des Wissens vermieden wird;
- den lernzielorientierten Unterricht, vermeidet aber Rigidität und die Erwartungshaltung des Machens;
- den projektorientierten Unterricht, vermeidet aber, daß Projekte zu lange Zeit beanspruchen, viel Zeit zu ihrer Erhaltung fordern und verhindern, daß Schüler glauben, sie könnten ebenso erfolgreich wie Erwachsene im Erwerbsleben sich einbringen;
- den produktorientierten Unterricht, vermeidet aber, daß die herzustellende Sache zu schwierig wird, ständig dominiert und um ihrer selbst willen geschieht;
- den wissenschaftsorientierten Unterricht, vermeidet aber, daß er absolut gesetzt wird und den Schüler übersieht sowie zur Wissenschaftsgläubigkeit statt Wissenschaftsverständigkeit führt;
- den schülerorientierten Unterricht, vermeidet aber die Überbetonung des Schüleraspekts und damit die ausschließliche Bedürfnisbefriedigung sowie die ermüdenden Diskussionen über Mitbestimmung;
- den handlungsorientierten Unterricht, vermeidet aber die bloße gesellschaftspolitische Legitimierung des Handlungsbegriffes, die enge Verwendung von Handlung statt der weiten mit Einschließung des Redens und Denkens, und jegliche Absolutsetzung dieser Konzeption.

Diese verschiedenen Aspekte konkretisieren und bereichern die eingangs dargestellten Konsequenzen aus den vorausgegangenen Kapiteln, so daß sich die folgenden Schwerpunkte ergeben: (1) der Unterricht strebt Sinn an, daher wird er als Konstitution von Sinn verstanden. Alle weiteren Schwerpunkte ordnen sich diesem Verständnis von Unterricht unter. - (2) Der Heranwachsende wird zum Maß aller schulischen Dinge erklärt, (3) die integrative Bildung als Zielprojektion anerkannt, (4) die Ordnung im Unterricht in verschiedenen Rahmenbereichen gemeinsam festgelegt, akzeptiert und eingehalten, (5) sämtliche Inhalte in einen hierarchisch gegliederten Sinnzusammenhang eingefügt, (6) die Sinnfülle mit Hilfe wissenschaftlicher und unterrichtlicher Methoden erschlossen, (7) die schulische Erziehung hinsichtlich ihrer Sinnmöglichkeiten aufgewertet, insbesondere die pädagogische Atmosphäre, der pädagogische Takt und das Schulleben beachtet, (8) die nötigen

Grundsätze beim pädagogischen Handeln des Lehrers befolgt und (9) sinnverstärkende Maßnahmen, wie Appellation an den Willen zum Sinn, die Konkretisierung unsinnlichen Sinns, pädagogische Liebe, Sinnesschulung und die Begegnung auf menschlicher und sachlicher Ebene einbezogen, (10) die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler, den Kolleben am Schulhaus , unter den Schülern, zwischen Schule, Elternhaus, Gemeinde bzw. Stadtteil gepflegt, (11) die Unersetzbarkeit eines hohen Berufsethos von Lehrern unterstützt und (12) die sinnstiftendenden Möglichkeiten des Unterrichts, wie etwa Denken, Lernen, Spielen, Arbeiten, Leisten und Bewerten ausgenützt. Schließlich gehört zu einer sinnorientierten Unterrichtskonzeption (13) die Planung und Vorbereitung des Unterrichts und (14) die Einbindung des Unterrichts in den Gesamtzusammenhang des Lebens. Daß alles dies bildungspolitisch abgesichert sein muß und Folgen für die Lehrerausbildung hat, ist selbstverständlich, muß aber dennoch am Schluß formuliert werden. Diese Grundzüge werden im folgenden etwas genauer beschrieben.

8.4 Wesentliche Grundzüge der Konzeption des Unterrichts als Konstitution von Sinn

Damit der Unterricht seine zentrale Funktion, Sinn und nichts als Sinn zu ermöglichen, erfüllen kann, sind verschiedene Richtpunkte einzuhalten. Sie sollen im folgenden skizziert werden. Die Hinweise auf vorausgegangene Abschnitte begrenzen inhaltliche Überschneidungen auf ein Mindestmaß.

8.4.1 Der Heranwachsende als Maß und Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge

Der erste Grundzug des sinnorientierten Unterrichts geht von der These aus, daß Sinn bewirkbar ist, wenn der Unterrichtsinhalt auf den jungen Menschen angemessen bezogen wird.

Den Heranwachsenden als das Maß aller unterrichtlichen Dinge zu bezeichnen, heißt, daß der junge Mensch die Meßlatte ist, an der sich Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Organisationsformen des Unterrichts messen lassen. Sie müssen dem Heranwachsenden dienlich sein

und ihm sinnvoll erscheinen. Das ist zwar nicht in jedem Augenblick in der Prxis realisierbar, sollte jedoch auf theoretischer Ebene prinzipiell vertreten werden. Das heißt, daß Forscher möglichst viele Informationen über "den" jungen Menschen in der Theorie und Lehrer über den je konkreten Heranwachsenden in der Praxis sammeln müssen.

Der Heranwachsende ist Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge, wenn sich diese auf ihn hin orientieren. Damit wird die Schülerorientierung des Unterrichts bewußt in das Zentrum gestellt. Allerdings nicht so, daß er nur die Bedürfnisse der Heranwachsenden befriedigen muß, sondern vielmehr, daß er ihn so weit fördert, daß er berechtigte und unberechtigte Kultur-, Luxus- und existentielle Bedürfnisse unterscheiden lernt. Es ist unzweifelhaft richtig, existentielle und Kulturbedürfnisse zu befriedigen. Es ist jedoch falsch, wenn bloße Luxus- oder Zivilisationsbedürfnisse befriedigt werden.

Den Heranwachsenden als Maß und Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge zu erklären, bedeutet also mehr als bloß seine Bedürfnisse zu befriedigen. Es stellt den Versuch dar, junge Menschen zur Selbstverwirklichtung auf dem Weg über möglichst viele Sinn- und Wertverwirklichungen zu führen, so daß diese selbst ihre Zukunft gestalten können. Die Tendenz besteht aus sinntheoretischer Sicht darin, eher die Verzichtsseite zu betonen, weil sie ja die schwierigere Wertmöglichkeit ist. Außerdem gilt, daß das Übersehen des Verzichts dem Menschen die Möglichkeit vorenthält, wertzuschätzen, was er bereits besitzt. Nur ihm Kontrast erkennt man deutlich, was man hat, wie gut es einem trotz allem geht. Dies führt zu Zufriedenheit oder Ergebenheit in die eigenen Grenzen im Leben jedes einzelnen und beugt einer falschen Orientierung an materiellen Gütern und öffentlichem Ansehen auf Kosten anderer vor. Hier kommt die gesamtgesellschaftliche Perspektive zum Tragen, die darin besteht, gerade die sozialen und Verzichtswerte höher zu bewerten als die Werte des Schaffens und des Erlebens, so wichtig sie im einzelnen auch sein mögen. Aber da es eine größere Leistung ist, zu verzichten als etwas zu schaffen, müßte auch in der Gesellschaft ein Umdenken stattfinden. Der Verzicht auf ein Übermaß an "Haben" ist höherwertig als dessen Besitz. Jegliche Annexion ist aus sinntheoretischer Sicht zu tabuisieren.

Der Heranwachsende ist (a) bei Adolf Reichwein (vgl. Abschnitt 8.2.) sowie (b) aus anthropologischer und (c) sinntheoretischer Sicht zu Recht das Maß und der Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge. Die folgenden Ausführungen belegen diese Behauptung mäher.

8.4.1.1. Die hohe Bedeutung des Heranwachsenden bei Adolf Reichwein

Der Heranwachsende ist bei Adolf Reichwein gleichsam ein "Organ", das einem "Organismus" zu dienen vermag. Wörtlich heißt es:

"Ein Kind, von der Schulung her betrachtet, zu einem Bündel sachlicher Fähigkeiten gedrillt, gerichtet und geprägt, ist wie eine genormte Form, die überall in das mechanische Gefüge paßt. Aber es soll ein Organ sein, das einem Organismus lebendig zu dienen vermag." (1967, S. 178; 1955, S. 107)

Am negativen Fall der "Schulung" zeigt Reichwein, daß das Kind nur zu "einem Bündel sachlicher Fähigkeiten gedrillt, gerichtet und geprägt" wird. Hier ist es bloßes Objekt der Beeinflussung oder Wachs in den Händen des Prometheus, der Menschen nach seinem Bilde schafft. Daraus kann nur eine "genormte Form" werden, die nicht für sich steht, sondern "überall in das mechanische Gefüge paßt." Der Mensch wird zum willkürlich auswechselbaren Objekt. In der Erziehung jedoch fungiert das Kind als "ein Organ", das seinen Wert nicht in sich hat, sondern "einem Organismus", also einem größeren Ganzen dient. Allgemein formuliert, kann man sagen, daß der Mensch erst im Verbund mit einem größeren Ganzen zur Entfaltung seiner Funktionen gelangt. Die Entfaltung seiner potentiellen Kräfte, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten hat ihren Sinn im "lebendigen" Dienst an der Gemeinschaft. Um dieses Ergebnis zu erreichen, bieten sich viele Möglichkeiten an, u. a. auch das Spiel. Aber man muß dabei bedenken, daß dazu immer auch die Disziplin gehört. Hierzu noch einmal Adolf Reichwein:

"Es bestand für kurze Zeit eine Gefahr, daß man mit dem Drill zugleich die Berufung zu Dienst und Disziplin verwerfe /.../ Man vergaß, daß zu jeder Freiheit des Spiels, zu jeder Entwicklung im Spielraum zugleich eine Bändigung ins höhere Ganze gehört; unter Menschen bedeutet dies: jene willentliche Ein- und Unterordnung, die Disziplin heißt." (1967, S. 178 f.; 1955, S. 108)

Wenn aus sinntheoretischer Sicht der Heranwachsende als das Maß und der Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge verstanden wird, so wird damit kein Herrschaftsanspruch des jungen Menschen proklamiert, sondern ein ausgewogener Standpunkt bezogen, der sich auch in den Ausführungen Reichweins aufzeigen läßt. Die Einstellung Reichweins zwischen den beiden Extrempositionen der bloßen Abrichtung der Schüler zu blindem Gehorsam, etwa durch die Schulung und der orientierungslosen Offenheit, durch falsch verstandene Verherrlichung der kindlichen Bedürfnisse, ist gekennzeichnet von "sozialer Verantwortung und Mitbestimmung einerseits und individueller Freiheit und Besonderung andererseits, aus dem sich von Fall zu Fall neue Formen, Ordnungen und Regeln ergeben, die alle Beteiligten bewußt übernehmen können", schreibt Walter Popp zu Recht (1981, S. 127).

Der Begriff der Mitbestimmung im obigen Zitat erfordert eine Interpretation. Angesichts der starken Führungskraft Reichweins, seines Engagements, seines Wissens darüber, was für die Kinder gut ist u.v.a.m., kann es sich kaum um eine paritätische Mitbestimmung handeln, auch nicht um eine, wie sie im kommunikativen Diskurs gefordert wird. Mitbestimmung bei Reichwein ist vielmehr die Unterbreitung verschiedener Angebote durch den Lehrer, aus denen sich die Kinder eines auswählen können. Verläßlichen Schülern überträgt der Lehrer Aufgaben, die sie in Selbstverantwortung ausführen müssen. Mitbestimmung ist geprägt von Mitarbeit am Ganzen, eben in einem Organismus. So wie das isolierte Organ nicht funktioniert und nur im Organismus einen lebensnotwendigen Wert erhält, so auch der junge Mensch. Es geht hier nicht um ein kleinliches auch-einmal-Befehlen-dürfen.

Den Heranwachsenden als Maß und Bezugspunkt zu berücksichtigen, heißt aus sinntheoretischer Sicht, den Unterricht auf ihn abzustellen. Die Zielsetzung lautet beispielsweise bei Adolf Reichweins Schulversuch in Tiefensee:

"So entsteht im Zusammenhang einer allgemeinen gesellschaftspolitischen Zielsetzung, nämlich der Mobilisierung der Selbstkraft und der sozialen Verantwortung, eine Schule im Spannungsfeld von Aktivität (Orientierung und Mobilisierung), Individualität (Besonderung und Lebensnähe), Offenheit (Spielraum, tätige Mitgestaltung) und Verantwortung (persönliche Einordnung, Disziplin) mit der Funktion einer "Erprobungsstätte der Jugend", gewissermaßen als Modell der gesellschaftlichen Erneuerung." (W. Popp 1981, S. 127)

Der Unterricht Reichweins mobilisierte die Selbstkraft des jungen Menschen in allen seinen fünf Dimensionen aber zugleich auch die soziale Verantwortung, die ihm hilft, seine Kräfte lebensförderlich einzusetzen und zwar bereits in der Schule und in verstärktem Maße als Erwachsene in der Gemeinschaft mit anderen. Der Unterricht war ausgerichtet auf Aktivität, Individualität, Offenheit und Verantwortung, die untereinander in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Bei deren Umsetzung wird der Unterricht zu einer "Erprobungsstätte der Jugend" (Reichwein) und damit zu einem "Modell gesellschaftlicher Erneuerung", wie W. Popp schreibt.

Der Modellcharakter von Schule und Unterricht für gesellschaftliche Erneuerung stellt den größeren Sinnzusammenhang dar, in der jede einzelne Forderung ihren Sinn erfährt.

Adolf Reichwein schreibt:

"Die kindliche Gemeinschaft, soweit sie unter sich sein darf, vermag in reinerer Form darzustellen, was wir fürs Volk als Ganzes und Großes erstreben. Sie lebt vor, wie jeder eifern kann, sein Bestes zu geben und doch sich in die Nachbarschaft der Gruppe einzufügen." (1967, S. 29)

Mit anderen Worten heißt dies: Reichwein sieht in der Schule gesellschaftliche Formen des Zusammenlebens bereits praktiziert, die in der Erwachsenenwelt noch reine Utopie sind. So betrachtet der Schüler den anderen nicht als seinen Gegener und der Wettkampf alle gegen alle ist entbehrlich. Aus der vergleichenden Perspektive entsteht ein wichtiger Auftrag an den einzelnen Schüler: Er muß sich bemühen, "sein Bestes zu geben", aber nicht in Gegnerschaft zum Mitmenschen, sondern im Einsatz um das Ganze, wodurch es ihm möglich wird, "in die Nachbarschaft der Gruppe (sich) einzufügen".
An dieser Stelle ist Reichwein jedoch allzu idealistisch. Er sieht das erstrebe Fernziel einer idealen Gesellschaft zwar in der "Gemeinschaft" der Kinder realisiert. Aber er übersieht, daß die Heranwachsenden der Führung des Lehrers bedürfen und nur unter seiner Aufsicht zugleich ihr Bestes geben und sich in die Gruppe einfügen. Außerdem sind die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, die zu dem Verhalten der Erwachsenen führen, außer acht gelassen. Losgelöst von der weiten gesellschaftspolitischen Perspektive ist dieser Gedanke jedoch sinntheoretisch interessant, weil die Anstrengungen der Schüler dem größeren Zusammenhang, nämlich der Gruppe, sich einfügen

und insofern sinnvoll erscheinen. Das belegt, daß ein umfassender Zusammenhang sinnstiftend ist.

Aus sinntheoretischer Sicht konkretisieren wir diese utopisch-idealistische Schau durch das Ziel, junge Menschen zu befähigen, ihre Kräfte optimal zu entfalten, ohne dem anderen zu schaden. Dabei lenken wir den Blick nicht gleich auf das Volk als Ganzes als vielmehr zunächst auf die vom einzelnen erschaubaren und beeinflußbaren nahen Lebenskreise, wie z. B. die Familie, Freundschaft und Bekanntschaft, denen die gesamten Anstrengungen dienen. Neben diesen sozialen Kreisen verdienen auch die naturhaften und kulturellen Kreise das Engagement eines jeden. Wir beachten, daß auch größere Kreise, wie etwa der Geburts- und/oder der Wohnort, die Gemeinde oder die Zugehörigkeit zu einem Beruf, einem Stand, einem Geschlecht u.a.m. Ganzheiten darstellen, die Einzelhandlungen in einen sinnvollen Kontext einbinden.

Die Ausrichtung des Unterrichts auf den jungen Menschen besagt nach Reichwein, ihn "in das offene Gelände einer Zukunft (zu führen), die sie (sc. die Jugend) sich selbst mitbauen muß" (1967, S. 21). Die Führung in das offene Gelände einer Zukunft heißt, junge Menschen zu befähigen, sich darin zu orientieren, um überleben zu können. Es bedeutet, formale Qualifikationen zu vermitteln und Orientierungen zu ermöglichen. Es verlangt, junge Menschen zu stimulieren, im Anschluß an die Schule und mit Hilfe des Gelernten, die eigene Zukunft zu bauen und nicht - wie so häufig - alles erleichtert zu vergessen, was sie sich durch den Zwang der Schule eingeprägt haben.

8.4.1.2. Zur anthropologischen Legitimation des ersten Grundzugs "Der Heranwachsende als Maß und Bezugspunkt"

Der Heranwachsende als sinnstrebiges Wesen fragt sich in jedem Augenblick des Unterrichts, was dies alles für ihn zu bedeuten hat. "Sinn" heißt also nicht nur auf der Wortebene "Bedeutung", wie dies Max Müller (1966, S. 2) für die Ebene des theoretisch-abstrakten Sinnes der Worte, Sätze und Urteile feststellt, sondern wird auch in ganz pragmatischen Alltagssituationen so verstanden. Wenn jemand z. B. einen unbestimmten, aber starken Schmerz in der Augengegend erfährt, dann "macht er sich Gedanken", wie man allgemein sagt, woher dieser komme, wodurch er verursacht worden sein könnte, was es damit insgesamt auf sich habe, welche

Diagnose der Arzt stellen werde , ob es etwas Schlimmes ist etc. Die unbeantworteten Fragen beanspruchen dabei den sinnstrebigen Menschen sehr, ziehen ihn in ihren Bann und lassen ihn nicht mehr los. Oft ergeht er sich - mangels profunden Wissens - in Spekulationen über das wahrgenommene Phänomen. Erst die glaubhafte ärztliche oder fachkundige Diagnose und damit verbunden die Zuweisung von Bedeutung für das zu deutende Phänomen, löst die sehr starke innere Spannung. Jetzt werden Zusammenhänge zwischen schmerzhaften Erfahrungen und Ursachen, zwischen Aktualität und Zukunft, zwischen Befund und Heilung hergestellt und als sinnvoll akzeptiert. Es ging den betroffenen Menschen bei seinem Bemühen um die Fragen: Was bedeutet dieser Schmerz für mich? Wie muß ich ihn verstehen, damit ich ihn für sinnvoll und "natürlich" akzeptieren kann? Und auf den Unterricht bezogen läßt sich somit analog formulieren: Was bedeutet für mich der Unterricht? Wie muß ich ihn verstehen, damit ich ihn als sinnvoll akzeptieren kann? Damit die Antworten positiv ausfallen, muß der Unterricht den Heranwachsenden zum Maß und Bezugspunkt machen.

Den Heranwachsenden als das Maß und den Bezugspunkt im Unterricht zu sehen, heißt also, die Aktivitäten des jungen Menschen einzubinden in einen umfassenden Sinnzusammenhang, sei er kognitiver oder sozialer Art. Es bedeutet ferner, daß der einzelne erst dann seine Funktion und damit die Sinnerwartungen anderer erfüllt, wenn er in ein größeres Ganzes seine Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringt.

Der Heranwachsende kann nur deshalb als Maß und Bezugspunkt des unterrichtlichen Geschehens betrachtet werden, weil er aus anthropologischer Sicht ein nach Sinnerfüllung und Bedeutungsgewinnung strebendes Wesen ist (vgl. Abschnitt 3.5.9., Abschnitt 3.1., These 6). Bei der Beachtung des Schülers als ein sinnstrebiges Wesen steht nicht die Bedürfnisbefriedigung im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses, sondern die Anleitung des jungen Menschen zu selbstverantworteter Sinnerfüllung und Wertverwirklichung, wodurch - ganz nebenbei - seine Selbstverwirklichung erreicht wird. Der Heranwachsende möchte in allen Lebensabschnitten alle drei Wertstufen verwirklichen. Er will etwas schaffen, erleben und ist auch bereit, Verzicht zu leisten, wenn er dafür etwas Erstrebenswertes bekommt, wenn also die Verzichtsforderung in einem größeren Sinnzusammenhang steht. Um ein Beispiel zu bringen: wenn der Schüler in der Schule lernen soll, dann benötigt er einen ihn zufriedenstellenden

Sinnzusammenhang, etwa sein Interesse an kognitiven Problemen, den Blick auf das Schuljahresende und die Zeugnisse, die Einsicht in die Möglichkeit des geistigen Wachsens und Erwachsenwerdens u.v.a.m.

Das Streben junger Menschen nach Selbständigkeit ist anthropologisch abgesichert, denn nur derjenige konnte im Laufe der Menschheitsgeschichte überleben, der möglichst frühzeitig auf seinen eigenen Füßen stand, beispielsweise sich selbständig ernähren konnte. Diese phylogenetische Anlage sollte auf keinen Fall im Unterricht vernachlässigt werden; denn nur selbständig kann Sinn erschlossen und ein Wert verwirklicht werden. In diesem Zusammenhang sei an Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner erinnert, die auf die Selbständigkeit der Schüler großen Wert legten.
Der Mensch als das Maß aller unterrichtlichen Abläufe illustriert schließlich auch die Forderung des Primats des Lebens vor dem Begriff. Insofern gelangt in dem Begründungszusammenhang des Unterrichts als Konstitution von Sinn immer auch die lebensphilosophische Perspektive hinein. (Vgl. Abschnitt 7.6.) In der Praxis hat demzufolge der Aspekt des Lebens große Bedeutung.

8.4.1.3. Zur sinntheoretischen Begründung des ersten Grundzugs "Der Heranwachsende als Maß und Bezugspunkt"

Die Forderung, daß der Heranwachsende das Maß und der Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge sein soll, wird auch durch die Sinntheorie unterstützt. Denn erst dann, wenn die Folgen des eigenen Handelns genügend reizvoll erscheinen d.h.der prognostizierte Wert des zu erzielenden Ergebnisses für den Schüler selbst erstrebenswert und genügend hoch ist, entscheidet er sich zum Handeln. Oberziele, wie z. B. Zeugnis oder berufliche Konsequenzen wirken nicht für jeden Schüler und nicht in jedem Lebensalter stimulierend. Da sich der einzelne immer allein um seinen Sinn kümmern und bemühen muß, bedarf es der Sinngebung durch Erwachsene nicht. Sie können nur Angebote unterbreiten. Auch hierbei sollen sie sich überflüssig machen, damit der junge Mensch selbständig wird. Jeglicher Sinnoktroy muß vermieden werden, weil er innere Opposition erweckt. In allgemeiner Formulierung gilt: nur dasjenige wirkt bildend, dessen Sinn erlebt, erkannt, erfahren, eingesehen oder nachvollzogen worden ist. Um dies zu erreichen, bieten sich dem Lehrer zahlreiche didaktische und methodische Möglichkeiten an. Die Quintessenz ist darin

zu sehen, daß der Erzieher und der Lehrer danach streben sollten, sich nicht aufzudrängen mit ihren Versionen von Sinn, weil sie in einer völlig anderen Situation sind als die Schüler. Das wird allzu oft vergessen. Sie müssen sich rar und begehrenswert machen. Der Schüler muß erleben, daß er den Lehrer braucht und zwar öfter als ihm lieb ist. Die Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, bedeutet in sinntheoretischer Sicht, die Sinnsichtigkeit und Befähigung zur selbständigen Sinnverwirklichung des Schülers aufzuweisen.

8.4.1.4. Konsequenzen

Die Erklärung, den Heranwachsenden als Maß und Bezugspunkt zu verstehen, verlangt, daß ihn der Lehrer kontinuierlich beobachtet. Auf diese Weise gewinnt er eine Fülle an Informtionen über ihn, die er mit Hilfe der Fachliteratur überprüft und ergänzt. Das so erworbene Wissen über den konkreten Schüler hilft dem Lehrer, jeden einzelnen zum Bezugspunkt schulischer Forderungen zu machen. Die Rede vom Durchschnittsschüler wird folglich als zu unpräzise abgelegt. Der Lehrer unterbreitet Angebote, die die Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes Schülers zwar in unterschiedlicher Weise ansprechen, aber auch fördern. Er sieht in den Schülern immer auch zugleich die konkreten jungen Menschen mit ihrer spezifischen Biographie, die durch eine individuelle Lernausgangslage und spezifische Lernbedürfnisse gekennzeichnet sind. Jeder von ihnen ist für seinen schulischen Erfolg mitverantwortlich. Darauf nimmt der Unterricht Bezug. Im "Schüler" ist der "junge, unfertige Mensch" gleichsam dialektisch "aufgehoben". Somit erübrigt sich jegliches Rollendenken.
Der Lehrer strebt die Entfaltung des gesamten jungen Menschen an, wenn er ihn zum Bezugspunkt aller unterrrichtlichen Dinge macht. Er verfolgt daher verschiedene "Teilerziehungen": Persönlichkeitsbildung, intellektuelle Förderung, moralische Erziehung, Gewissenserziehung, emotionale Sensibilisierung, physische Ausbildung, Sinnesschulung und soziale Erziehung, Arbeitshaltung, so daß sämtliche fünf Dimensionen des anthropologischen Strukturrasters systematisch abgedeckt werden (vgl. Kapitel 3). Damit ist aber zugleich die Forderung nach einer integrativen Bildung thematisiert (vgl. Abschnitt 4.3.3.).

In diesem Zusammenhang gelingt es, auf die praktischen, sozialen, künstlerischen, ökonomischen und technischen Begabungen der Heranwachsenden

einzugehen. Damit wird in allen allgemeinbildenen Schulen bewußt eine Forderung aufgegriffen, die im Konzept eines Schulwesens, "das auf umfassende Förderung der jungen Generation angelegt ist, eine ganz neue Aufmerksamkeit" findet, wie Peter Fauser u.a. (1983, S. 137) schreiben. Ergänzend könnte man hinzufügen, daß in unserer bewegungsarmen Zeit auch und gerade die körperlichen Kräfte, die physische Ausdauer und die Gesundheit notwendige Bereiche methodischer und kontinuierlicher Förderung durch die Schule sind.

Das gilt auch für die Sinnesschulung, also für die Förderung jener Fähigkeiten der Heranwachsenden, die eine optische, akustische und taktile Unterscheidung bewirken sowie Veränderungen und Verziehungen erfassen. Der Sinnesschulung in der Grundschule dienen die Sprach- und Rechenübungen. Diesbezüglich schreibt Klaus Giel (1985, S. 47):

"Im Rahmen der Didaktik des "neuen Mathematikunterrichts" und der unterrichtsmethodischen Aufbereitung seiner mengentheoretischen Elemente wurde eine Reihe von Spiel- und Übungsformen entwickelt, in denen Sinnesdaten (sc. Farbe, Form, Größe) als Merkmale gewonnen und verarbeitet werden. Die sprachliche Analyse der Wahrnehmung wäre, ganz im Sinne Pestalozzis, mit der Artikulation und der Bezeichnung (Benennung) zu befassen."

Die Beachtung und Förderung der sinnlichen Fähigkeiten entspricht den Bedürfnissen der jungen Menschen. Sie wollen sinnenhaft tätig sein. Sie wollen vorrangig die Welt anschauen, wie sie ist, und nicht durchschauen, wie sie mit Hilfe einer bestimmten Theorie zu sehen ist. Sie brauchen Geborgenheit und nicht Ungeborgenheit, die mit den wissenschaftlichen Fragen einhergeht und im 'Wissen des Gewissens" (Franz Fischer) endet.

Im Rahmen der Gefühlserziehung ist einer der Schwerpunkte, angemessen zu empfinden. So muß von dem Schüler das, was erfreulich, ekelhaft und hassenswert ist, auch so empfunden werden; Freude, Ekel und Haß müssen gefühlsmäßig identifizierbar sein. Als Anregung hierfür mag Gisbert Kanz (1969, S. 550) dienen, der nachweist, daß platonische, aristotelische, stoische, jüdische, christliche und asiatische Lehren darin übereinstimmen, daß "alle glauben, gewisse Haltungen seien objektiv richtig und andere objektiv falsch im Hinblick auf die Natur des Menschen und des Universums" (S. 550). Er hebt insbesondere die Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit, die Hochherzigkeit und Opferwilligkeit, die Pflichten gegenüber den Eltern und Vorfahren und gegenüber den Kindern und Nachfahren als objektive,

also hohe absolut gültige Werte hervor. Insofern ist es eine wichtige Aufgabe, das, was gerecht, hochherzig und pflichtgemäß ist, auch als solches zu bezeichnen und genauso deutlich, das, was dagegen verstößt als ungerecht, gemein und pflichtvergessen zu brandmarken. Werturteilsfreie Bezeichnungen helfen Heranwachsenden nicht, was darauf hinweist, wie sorgfältig sprachliche Erziehung in der Schule betrieben werden muß. Hierbei muß gegen den Trend angegangen werden, Beunruhigendes sprachlich zu verharmlosen oder gar der wissenschaftlich-neutralen Formulierung zu unterstellen.

Der sinnorientierte Unterricht legt daher großes Gewicht darauf, die Bedeutung, die in den Begriffen wie "Algenpest ", "Robbensterben", "Waldsterben", "Ozonloch" u.v.a.m. steckt, möglichst umfassend zu konkretisieren und wachzuhalten, so daß der gesamte Sinnzusammenhang bei der Einschätzung der Bedeutung berücksichtigt wird. Das Ziel besteht darin, jungen Menschen zu lernen, die "Dinge beim Namen zu nennen, also als das zu bezeichnen, was sie aufgrund des gegenwärtigen Wissensbestandes sind. Euphemistische, also verschleiernde, tarnende Versuche verbieten sich von selbst. Wenn etwa Militärexperten oder Politiker von "Modernisierung konventioneller Waffen" sprechen, so muß jedem klar sein, was sie damit tatsächlich meinen, nämlich in der Regel "Aufrüstung". Andere Beispiele sind: "militärische Auseinandersetzungen" sind nur deshalb kein Krieg , weil keine offizielle Kriegserklärung erfolgte; die "Entsorgung" radioaktiven Materials vertreitet die Fehlannahme, Atommüll könne in überschaubarer Zeit unschädlich gemacht werden. Beispiele lassen sich aber auch im moralisch-ethischen Bereich finden, etwa wenn der Begriff "Urlaub mit wechselnden Partnerschaften" werbewirksam verkauft wird, so muß man wissen, daß es sich um einen Urlaub mit sexuellen Ausschweifungen, um nicht Unzucht zu sagen, handelt. Hier und in weiteren Bereichen hellhörig zu machen, ist eines der Anliegen sinnorientierten Unterrichts im Bereich der sprachlichen Erziehung.

Der sinnorientierte Unterricht will dem jungen Menschen gerecht werden und hat demzufolge mehrere Funktionen zu erfüllen:

- die Erziehungsfunktion, bzw. die normative Funktion, die auf Wertsichtigkeit achtet und personaler Bedeutungsgewinnung jegliche Unterstützung zusagt;
- die Inhaltsfunktion, die Wissen, das dem Lebensbereich als umfassenden Sinnzusammenhang des jungen Menschen entnommen, bzw. zu ihm in Beziehung gesetzt werden kann, in redlicher Weise vermittelt;

- die Sensibilisierungsfunktion, die den angemessenen Umgang mit Emotionen lehrt, aber genauso intensiv die Qualität des Empfindens absichert und objektiv Gültiges als solches wahrnehmen läßt; hier ist auch die Sinnesschulung einzubeziehen, die sich nicht nur auf die Grundschule bezieht, wie dies noch Klaus Giel fordert (1985, S. 47 f.), sondern auf sämtliche allgemeinbildende Schulen ausgedehnt werden muß;
- die psychohygienische Funktion hat vor allem kathartische Zwecke zu erfüllen, wobei es darauf ankommt, Gesundes vom Ungesunden zu trennen und zwar sowohl im medizinischen als auch im moralischen, sozialen und aktionalen Bereich;
- die technologische Funktion schult den Körper, hält ihn fit und macht ihn belastbar; sie fördert z. B. die handwerkliche Geschicklichkeit und den Blick des jungen Menschen für technische, d. h. funktionale Zusammenhänge, wie sie etwa in einer Fahrradschaltung gegeben sind; die Herstellung einfacher physikalischer Geräte gelingt fächerverknüpfend und trägt zur geistigen Durchdringung physikalischer Phänomene bei;
- die Beziehungsdimension zum Du stellt eine soziale Funktion dar; jene zum Es, ist eine konservierende, weil sie Kultur erhält und schafft; und die Beziehung zur Zeit, zum Raum und zur Natur sowie zum Über-Ich umschreibt die transzendentale Funktion, die den Bereich des Glaubens erfaßt, mit dessen Hilfe die Grenzen des Wissens überschritten werden können.

Die Erfüllung der genannten Funktionen kann den Schülern als "sinn-voll" im engen Sinn des Wortes erscheinen, weil damit für jeden einzelnen von ihnen die Möglichkeit vorhanden ist, sich in der ihm eigenen Weise bei der Konstitution von Sinn einzubringen und somit an ihrer Bildung zu arbeiten.

8.4.2 Integrative Bildung als Ziel erfüllten Sinns, verwirklichten Werts und gewonnener Bedeutung vor dem Hintergrund der modernen Arbeitswelt

Das Verständis der im Abschnitt 4 entwickelten integrativen Bildung steht in engem Bezug zur modernen Arbeitswelt. Bildung ist demzufolge nicht ohne Perspektive zu jenem Bereich des Lebens zu sehen, der für die Gewinnung, Erhaltung und Pflege des persönlichen Lebens unentbehrlich ist. Damit übernimmt die integrative Bildung bewußt die Position Theodor Litts, die er in der Studie "Das Bildungsideal der deutschen Klassik und

die moderne Arbeitswelt" (6. Aufl. 1959) entwickelte. Danach kann Bildung nicht mehr ohne den Bezug zur modernen Arbeitswelt diskutiert werden, da sie für die erwerbstätigen Erwachsenen einen sinnstiftenden Gesamtzusammenhang darstellt. Sie tangiert viele jener mit dem Erwachsenenleben verbundenen schulischen Bereiche. Alles, was mit dem künftigen Leben des angehenden Erwachsenen zusammenhängt, gewinnt eine persönliche Beziehung und erscheint in subjektiver Sicht als "sinnvoll". Jegliche Abschottung dieses Zusammenhangs zugunsten der selbstvergessenen Hingabe an die Sache, ist erst dann sinntheoretisch legitimierbar, wenn eine Sinnbeziehung hergestellt worden ist. Die moderne Arbeitswelt wird als ein nicht zu umgehender umfassender Sinnzusammenhang gewürdigt. Da Unterricht als Konstitution von Sinn definiert ist, erscheint dieser Zusammenhang von integrativer Bildung und Arbeitswelt angemessen.

Der Schwerpunkt integrativer Bildung als Prozeß besteht in der Umgestaltung von potentiellem Sinn in erfüllten Sinn, von potentiellem Wert in verwirklichten Wert und von potentieller Bedeutung in gewonnene Bedeutung und Anerkennung durch andere. Damit diese Ziel-Trias von "Sinn", "Wert" und "Bedeutung" erreichbar ist und integrative Bildung möglich wird, muß sie sich auf den gesamten Menschen beziehen. Die Zielformel "integrative Bildung" sichert demzufolge die optimale Förderung der Heranwachsenden in allen Bereichen und Beziehungen ab. Alles, was der Lehrer an Sinn, Wert und Bedeutung im Unterricht fordert und die Schüler erledigen, hat mit diesem Ziel zu tun. Es ist ein dynamisch wirkender Bestand des individuellen Lebens.

Aus sinntheoretischer Sicht werden daher aber keine isolierten Teilbildungen favorisiert, sondern nur die eine "große Bildung" anerkannt, die hier "integrative Bildung" heißt. So wie Körper und Geist im Leib-Begriff zusammengefaßt sind, so sind auch die Teilbildungen in der integrativen Bildung "aufgehoben" oder "enthalten", ganz im dialektischen Sinne. In dieser Perspektive bekommt das Einzelne erst vom Ganzen her seinen Sinn; deshalb darf jenes nie ohne das Ganze betrachtet werden. Hier wird eine anthropologische Grundgegebenheit beachtet, die darin besteht, daß es den Menschen erschreckt, wenn er Teile statt des erwarteten Ganzen vorfindet, so z. B. einen abgerissenen Arm eines Verunglückten. Ganz in diesem Sinne ist der Anblick eines Teiles oft ekelerregend oder zumindest abstoßend. Dieses und andere Beispiele belegen, daß die menschliche Erwartungshaltung in der Regel durch das Ganze gekennzeichnet ist und die Ansicht von Teilen

des Ganzen schwer erträglich ist. Was im physischen Bereich so augenfällig ist, muß erst recht im geistigen Bereich gelten. Es müßte in einem viel umfassenderen Sinn geachtet werden. Das Verharren auf der Ebene von isolierten Analyseergebnissen mißachtet deren immanente Sinnhaftigkeit, die nur in der Herstellung der Synthese bestehen kann und im werterfüllten Tun endet. Die integrative Bildung vermeidet die Sinnreduktion geistiger bzw. kognitiver Erkenntnisse, indem sie diese in das konkrete Leben von Individuen einbezieht.

Die Förderung möglichst aller Anlagen des jungen Menschen ist aus sinntheoretischer Sicht besonders bedeutsam. Nicht aber, um die Vielseitigkeit des einzelnen zu bewundern, sondern vielmehr, damit er die anderen besser als bisher verstehen kann. Es ist beispielsweise wichtig, körperliche Kräfte zu entfalten und die Handgeschicklichkeit speziell zu üben, auch um damit mehrere Möglichkeiten der Wertverwirklichung zu besitzen. Niemals aber um die Fähigkeiten bloß auf einem beliebigen Niveau erreicht zu haben, sondern vor allem um zu wissen und zu verstehen, wie es ist, wenn man sie besitzt und damit umgehen kann. Dieses Wissen und dieses Verstehen ist ganzheitlicher Art, also nie nur kognitiv, es wird vielmehr gespürt.

So wird etwa die körperliche Tätigkeit eines Maurers tiefer verstanden bzw. erfahren, wenn man selbst einmal versucht und sich geübt habt, eine Mauer hochzuziehen. In dieser Situation hat man sich anders als bisher verhalten, gefühlt und sich erfahren: abgesehen von der körperlichen Müdigkeit, dem Gefühl etwas geschafft zu haben und dem Verlangen, den Durst zu stillen. In diesen Erlebnissen keimt die Ahnung auf, daß das Verhalten von Maurern, für das man bislang womöglich kein Verständnis hatte, ja es bisweilen sogar abstoßend empfand, plötzlich in einem wesentlich akzeptableren Licht erscheint. Damit stößt man sich eine neue Dimension des Verstehens des anderen auf, die der gemeinsamen Beziehung zugute kommt. Ferner hat dieses Erlebnis Rückwirkung auf die eigene Berufstätigkeit, etwa derart, daß man froh ist, doch nicht diesen oder jenen Beruf zu haben, so sehr man ihn auch hin und wieder beneidet. Also kann daraus auch die eigene Zufriedenheit mit dem eigenen Leben einhergehen.

Diese Möglichkeiten des Menschen können nirgends anders als in der Schule kontinuierlich entwickelt werden. Der notwendige Einsatz für sie erfolgt im Rahmen der Konzeption der integrativen Bildung, die zum Verstehen des

anderen und zu der eigenen Zufriedenheit und damit zum sinnerfüllten Leben einen wichtigen Beitrag liefert.

Es ist verständlich, daß die integrative Bildung nur sukzessive und durch Einbeziehung sämtlicher Bereiche der Erziehung und Unterrichtung erreichbar ist. Daher bedarf es beispielsweise einer Pädagogik des Geistes (noologische Erziehung), einer Pädagogik der Person (personale Erziehung), einer Pädagogik der Seele (emotionale Erziehung), einer Pädagogik des Körpers (handwerkliche Erziehung, körperliche Erziehung bzw. Ertüchtigung) und einer Pädagogik der Beziehung (kommunikative, soziale, religiöse Erziehung, Selbsterziehung, Erziehung zur Natur und Zivilisation sowie zur Kultur, Zeit und Raum). Jedoch sind keine dieser genannten Pädagogiken isoliert zu sehen und zu realisieren, sondern nur in enger Bezogenheit aufeinander im Rahmen der integrativen, sinnorientierten Pädagogik oder Schulpädagogik, die in der vorliegenden Konzeption sich verwirklichen läßt.

"Sinn" läß sich im Rahmen der integrativen Bildung somit immer dann bewirken, wenn das Individuum persönlich als Unteilbares und Einzigartiges gefördert wird. Dies verdeutlicht, wie eng die integrative Bildung und der Blick auf den Heranwachsenden miteinander verwoben sind, so daß sich die Forderung jeglicher Bildungsabsicht an dessen berechtigten Sinnerwartungen messen lassen muß. Die individuelle Förderung findet auf den verschiedenen Ebenen der Sinnverwirklichung statt (vgl. die Abschnitte 4.4. und 4.5.). Um die hier vertretene Position zu verdeutlichen, sei darauf hingewiesen, daß bei der Förderung des ganzen jungen Menschen insbesondere die Fähigkeit zu organisieren und mündig selbst- und mitzubestimmen schwerpunktmäßig favorisiert wird. Diese Forderung ist nötig, damit Unterricht und Erziehung sich aus der Fessel lösen können, sich immer aufdrängen, mit List als unersetzbar oder mit Gewalt als nötig beweisen zu müssen. Viel ökonomischer ist es, wenn es Lehrern und Erziehern gelingt, sich soweit zurückzuziehen, daß Heranwachsende erkennen, wie notwendig deren Präsenz und Hilfe sind. Pädagogik in der Schule muß sich wieder verstärkt darum bemühen, begehrenswert zu werden. Das verlangt eine stärkere Zurücknahme des Anspruchs der Pädagogik und eine verstärkte Einbeziehung junger Menschen. (Vgl. Abschnitt 7.3.1.1.)

Die Anerkennung des obersten Primats des Lebens vor dem Begriff ist ein weiteres kennzeichnendes Merkmal integrativer Bildung. Sie umfaßt mehr als die Forderung, der Wirklichkeit im Unterricht mehr Gewicht zu verleihen, wie sie u. a. von dem lernbiologisch argumentierenden Frederic Vester

(vgl. 1976, 1978, 1980) gefordert wird, denn das Leben ist in sich sinnvoll, die Wirklichkeit hingegen immer nur in bezug auf den Menschen. Damit ist auf die Notwendigkeit eines überzeugenden Orientierungsrahmens für die subjektiven Entscheidungen der jungen Menschen hingewiesen. Die Sinnorientierung im Unterricht ist zwar u. a. durch Individualisierung gekennzeichnet, aber ohne Einhaltung eines bestimmten Ordnungsrahmens läßt sie sich nicht erreichen.

8.4.3. Die Entwicklung eines gemeinsam als sinnvoll festgelegten Ordnungsrahmens im Unterricht

Der dritte Grundzug der Konzeption des Unterrichts als Konstitution von Sinn steht unter der Erkenntnis, daß Sinn dann bewirkt wird, wenn der tägliche Ablauf im Unterricht als ganzes wie in seinen Einzelabschnitten in den Augen der Schüler als sinnvoll erscheint. Dazu ist ein Ordnungsrahmen nötig, der nicht erlassen oder für gültig erklärt wird, sondern der im Vollzug eines gemeinsamen Reflektierens gefunden wird. Der auf diese Weise als sinnvoll erscheinende Ordnungsrahmen besitzt einen zeitlichen, sozialen, situativen, medialen, instrumentellen, fachlichen, normativen und räumlichen Aspekt.

Der erarbeitete Ordnungsrahmen ist aus sinntheoretischer Sicht nötig, weil jeglicher Rahmen einen potentiellen Sinnzusammenhang ermöglicht. Da der Mensch als geistiges Wesen durch sein Handeln gekennzeichnet ist - er kann zu sich selbst Stellung nehmen, kann eigene Antriebe hemmen, aufschieben, kann Verzicht leisten oder asketisch sein und damit moralisch wertvoll handeln (vgl. Abschnitt 3) - kommt ihm ein sinnvoll ausgehandelter Rahmen, in dem Handlungen stattfinden können, sehr entgegen. Er erleichtert die Entscheidungen bei dem Streben nach Sinnerfüllung und Wertverwirklichung. Der Grundgedanke Arnold Gehlens von der "Orientierungs-" und "Entlastungsfunktion" der Institutionen, der - wie auch Kurt Aurin (1977, S. 760) schreibt - "von keinem der Kritiker (sc. Gehlens) ernsthaft widersprochen wurde, wird hier als Beleg mit angeführt. Das aber heißt, daß der Ordnungsrahmen, in dem Unterricht auf sinntheoretischer Grundlage stattfindet, institutionalisiert werden muß. Mit anderen Worten: was einst als sinnvoller Ablauf hinsichtlich der Zeit, des Sozialen, der Situation, der Medien, des Faches, der Normen, des Raumes und der Hilfsmittel ausgehandet wurde, muß als wichtig erachtet und sorgfältig eingeführt werden, damit es zur Gewohnheit werde. Nur wenn er zur Selbstverständlichkeit wird, kann er die Orientierungs- und Entlastungsfunktion, die für Institutionen gelten, gleichermaßen über-

nehmen und seinen Sinn erfüllen. Nicht um seiner selbst willen soll der Ordnungsrahmen also funktionieren, sondern um eines größeren Ganzen willen: der integrativen Bildung.

Die "Entlastungsfunktion" der Institution besteht z. B. darin,

"(a) Kindern und Jugendlichen Verlegenheitssituationen zu ersparen, indem man sie ständig ihre eigenen Ordnungen begründen und festlegen läßt und ihnen für Selbsttätigkeit und lehrerunabhängiges Lernen keine Hilfe, Orientierungspunkte oder Modelle für das eigene Vorgehen zur Hand gibt;

(b) um Kindern und Jugendlichen durch Beständigkeit von Ordnungen und Lernvorgängen in einer unstet gewordenen Erwachsenenwelt Sicherheit, Rückhalt und Schutz zu geben;

(c) um für Schüler Gewohnheiten zu bilden, die es erleichtern, daß Lehrer Schüler nicht nur fachlich verplanen, sondern freie Bewegungsmöglichkeiten dafür haben, Lernproblemen von Schülern gerecht zu werden, für sie auch persönlich da zu sein, sich um sie zu kümmern, sich mit ihnen zu beraten." (K. Aurin 1977, S. 763)

Ergänzend sei darauf aufmerksam gemacht, daß all dies nur dann als "entlastend" wahrgenommen wird, wenn das Institutionalisierte als sinnvoll akzeptiert wird. Daher muß immer die Frage im Raum stehen, ob die Sinnhaftigkeit der Institution noch gilt.

8.4.3.1 Der zeitliche Rahmen

Der zeitliche Rahmen des Unterrichts betrifft die Planung des Unterrichts im weiten Sinne. Hier sind die Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesplanung angesprochen und die vorüberlegte Phasierung (Artikulation) der einzelnen Unterrichtsstunde. Damit verweist die sinnorientierte Unterrichtskonzeption auf die Unersetzbarkeit der Planung und der Vorbereitung des Unterrichts, auf die in einem eigenen Abschnitt weiter unten speziell eingegangen wird.

Der sinnorientierte Unterricht muß aber nicht nur geplant werden, er muß auch dabei auf die Zeit achten, in der er stattfindet, sei es die Tages- oder Jahreszeit, sei es die Gegenwart, mit ihren besonderen, sie kennzeichnenden Trends. Die Sinnorientierung des Unterrichts verwirklicht

sich somit angesichts der in der Gegenwart enthaltenen Vergangenheit und angebahnten Zukunft. Das, was als sinnvoll erscheint, muß somit vor der Vergangenheit genauso Bestand haben wie vor den Anforderungen der im geistigen Bild vorweggenommenen Zukunft. Der historische Aspekt spielt bei der Sinnorientierung im Unterricht somit eine große Rolle.

8.4.3.2 Der soziale Rahmen

Klassen-, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit werden in den Schuldidaktiken oft beschrieben und in der Praxis qualitativ unterschiedlich realisiert. Aus sinntheoretischer Sicht ist es nötig, die verschiedenen Formen des sozialen Zusammenarbeitens in der Schule variiert einzusetzen. Die Sinnfülle des Klassenunterrichts erfüllt sich insbesondere dann, wenn es gelingt, eine Vielfalt von Informationen an die Schüler in optimaler Weise weiterzugeben. Die befristete Unterrichtszeit und die unendliche Fülle an Wissensinhalten gebieten einen informierenden bzw. orientierenden Unterricht. Allerdings ist er nicht die Regel und läßt sich nicht absolut setzen. Er muß in seinen Grenzen gesehen werden, da man nicht allen alles innerhalb einer begrenzten Zeit mit einer einzigen Methode lehren kann. Der Glaube an eine Universalmethode wurde bereits von den Utilitaristen in England des 19. Jahrhunderts aufgegeben (vgl. K. Biller 1975). Es wäre töricht, wollten wir in der Gegenwart z. B. nur das Unterrichtsgespräch als die einzige Vermittlungsmodalität von Wissen akzeptieren und praktizieren. Die Abwechslung mit Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit eröffnet weitere Möglichkeiten sinnvoller Erfahrungen. Sie bieten sich vor allem bei der gemeinsamen Arbeit an einem Projekt an.

Die Arbeitsgemeinschaften sowie die Grund-, Wahl- und Leistungskurse sind in einem sinnorientierten Unterricht bedeutsam, weil sie einen differenzierten Unterricht zulassen. Allerdings ist es notwendig, daß die betreffenden Schüler ihre Eingliederung in den entsprechenden sozialen Rahmen akzeptieren und erkennen, daß er aus sachlichen Überlegungen genauso gerechtfertigt ist wie aus persönlichen.

In seinem Aufsatz über die "Sinnrichtungen didaktischer Entscheidungen über Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit" (1987) zeigt Hans-Christian Florek auf, daß die verschiedenen "Sinnrichtungen" der drei Arbeits- bzw. Sozialformen durchaus zusammengesehen werden können. Je nach Zielstellung können sie ihre immanenten Vorzüge erweisen. Wenn es auf "Selbstbildung,

allein schaffen, für sich arbeiten" ankommt, dann sei Einzelarbeiten angemessen; soll "Gemeinschaftsbildung, Gruppenzusammenhang und Teamfähigkeit" gefordert werden, dann sei die Gruppenarbeit zu bevorzugen; und wenn ein Gesamtziel und ein Gesamtergebnis verfolgt werden, dann eigne sich die Partnerarbeit. Bei diesem Ansatz Floreks geniert die "Sinnrichtung" jedoch zu purem Funktionsaspekt oder zu Erwartungen im Umgang mit einer Sozialform bzw. Arbeitsform (vgl. Abschnitt 2.7.6).

In einem ganz anderen Zusammenhang verdient jedoch der Beitrag Beachtung. Er versucht die ganzheitliche oder integrierende Sichtweise für den Bereich der Arbeits- und Sozialformen zu systematisieren und konkrete Vorschläge zu unterbreiten. Florek macht durch seine Arbeit darauf aufmerksam, daß die Kenntnis der Sinnhaftigkeit einer Arbeits- und Sozialform des Unterrichts die Entscheidungsfreiheit des Lehrers erhöht (vgl. S. 209 f.), so daß der Lehrer über Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit nicht mehr nur im Zusammenhang mit projektorientierten oder "offenen" Unterrichtskonzeptionen zu entscheiden braucht. Ohne dies überbetonen zu wollen, sei auf die befreiende, emanzipative Wirkung hingewiesen, die die Sinnfindung für den einzelnen mit sich bringt.

8.4.3.3 Der situative Rahmen

Der sinnorientierte Unterricht findet in der Regel in einer "natürlich-positiven Situation" statt, in der mit Hilfe eines vorbereiteten Materials dem Schüler offenkundig wird, welche Aufgaben von ihm gefordert werden. Das Material kann didaktischer Art sein, wie dies etwa das sog. vorbereitete Material Maria Montessoris ist, es kann also die vorbereitete Umgebung sein, es kann eine bestimmte Situation umfassen, in der sich die Heranwachsenden entscheiden müssen - etwa im Rahmen von Simulations- oder Rollenspielen, es kann aber auch eine schlichte Aufgabenstellung sein. Bedeutsam ist hierbei, daß der junge Mensch den daraus resultierenden Anspruch, der ihm ganz persönlich gilt, vernehmen kann, sich ihm stellt und ihn erfüllt. Seine Entscheidung und die damit verbundenen Konsequenzen muß er verantworten. Allerdings schützt ihn der Lehrer bzw. Erziehung vor Konsequenzen, die er, aufgrund seiner mangelnden Erfahrung, nicht voraussehen kann.

Der situative Rahmen ist nötig, weil er einen Gesamtzusammenhang bildet, der sinnstiftend ist, weil in ihn verschiedene Einzelhandlungen eingeordnet werden und vom Ganzen her ihre Bedeutung gewinnen. Diese Einsicht gilt nicht nur für die Sinnstiftung, sondern auch für den kognitiven Aspekt der Bedeutungsgewinnung, des kognitiven Verstehens von etwas Unbekanntem: Alles, was in einer bekannten Situation verpackt erscheint und sinnvoll strukturiert ist, läßt sich leichter lernen als wenn dies nicht der Fall ist.

Der Sinn einer Situation ist vor allem für den erzieherischen Aspekt bedeutsam; denn wer ihn kennt, kann die Situation überlegt pädagogisch nutzen. Ernst Lichtenstein hat sich in seinem Aufsatz "Vom Sinn der erzieherischen Situation" (1955) u. a. damit beschäftigt. Aus ethischer Sicht ist "Situation" ihm zufolge "die Bewährung verantwortlichen Handelns in konkreter Lage" (S. 162). Der in eine Situation gestellte Mensch hat sie zu bestehen. Daraus leitet Lichtenstein zwei Grundcharaktere der Situation ab, die er mit "'gewiesene' Lage, konkret gewordene Aufgabe" einerseits und "Herausforderung zur Entscheidung" (S. 162) andererseits bezeichnet. In der Situation erfährt der Mensch - so Lichtenstein - "das 'Daß' und das 'Wofür' seiner Verantwortung" (ebd.). Folglich ist eine pädagogische Situation immer auch eine Stätte, an der der Heranwachsende über eine zur Erfüllung anstehende konkret gewordene Aufgabe verantwortungsvoll entscheiden muß. Er erfährt dabei, daß und wofür er verantwortlich ist. Hier ist der Ort, an dem er "Sinn" erfüllen, Werte verwirklichen und Bedeutung für andere und für sich gewinnen kann. Dort, wo "gültig geglaubte objektive Leitbilder des Handelns" (ebd.) vorhanden sind, fällt ihm die Entscheidung leicht; außerdem sichern sie ein beachtliches Niveau ab. Im sinnorientierten Unterricht sind Leit- und Vorbilder als Sinnangebote willkommen und einer ständigen Infragestellung unterworfen.

Sobald die Erziehungssituation entstanden ist, hat sie bereits den Erzieher und die Heranwachsenden unter einen "zu verwirklichenden Sinn des Verhältnisses" (S. 163) gestellt. Von diesem Sinn her bekommen die zentralen Elemente der Situation ihr Gewicht. Lichtenstein schreibt:

"Es zeigt sich ferner, wie die Erziehungssituation, sobald sie entstanden ist, sofort beide Partner unter ein Drittes, einen zu verwirklichenden Sinn des Verhältnisses stellt, von dem her Freiheit und Verbundenheit sich neu und entwicklungsfähig artikulieren, wie in dem Angesprochenen- und Beanspruchtwerden das Kind sich als "Auch Einer" fühlen und lernt und sich

dennoch eben in der Hingabe seines Willens getragen weiß, wie selbstverständlich es andererseits auch dem Kinde ist, durch den Erwachsenen geleitet zu werden, und dem Erwachsenen, sich dem Kinde gegenüber in Rücksichtnahme und Selbstzucht gebunden und in Anspruchnahme von Autorität ermächtigt zu wissen."(S. 163)

Der "Sinn" ist in dem Verständnis von Lichtenstein neben Erzieher und Heranwachsende das dritte Element. Ohne erkennbaren Sinn entsteht somit auch kein Erziehungsverhältnis; denn er ist das eigentlich Bedingende, das Erzieher und Heranwachsende erst zusammentreten läßt. Die Richtung des Sinnes in der erzieherischen Situation zielt auf "Wertsteigerung" und auf "Erweiterung und Vertiefung des jeweiligen Sinnhorizonts" (S. 165). Mit "Sinnhorizont" dürfte Lichtenstein die Fähigkeit des Heranwachsenden meinen, Sinnmöglichkeiten zu erkennen und die Sinnfrage für sein konkretes Leben zu beantworten. Worin besteht der "Sinn" der erzieherischen Situation? Dazu schreibt Lichtenstein:

"Der Sinn der erzieherischen Situation hat sich uns in all seiner Besonderheit verdichteter Verantwortung für den uns anvertrauten Menschen als eine Kernsituation des menschlichen Daseinsvollzugs selbst ergeben, die wir wie unsere Existenz nur in stets neuer Auseinandersetzung mit der Welt, mit dem Mitmenschen vor uns und mit dem eigenen Selbst zu bestehen vermögen."(S. 172)

Die "verdichtete Verantwortung für den uns anvertrauten Menschen" ist als der Sinn der erzieherischen Situation zu sehen. Die Verantwortung rückt somit gleichfalls in das Zentrum pädagogischer Beachtung, was sich auf die berufliche Auffassung des Lehrers auswirken muß.

Die sinntheoretische Position übernimmt die Sichtweise Lichtensteins und integriert "Sinn" als konstituierendes Moment, weil es die Konzeption des "pädagogischen Bezugs" von Hermann Nohl wesentlich bereichert (vgl. hierzu Abschnitt 8.4.10.1.). Über die erzieherische Situation hinausgehend wird "Sinn" auch für die unterrichtliche Situation als konstituierend betrachtet. Dadurch erfährt das allgemein bekannte "didaktische Dreieck" mit den "Ecken" Lehrer, Schüler und Stoff eine Bereicherung.

8.4.3.4 Medialer Rahmen

Der mediale Rahmen wird von den Selbstbildungsmitteln umrissen. Hier sind jene Medien einbezogen, die das Üben und Anwenden in Gruppen, die Stillarbeit und die Einzelbeschäftigung der Schüler ermöglichen und den Unterricht insbesondere in der weniggegliederten Landschule lange Zeit kenn-

zeichneten. Mit der Ausgestaltung des Bildungswesens in den sechziger und siebziger Jahren geriet diese Weise des Lernens in den Hintergrund und wurde mit "unergiebiger Landschule" assoziiert. Hierüber vergaß man jedoch, daß die Selbstbildung ein unersetzbares Prinzip ist und eine sehr lange Geschichte hat, die bis in die römische Antike hinein zu verfolgen ist. Zu diesem Thema sei auf das informative Buch von Berthold Michael (1963) verwiesen, der die "Selbstbildung im Schulunterricht" monographisch bearbeitete.

Für den hier vorliegenden Zusammenhang genügt es, auf die Bemühungen um die Selbstbildungsmittel von Walter Jeziorsky (1965) zu verweisen, der für die Grundschule selbstbildende Mittel im Rechtschreiblehrgang entwickelte. Das "Material" von Maria Montessori sei gleichfalls erwähnt, das in der Grundschule vorrangig eingesetzt werden kann. Die Versuche, es auf die Oberstufe und das Gymnasium hin auszudehnen, können noch nicht überzeugen. Gleichwohl muß der Trend unterstrichen werden, Selbstbildungsmittel verstärkt in allen allgemeinbildenden Schulen und Stufen einzusetzen, weil damit die Eigenbeteiligung der Schüler stärker abgesichert wird. Allerdings sollten dabei jedoch bloße Schreibtätigkeiten vermieden werden.

Selbstbildungsmittel erscheinen besonders im Zusammenhang mit der ebenfalls vernachlässigten Übung im Unterricht als sinnvoll. Otto Friedrich Bollnow (1978) nennt zwei historische Beispiele für vollendetes üben: Maria Montessori und Friedrich Fröbel.

Maria Montessori und ihre Entdeckung der Polarisation der Aufmerksamkeit, durch die das Kind im ganzen verändert wird und die den Kern ihrer Pädagogik ausmachte, sind unaufgebbar in die sinnorientierte Schulpraxis einzubeziehen. Sie schreibt (1976):

"Jedesmal, wenn eine solche Polarisation der Aufmerksamkeit stattfand, begann sich das Kind vollständig zu verändern. Es wurde ruhiger, fast intelligenter und mitteilsamer. Es offenbarte außergewöhnliche innere Qualitäten, die an die höchsten Bewußtseinsphänomene erinnern, wie die der Bekehrung."(S. 70; zit. n. Bollnow 1978, S. 103)

In den "Schönheitsformen" Friedrich Fröbels läßt sich gleichfalls ein wichtiges Selbstbildungsmittel erkennen. Auch hierbei kam es darauf an, jeglichen "willkürlichen Gebrauch" der Würfel zu verhindern und nur die vorgeschriebenen Bewegungen durchzuführen. Bollnow schreibt hierzu:

"Nur in der gesammelten Hingabe an die in strenger Gesetzmäßigkeit zu vollziehenden Bewegungen kann sich jene 'frommsinnige Stimmung des Gemüts und Geistes' entwickeln, von der Fröbel spricht, in der das Walten des alle Welt durchwirkenden 'sphärischen Gesetzes' geahnt werden kann." (1978, S. 105)

Diese beiden historischen Beispiele reichen nach O. F. Bollnow jedoch nicht aus, um darauf eine Didaktik des Übens zu gründen. Maria Montessoris Erfahrungen beziehen sich auf die Ausbildung körperlicher Fähigkeiten und - wie bei Fr. Fröbel - auf die Vorschulzeit. In der geregelten Entfaltung des Könnens - dem Bereich, in dem Übung allein angemessen ist - sieht O. F. Bollnow einen weiten Aufgabenbereich, der bislang noch nicht intensiv genug bearbeitet wurde. Die Lernpsychologie erforscht lediglich kognitive Lernprozesse. Um ein erfolgreiches Üben zu ermöglichen, ist jedoch an die Formen des zu behandelnden Stoffes zu denken. Aber auch der Aneignungsprozeß, der Übungsvorgang selbst, ist unter didaktischen Aspekten zu untersuchen (vgl. O. F. Bollnow, S. 107).

Die Unterrichtsfächer, die nach dem Vorbild der Wissenschaften gestaltet wurden, bieten keinen Platz für die Übungen im strengen Sinn. In der Kunst kann man am besten üben. Daher ist zu fragen, welche Unterrichtsfächer für das Üben in Anspruch genommen werden können. Zunächst bieten sich die handwerklichen und musischen Fächer an. In die theoretischen Fächer ließe sich die Kunst der sprachlichen Darstellung in Wort und Schrift, etwa die Beschreibung eines Gegenstandes (vgl. W. Jeziorsky 1965, S. 157), einführen. Es wäre auch möglich, daß Zeit für die Übung ausgespart wird. In Leibeserziehung wird nicht geübt, sondern "trainiert" und das bedeutet, auf Leistung hin ausgebildet. Das Beispiel von Eva Bannmüller belegt, daß Leibesübungen sinnvoll geübt werden könnten (vgl. Bollnow 1978, S. 113 f.). Sie schlägt sinnvolle Einheiten vor, wie z. B. zielendes Hasten und gelassenes Warten. Sie werden geübt und als Mittel der Lebensbewältigung in den Alltag einbezogen. Sie erscheinen somit in einem sinnstiftenden Zusammenhang aufgehoben. Die zu übenden Teilleistungen sind somit sinnvolle Leistungen, die sich zu einem umfassenden Sinnganzen zusammenfügen. So lange sie sinnvoll erfahren werden, so lange sie in eine Beziehung zum Leben des jungen Menschen gesehen werden können, können sie beglückend wirken und bildend sein. Die Einzelleistungen verlieren ihre tiefe Wirkung, sobald sie vereinzelt bleiben, also Wert in sich selbst beanspruchen. Sie werden nur noch um eines Zieles willen geübt, das außerhalb ihrer selbst liegt. "Sie können aber an sich selber keine Befriedigung geben."(S. 115)

Sinnorientierter Unterricht bemüht sich um eine intensive Ausnutzung der Möglichkeiten von Selbstbildung. Hierbei hat der Lehrer zugleich die Chance, sich als notwendiger Berater einzubringen, etwa wenn er erklärt, wie der Umgang mit einem Selbstbildungsmittel einzurichten ist. Er gelangt aus der Rolle des Lehrenden heraus, genauer: aus der Rolle des stets besserwissenden Belehrenden.

3.5 Instrumenteller Rahmen

Der instrumentelle Rahmen wird gebildet von technischen Hilfsmitteln, ohne die heute kein Unterricht mehr auskommt. Im sinnorientierten Unterricht ist eine Schülerdruckerei angemessen. Allerdings ist hierbei auch ein gewisser moderner technischer Stand Voraussetzung, weil damit eine Menge Zeit für Wesentliches gespart werden kann. Man sollte nicht vergessen, daß junge Menschen an ihr Werk hohe Anforderungen stellen,die sie erfüllen wollen. Gelingt dies, dann sind sie auf Dauer damit zufrieden. Wenn Schüler etwas drucken, sollte der Druckvorgang nicht unnötig lange dauern und das Ergebnis dem technischen Stand der Gegenwart entsprechen. In diesem Zusammenhang sollten elektronische Schreibmaschinen die Typenhebelmaschinen ersetzen, weil diese viel bedienungsfreundlicher sind und ökonomischer ein optimales Schriftbild erzeugen können. Außerdem lernt der Benutzer die Technik, die in den Maschinen einbezogen ist, anwenden.

Aus sinntheoretischer Sicht ist es auch naheliegend, den Computereinsatz im Unterricht zu forcieren, nicht aber, um künftige Programmierer zu schulen, auch nicht, um Spielprogramme zu erstellen und sich der Spielleidenschaft hingeben zu können, sondern um zu verstehen, wie der Computer arbeitet und wie man arbeiten muß, um ihn zu beherrschen. Schließlich werden damait auch ganzheitliche Erfahrungen möglich, die die Urteilsbildung im Erwachsenenalter bei Fragen über den computerisierten Arbeitsplatz beeinflussen.

Sinnorientierter Unterricht versperrt sich somit nicht technischen Neuerungen, sondern versucht, sie intensiv aufzunehmen und für die Gestaltung eines sinnerfüllten Lebens einzubeziehen. Mit antiquierten Techniken lockt man keine aufgeschlossenen jungen Menschen zu einem verantwortungsbewußten Umgang heraus. Der hohe Reiz zum probierenden Lernen, den moderne elektronische

Medien auslösen, kann sinntheoretisch fruchtbar werden, wenn erforscht wird, wie man mit ihnen umgehen muß, um sie sinnvoll benutzen zu können.

8.4.3.6 Fachlicher Rahmen

Im sinnorientierten Unterricht dominiert die Fächerverknüpfung und nicht die Fächerübergreifung und damit die Aufhebung der Fächer. Die Fächerverknüpfung führt dazu, eine Vielzahl von Überschneidungen und Ergänzungen offenzulegen, die sich zur Beantwortung gestellter Fragen aus dem Leben der Heranwachsenden als hilfreich und somit sinnvoll erweisen. Auf diese Weise lassen sich zum einen die Nachteile des Gesamtunterrichts vermeiden und die Vorteile des wissenschaftsorientierten Unterrichts einsetzen.

So wäre beispielsweise eine Erwähnung des Namens Albrecht Dürer im Kunstunterricht dazu geeeignet, u. a. auch erweiternd darauf hinzuweisen, daß er in seiner Zeit als Experte für Befestigungsanlagen angesehen wurde, der zahlreiche praktikable Vorschläge unterbreitete,die auch ausgeführt wurden. Der Bezug zur Geschichte erlaubt eine Darstellung des Denkens der Menschen im Zuge des Zeitgeistes. Außerdem sollte man seine mathematischen Fähigkeiten betonen, womit eine Verbindung zum Mathematikunterricht angezeigt wäre. Warum sollten die Berechnungen Dürers nicht vorgestellt und probeweise überprüft, warum sollten nicht auch seine Studien zu den Proportionen des menschlichen Körpers im Zusammenhang mit dem Biologieunterricht verknüpft und die Funktionen der einzelnen Gliedmaßen, beispielsweise der Hand, offengelegt werden. Es braucht daraus keine "pädagogische Symphonie" (W. Albert) zu entstehen, wohl aber Zusammenhänge, die den Schülern klarmachen, daß mit Albrecht Dürer mehr gemeint ist, als ein großer Maler. und dieses Wissen erklärt ihnen, warum er in seiner Zeit Aufsehen erregte.

Die Fächerverknüpfung führt somit zu einem hohen Niveau an Bildung, weil Gründlichkeit der Arbeit am Unterrichtsstoff das oberste Gebot ist. Wer von den jungen Menschen auf diese Weise "aufgeschlossen" wird von der vielfältigen Verwobenheit etwa Albrecht Dürers mit anderen Bereichen, dem eröffnen sich viele Querverbindungen mit eigenen Interessen und dem gelingt es, mit dem Namen Dürer mehr zu verbinden, als lediglich die dürre Worthülse "Maler". Hierbei kann der Schüler eine gründliche Geschmacksbildung und Urteilsfähigkeit gewinnen.

8.4.3.7 Normativer Rahmen

Im Sinne der Orientierungs- und Entlastungsfunktion von Institutionen stellt der Lehrer mit den Schülern den normativen Rahmen auf. Er begründet Sitten, Riten, Regeln und gleichbleibende Abläufe in ihrer Notwendigkeit und achtet darauf, daß sie die Schüler kontinuierlich einhalten. Die Regelhaftigkeit, etwa bei der Durchführung von Spielen, belegt, daß Kinder und Jugendliche deren bedürfen und sie wollen, weil sie sich danach richten können und das Gefühl und das Wissen besitzen, sich selbst zu verhalten und zu verantworten. Werthierarchien, Prinzipien und Primate werden gleichfalls in gemeinsamer Arbeit erstellt und dienen fortan als Orientierung im täglichen Umgang miteinander, mit den Sachen und mit den Inhalten des Unterrichts.
Peter Petersen spricht in seiner Führungslehre des Unterrichts von Formen des geselligen Verkehrs, die von Anfang an einzuüben seien: "Die Erziehung zu guten Umgangsformen bleibt eine der allerwichtigsten Aufgaben auch der Schulen" (1937, S. 78). Wenngleich man über die Priorität streiten kann, so ist ihr Inhalt zweifellos wichtig.
Das "Gesetz der Gruppe" (ebd.) beispielsweise lautet: "In unserem Gruppenraume darf nur das geschehen, was wir alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raume gewährleistet!" (ebd.) Dabei legt Petersen den Nachdruck darauf , daß "jedes Mitglied der Gruppe das Recht (hat), jeden zu mahnen!" (S. 79).

Aus sinntheoretischer Sicht ist jedoch darauf zu achten, daß Normen nicht in überwältigender Fülle erlassen oder nur den Kindern zur Kenntnis gegeben werden, um sie sodann für gültig zu erklären. Sie werden vielmehr aus jeweiligen Schlüsselsituationen als notwendig erlebt oder als wünschenswert erfahren. So fügen sie sich im Verlauf von Schuljahren zu einem sehr differenzierten, auf die konkrete Klasse bezogenen Gefüge zusammen. Dabei ist ferner an die Überschaubarkeit der Normen zu denken. Lieber weniger als zu viele. Die wenigen geben die Möglichkeiten, daß von ihnen differenziertere abgeleitet werden. Außerdem entwickeln die jungen Menschen im Rahmen der Gewissenserziehung oder des philosophischen Denkens genügend geistige Kräfte, um sich selbst einen normativen Rahmen zu geben, der mit dem offiziellen Globalrahmen des sinnorientierten Unterrichts übereinstimmt.

Von Anfang an sprechen Lehrer und Schüler darüber, wie es möglich ist,

daß man sich in verschiedenen Situationen gleich verhält. Einmal auf die gedankliche Spur gesetzt, verfolgen die jungen Menschen diese Denkhaltung und können sich selbst künftig an Richtpunkten orientieren. Dies aber nur, wenn sie diese akzeptieren, sie ihnen also berechtigt und somit sinnvoll erscheinen. Moralische Erziehung leistet hier vor allem Begründungsarbeit. Sie wird vom ersten Schultag an als wichtig anerkannt und entwickelt.

8.4.3.8. Räumlicher Rahmen

Sinnorientierter Unterricht verlangt ein großzügiges Raumangebot, weil die Schüler Wissen nicht nur aktustisch aufnehmen, sondern in vielfältiger Weise Sinn erfüllen, Werte verwirklichen und Bedeutung gewinnen sollen. Der räumliche Rahmen muß den vielfältigen Aktivitäten angemessen entgegenkommen. Ein Multifunktionsraum, der entweder schnell umgebaut werden kann, oder der viele Ecken und Winkel für die verschiedenen Aktivitäten enthält, ist ebenso zu fordern wie spezielle Lehrräume, in denen eine Fülle an Demonstrationsmaterial vorhanden ist. Beispiele hierfür sind: Ein Arbeitsraum, in dem Werkzeuge auch einmal Lärm erzeugen dürfen ; ein Spielraum, ein Zeichenraum sowie ein Computer-, Film-, Meditations-, Lese- und Ausstellungsraum sind hilfreich. Ebenso nötig sind eine Turnhalle und ein Gymnastikraum für den täglichen Bewegungsausgleich. Eine Schulküche, ein Schulgarten, eine Theaterbühne und anderes mehr gehören zur Grundausstattung einer sinnorientierten Schule.

Aber es kommt nicht so sehr auf die optimale räumliche Ausgestaltung an, sondern vielmehr auf die Anwendung vielfältiger Aktivitäten von Lehrern und Schülern. So ließen sich die Vorteile eines Schulgartens dadurch erreichen, daß eine enge Beziehung zu einem Gärtner gesucht wird. An den freien Nachmittagen könnten Schüler zu bestimmten Zeiten dort auftauchen und sich hilfreich und nach Anleitung fachgerecht betätigen. Die Schule muß nicht alles selbst - und dann meist in improvisierter Art - tun . Daher ist von Anfang an zu überlegen, wo es bessere Lernmöglichkeiten gibt. Die Zusammenarbeit mit Handwerk und Industrie erscheint aus dieser Sicht mehr als naheliegend. Zugleich gewinnen Heranwachsende einen Einblick in die verschiedenen beruflichen Tätigkeiten und erfahren oder ahnen die Härte des Arbeitslebens und schätzen die Nachsichtigkeit der Schule.

Der räumliche Rahmen bezieht sich auch auf die Sitzordnung im Unterricht. Sie muß auf die Aufgaben abgestimmt sein, die der Unterricht zu erfüllen

hat. Ein Lehrervortrag verlangt eine Sitzanordnung, bei der jeder Schüler den Lehrer sieht, am besten mit ihm in Blickkontakt treten kann. Ob die Form der Platzverteilung die eines Blocks, eines Halbkreises oder großen Hufeisens ist, ist mehr als zweitrangig. Allerdings sollte

(a) der Abstand der Sitzplätze vom Lehrer annähernd gleich sein, so daß Rivialitäten unter den Schülern ausgeschlossen sind,

(b) zwischen sämtlichen Schülern Blickkontakt möglich sein, weil nur so ein Unterrichtsgespräch geführt werden kann,

(c) die Abstände der Bänke voneinander störende Kontakte vermeiden, wie etwa das Abschreiben bei Klassenarbeiten und schließlich

(d) die Sicht, die Schüler den Blick zur Tafel frei haben, ohne sich den Hals verrenken zu müssen (vgl. hierzu Sigurd Kneule 1980, S. 114).

Auf die Bedeutung des Raumes für den Menschen wurde bereits im Abschnitt 3 hingewiesen. Demzufolge ist auch hier unter dem räumlichen Rahmen auf den Aspekt der Gemütlichkeit einzugehen, der verbunden werden kann mit der Erziehung zur Wohnkultur der künftigen Erwachsenen. Zwar hat sich seit den fünfziger Jahren, in denen Friedrich Vellguth (1955), die "Erziehung zur Wohnkultur" (S. 38) forderte, viel getan, doch in der Schule ist dieser Aspekt wenig tiefgründig bearbeitet. Hier könnten die anthropologischen Erkenntnisse O. F. Bollnows durchaus weitergegeben werden. Wichtig ist aber, daß in der Schule damit begonnen wird, das Klassenzimmer, besser: den Lernraum "wohnlich" einzurichten, was jedoch nicht gleichzusetzen ist mit einer zum Schlafen aufmunternden Couch, sondern in Form, Farbe und Mobiliar auf das schulische Lernen abgestimmt ausgestatteter Raum, der unnötige aversive Emotionen im Vorfeld vermeidet. Der Schulraum soll, wie schon Peter Petersen in seiner "Führungslehre des Unterrichts" (1937, S. 62) schreibt, "den darin versammelten Kindern zur rechten inneren Ordnung, Sammlung, Konzentration verhelfen". Der Schulraum muß also zur Sammlung der Aufmerksamkeit beitragen und dabei sämtliche Ablenkungen vermeiden; daher ist die dürftige Ausgestaltung naheliegend. Er hilft aber nach Petersen dann zur "inneren Sammlung der Kräfte" (S. 63, kursiv), wenn er den "Charakter eines schlichten Wohnraumes" (ebd.) erhält.
Aus sinntheoretischer Sicht ist der Schulraum jedoch mit vielfältigem Lernmaterial auszugestalten, das die Gedanken anregt, an Merksätze erinnert, Erreichtes dokumentiert, kurz: eine Lernumwelt darstellt. Es ist schließlich wichtig, daß die Kinder wissen, wie sie sich in den verschiedenen Räumen zu verhalten haben.

Zusammenfassung

Der sinnorientierte Unterricht kommt ohne orientierenden und entlastenden Rahmen hinsichtlich der Zeit, des sozialen Umgangs, der Situation, der Medien, der technischen Hilfsmittel, des Faches, der Normen und des Raums nicht aus. Er muß deutlich abgesteckt sein, damit sich jeder danach richten kann. Das vermeidet einen zu hohen Grad an Streß und trägt zur Sinnfindung im Unterricht bei, weil ein Rahmen immer das umfasendere Größere darstellt. Daher verhalten sich im sinnorientierten Unterricht junge Menschen auf eine bestimmte Weise, nicht weil es ihnen jemand gesagt, sie dazu gezwungen hätte oder gar aufgrund einer Verhaltensmodifikation u.a.m., sondern weil sie den Sinn ihres Tuns und Handelns erkennen und einsehen und somit es selbst so wollen. Trotz des vorgegebenen Rahmens werden sie freier und im wahrsten Sinn des Wortes selbständiger. Sie lernen, sich sinnvoll und frei zu bewegen.

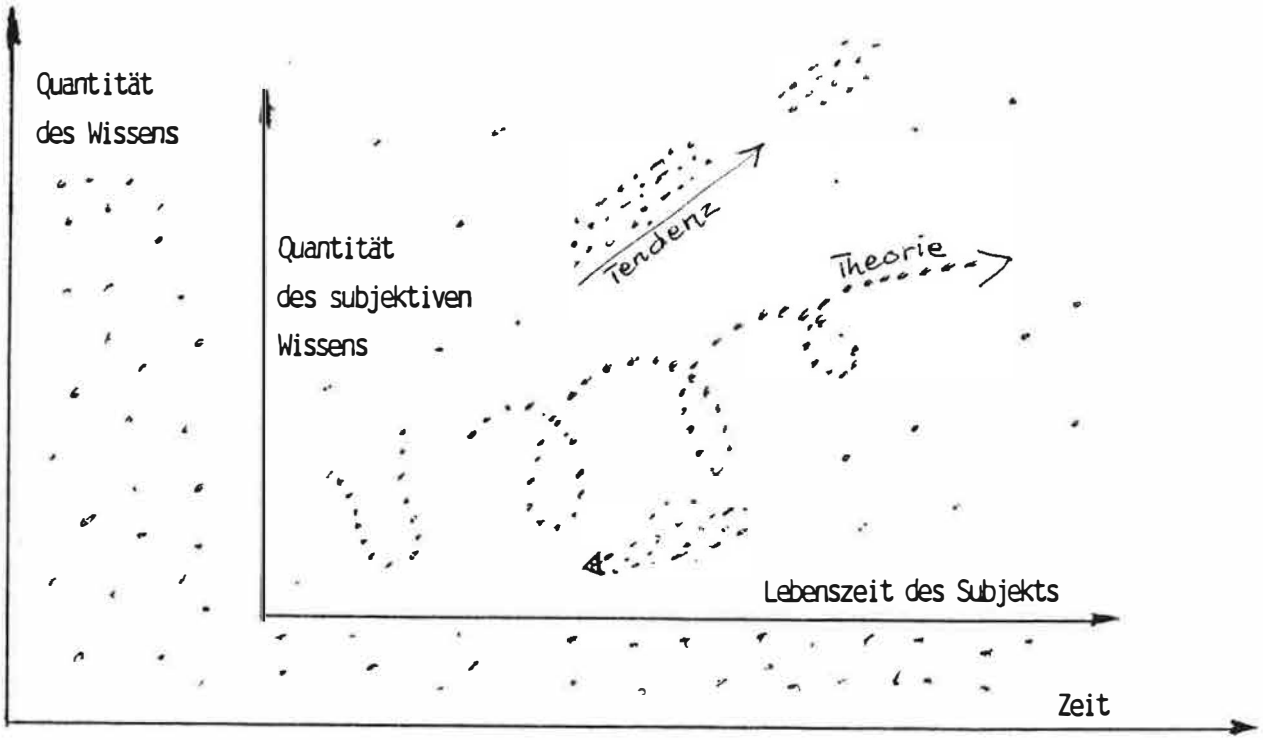
In dem Begriff und Phänomen des Bewegens steckt aus sinntheoretischer Sicht zum einen die Betonung der Wegstrecke und weniger des Ziels im Leben eines Menschen, also die Notwendigkeit, Eigenaktivitäten zu entwickeln, und die Möglichkeit, auf dem Weg des Lebens Unabhängigkeit zu erleben. Zum anderen steckt darin die Chance der Veränderung und zwar in Richtung auf ein anderes Ziel hin für das man sich entschieden hat. Außerdem bietet sich die Beziehungsaufnahme zu etwas außerhalb seiner selbst an. In diesem Verständnis ermöglicht der angesprochene Ordnungsrahmen im sinnorientierten Unterricht einen dynamischen Unterricht, in dem die Bewegung eine zentrale Bedeutung besitzt, weil mit ihr eine Vielfalt an Wertmöglichkeiten erschlossen werden kann.

8.4.4 Die Überwindung isolierten Wissens durch Einordnung sinnerfüllter Inhalte in einen Sinnzusammenhang

Dieser Abschnitt bedarf einleitend einer kurzen Vorüberlegung, die von der folgenden Hypothese ausgeht. Je mehr Einzelwissen vorhanden ist, und je mehr es erforderlich scheint, dieses zu tradieren, desto größer wird die Gefahr für den einzelnen, den Zusammenhang mit der menschlich bedeutsamen Fragestellung zu übersehen. Daher ist eine Bescheidung sinnvoll, in nur einem oder wenigen Bereichen menschlichen Lebens tiefe Kenntnisse, in den übrigen lediglich einen zusammenhängenden Überblick zu besitzen.

Ein etwa philosophisch begründetes Weltbild hilft, den Zusammenhang zwischen der Spezialisierung in Einzelbereichen und der Generalisierung im Ganzen, zwischen Speziellem und Allgemeinem, zwischen "pars" und "toto" herzustellen. Die Theorie und der Aufweis von Tendenzen bewirken das gleiche.

In graphischer Darstellung erscheint diese Annahme wie folgt:



Im Koordinatensystem ist das Einzelwissen in Punkten darstellt. Das Ich kann im Laufe seines Lebens nur einen geringen Teil davon erfassen. Denkfiguren in Form von Theorien, die Einzelwissen verbinden, und Tendenzen, die Ansammlungen von Wissensinhalten zu Richtungen bündeln, helfen, das Chaos wenigstens ein bißchen zu strukturieren. Aber auch ihm gelingt es nicht, daß Ganze zu erfassen. Zu diesem Zweck müßten sich alle Theorien miteinander verbinden lassen und selbst dann würde ein wirres Strukturbündel entstehen. Die verschiedenen Theorien ergeben nur dann eine Bedeutung, sind nur dann für den einzelnen sinnvoll, wenn sie zu ihm in einer Beziehung stehen. Erst dann kristallisiert sich das spezifische Muster heraus, das "Sinn" in das Chaos bringt. Theorien und Tendenzen stellen verschiedene Sinnangebote oder -rahmen dar. Dies belegt ihre sinnstiftende Funktion. Daher bemüht sich der sinnorientierte Unterricht, möglichst viele Theorien einzubeziehen.

Vor diesem Hintergrund läßt sich der vierte Grundzug wie folgt formulieren:

Der vierte Grundzug der Konzeption des sinnorientierten Unterrichts geht davon aus, daß "Sinn" jeweils durch einen übergeordneten Zusammenhang konstituiert wird, den Theorien beispielhaft repräsentieren.

Die Forderung nach sinnerfüllten Inhalten geht von der Überzeugung aus, daß Sinn immer dann bewirkt wird, wenn Neues in einen größeren Sinnzusammenhang eingeordnet wird und von dort her seine tiefere Bedeutung erfährt. Es sind deshalb Inhalte auszuwählen, die Antworten auf Lebens- und somit Sinnfragen geben. Es ist auf die Einsicht bei den Schülern hinzuwirken, daß jeder Inhalt als eine Antwort auf eine konkrete Frage des Lebens zu verstehen ist. Dies gilt prinzipiell. Daraus gewinnt er seine Legitimation für den Unterricht.

Da Sinn stets nur konkret gewonnen bzw. erfüllt werden kann, ist es die Aufgabe der Schule, die Inhalte in eine Sinn-Beziehung zu bringen. Das kann jedoch nur als Angebot verstanden werden, weil der Lehrer nicht sämtliche Sinnmöglichkeiten des einzelnen Schülers kennen kann. Daher legt er Wert auf die Fähigkeit, einzelne Inhalte in einen persönlichen Sinnbezug zu sich selbst zu bringen. Die neutrale Sache muß für den einzelnen bedeutsam werden, dann erscheint sie ihm sinnvoll. Die Herstellung eines kognitiv nachvollziehbaren Sinnzusammenhanges zeigt die methodische Zugangsweise. Auf den persönlichen Bereich übertragen, stellt sich die folgende Frage: Was bedeutet die Sache des Unterrichts für mich? Dies kann jeweils nur der Schüler angemessen beantworten.

Die verschiedenen Möglichkeiten, Inhalte oder Stoffe des Unterrichts in einen Sinnzusammenhang zu bringen oder anzuordnen, sind im Abschnitt 5 behandelt worden, der sich mit dem Lehrplan als Sinnzusammenhang beschäftigte. An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf verwiesen. In diesem Zusammenhang sei auch auf das Prinzip der Ganzheit (Abschnitt 7.3.1.2) sowie auf die Darstellung des Gesamtunterrichts (Abschnitt 8.3.1.4) erinnert. Die dort zusammengestellten Ergebnisse gelten für die sinnorientierte Unterrichtskonzeption.

8.4.5 Die Anwendung sinnerschließender Forschungsmethoden im Unterricht

Der fünfte Grundzug der Konzeption des sinnorientierten Unterrichts basiert auf der Erkenntnis, daß spezifische Forschungsmethoden "Sinn" erschließen.

Aus dem im Abschnitt 6 dargestellten Design sinntheoretisch begründeter Forschungsmethoden sind die Phänomenologie, die Hermeneutik, die Dialektik, die Ideologiekritik im weiten Sinn , das organische Denken und die anthropologische Betrachtungsweise in besonderem Maße geeignet, auch für die Unterrichtspraxis sinnerschließend zu wirken.

Die Phänomenologie stellt die "Was-ist-Frage" in den Mittellpunkt und sucht nach der Antwort unter Ausschaltung oder Zurückhaltung des bisherigen theoretischen Wissens. Sie läßt sich gut mit der Beschreibung von etwas im Rahmen des Deutschunterrichts verbinden. Sie ist aber gleichermaßen nötig bei der künstlerischen Gestaltung verschiedenster Thematiken im Kunstunterricht. Auch im Musikunterricht kann das Wesen von etwas nur dann angemessen musikalisch studiert werden, wenn es erkannt wurde. Auf einer ganz anderen Ebene ist die Was-ist-Frage gleichfalls eine unerläßliche Vorbedingung: für das angemessene Verständnis der Berufsrolle von Lehrer und Schüler. Auch bei der Bearbeitung der Inhalte des Unterrichts ist eine vorbereitende Auseinandersetzung mit dem Wesen des Inhalts unersetzbar. Ohne weitere Beispiele zu nennen, sei darauf verwiesen, daß die Herausarbeitung des Wesentlichen von bestimmten Objekten bzw. "Sachen" das Subjekt daran hindert, Nebensächliches falsch zu gewichten. Dadurch lernt der Heranwachsende den Anspruch der Sache deutlich zu vernehmen und besitzt die wichtige Möglichkeit, sinnerfüllt zu handeln.

Die hermeneutische Zentralfrage lautet: "Wie ist etwas zu verstehen?" Sie wird insbesondere im Rahmen der Textbearbeitung, aber auch und gerade im Verstehen von Verhaltensweisen und Handlungen anderer fruchtbar. Die Auswirkungen im erzieherischen Bereich sind beispielsweise die Vermeidung jeglicher Vorverurteilung von Schülern, die Verunmöglichung unüberlegten impulsiven Handelns bzw. Reagierens auf wie auch immer etikettiertes Verhalten. Wer auf diese Weise den anderen verstehen gelernt hat, der kann ihm gar nicht mehr böse sein. Von einem Beitrag zur Frie-

denserziehung zumindest im kleinen Kreis zu sprechen ist nicht als übertrieben abzutun.

Das Verstehen der latenten Sinngebungen im Unterricht kann im Mikrobereich, also bezüglich der kleinsten Sinneinheiten, im Mesobereich, etwa in szenischen Zusammenhängen und im Makrobereich, z.B. bei Handlungsverläufen beachtet werden. Hierzu sei auf die soziologischen Theorien von Oevermann, Lorenzer und Wohlrapp verwiesen, auf die im Abschnitt 6 eingegangen wurde. Oevermanns Ansatz kann für die Entschlüsselung latenter Sinnstrukturen in Unterrichtssituationen fruchtbar sein. Der Beitrag Lorenzers dient zur Analyse latenter Strukturen der im Unterricht agierenden Personen und der Beitrag Wohlrapps liegt darin, latente Innovationsmöglichkeiten und zudem latente problembefestigende Strukturen im unterrichtlichen Alltagshandeln offenzulegen. Während der Beitrag Oevermanns vor allem im Mikrobereich anzusiedeln ist und Lorenzer im Mesobereich fruchtbare Anregungen liefert, tragen die Anregungen Wohlrapps im Makrobereich positive Ergebnisse ein. (Vgl. Abschnitt 6.3)

Dem Erzählen wird hierbei durchgängig eine hohe Bedeutung zuerkannt, wie überhaupt die dialogische Unterrichtsweise sich mit diesen Methoden verträgt. Der Unterricht kann sich daher am vergangenen und zukünftigen Lebenslauf des Schülers orientieren. Dies verstärkt die Einbeziehung des jungen Menschen, dem die Schule letztlich zu dienen hat (vgl. W. Loch 1978, S. 9 - 29).

Das Verstehen der Handlungen junger Menschen wird ermöglicht durch die Kenntnis der Orientierung des Handlungssubjekts. Orientierungen sind z.B. Motive, Zwecke, Leitvorstellungen, Gründe, Normen, Maximen, Prinzipien, Vorurteile, Bedingungen, Erwartungen, Ideen u.a.m. Mit der Kenntnis dieser Orientierungen im konkreten Fall kann die Qualität der Handlungen bestimmt und somit bewertet werden. Außerdem hilft es, die verschiedenen Klassen von Handlungen einzubeziehen. In Anlehnung an die Erlanger Schule der Philosophie läßt sich (a) von sinn- und zweckrationalen, (b) von (interaktions-)regelorientierten und (c) von schemabezogenen Handlungen sprechen. (Vgl. hierzu O. Schwemmer 1978, S. 93 - 94)

Die Dialektik kann im Alltag der Schule Lehrer und Schüler anleiten, in polaren Gegensätzen zu denken und jegliche Eindimensionalität bzw. Einseitigkeit zu vermeiden.

Die Ideologiekritik im hier vertretenen Sinn lehrt den Heranwachsenden, wachsam zu sein vor den interesse-betonten Absichten anderer, die ihm suggerieren, ihn um seinetwillen zu umwerben. Richtig ist vielmehr, daß sie die Abhängigkeit der jungen Menschen benötigen und nicht deren freie Entscheidung wollen. So werden beispielsweise Modeartikel entworfen, nicht weil sie schön sind, sondern weil sie gekauft werden sollen. Diese und andere Zusammenhänge etwa im Konsumbereich aufzuzeigen, ist ein notwendiges Thema sinnorientierter Bildungsarbeit. Das einfach klingende Ergebnis einer langen Überzeugungsarbeit des Lehrers kann etwa lauten: "Kein Fremder schenkt dir uneigennützig etwas. Und wer behauptet, es zu tun, der will erst recht viel von dir!" Die ideologiekritische Frage richtet sich auch gegen die Schule insgesamt und im besonderen gegen Lehrer und Schüler gleichermaßen. Eine Denkhaltung wie diese schützt vor Selbstüberheblichkeit.

Das organische Denken will absichern, daß nicht nur von Teilen ausgehend gedacht wird, sondern das Ganze erfaßt wird. Der Bezug zum Leben ist somit ganz entscheidend bedeutsam.

Die anthropologische Betrachtungsweise im Sinne Bollnows schließlich führt zu der Frage, was eine Auffälligkeit des täglichen Lebens für den einzelnen persönlich bedeutet; denn sinnvoll muß sie sein, sonst wäre sie nicht im Leben aufgetaucht. Was bedeutet es für diesen konkreten Schüler beispielsweise, daß seine Leistung mit "mangelhaft" bewertet wurde und er nun das Klassenziel nicht erreicht hat? Antwortversuche auf Fragen dieser Art machen den Lehrer bzw. Erzieher nachdenklich, weitsichtig und überlegt in seinem Handeln. Der Schüler gewinnt das Gefühl, verstanden oder zumindest gerecht behandelt zu werden.

Rückblickend zeigen diese wenigen Hinweise, daß die sinnerschließenden Forschungsmethoden, selbst auf elementarem Niveau angewandt, der schulpraktischen Arbeit des Lehrers eine Vielzahl an Vorzügen bringen.

8.4.6 Der Einsatz sinnerschließender Unterrichtsmethoden

Der sechste Grundsatz wendet die Erkenntnis von der sinnerschließenden Funktion spezifischer Forschungsmethoden auf die Unterrichtsmethoden an und sieht darin deren zentrale Aufgabe.

In der Ausführungen Hilbert Meyers (1987) über die "Unterrichtsmethoden" nimmt der Sinnbegriff eine bedeutsame Position ein. Die sinnstiftende Verständigung mit dem Schüler sei neben der zielgerichteten Organisation der Arbeit und der sozialen Interaktion das dritte Standbein des methodischen Handelns des Lehrers, das sich eingebunden wisse in einen größeren Sinnzusammenhang und den es bei der Methodenentscheidung zu berücksichtigen gelte (vgl. S. 20, 21, 47, 228). Ferner deutet der Lehrer seine Unterrichtsarbeit als Sinnzusammenhang, der nicht in den Begriffen "Arbeit" und "Interaktion" zu erfassen sei, sondern der weit über den unterrichtlichen Rahmen hinausreiche (vgl. S. 47). Der Sinn des Unterrichts werde durch außerunterrichtliche Zusammenhänge mit gestiftet. Die Schule sieht Hilbert Meyer als Institution, die der Vergegenständlichung von "Sinn" zu dienen habe (S. 57). Leider verwendet Meyer "Sinn" in seinen Ausführungen unterschiedlich, z.B. einmal als Synonym für "Wirklichkeit" (S. 47, 228), ein anderes Mal als "Einsicht" (S. 20 f.). Eine systematische Entfaltung des Sinnbegriffs fehlt jedoch. Obwohl kein expliziter sinntheoretischer Ansatz erkennbar ist, zieht sich bei Meyer der Sinnbegriff auf den Ebenen Schule, Unterricht, Unterrichtsarbeit und methodisches Handeln des Lehrers hindurch. Das aber heißt, daß in der aktuellen Methodendiskussion der Sinnbegriff überraschend stark berücksichtigt wird.

Das zentrale Anliegen von Unterrichtsmethoden besteht darin, den Weg zum Ziel zu gewährleisten. Wenn nun das Ziel des Unterrichts in der Bewirkung von Sinn erkannt wird, dann tragen die Unterrichtsmethoden zur Sinnstiftung bei. Sie müssen also in allererster Linie den Sinn der Unterrichtsinhalte erschließen. Da Sinn nicht nur im kognitiven Bereich, also etwa als Bedeutung, zu erfüllen ist, werden die verschiedenen Unterrichtsmethoden jenen Bereichen zugeordnet, in denen sie aus sinntheoretischer Sicht ihre besondere Stärke besitzen. Da im Unterricht äußerst selten eine einzige Unterrichtsmethode, in der Regel vielmehr Methodenteile oder besser: methodische Stücke angewandt werden, besteht die Un-

terrichtsmethode stehts aus einer Vielzahl von Teilen, die immer wieder wechseln. Sie beziehen sich zunächst auf die Vermittlung von Wissen, dann auf die Realisierung von Zwecken durch die Schüler, auf die Erlangung von Können als Voraussetzung zur Wertverwirklichung und schließlich auf die Bedeutungsgewinnung.

8.4.6.1 Darbietende und erarbeitende methodische Hilfen zur Vermittlung von Wissen

In diesem Zusammenhang seien die methodischen Hilfen Lehrgang, Kurs, Lektion und Unterrichtseinheit aus der Vielfalt von Möglichkeiten ausgewählt. Die von ihnen gebildete Ebene der methodischen Großformen ist gekennzeichnet von einem hohen Lehreranteil. Sie zielen auf die Anordnung von Inhalten, auf ihre Abfolge, die durch den Lehrer abgerufen wird. Sie stellen den Rahmen dar, der für die Vermittlung von Wissen geeignet ist. Damit dieses Wissen verstanden werden kann, muß dessen Bedeutung kognitiv gesichert sein. Dazu dienen die methodischen Kleinformen. Sie entsprechen der Bezeichnung "Handlungsmuster" bei Hilbert Meyer (1987), werden aber jenem Begriff vorgezogen, weil das Wort "Muster" den subjektiven Anteil etwa der Verantwortung oder bewußten Veränderung nicht enthält.

Mit Hilfe der folgenden methodischen Kleinformen lassen sich die Sinngehalte auf der kognitiven Ebene kontinuierlich in das Zentrum der Aufmerksamkeit junger Menschen rücken. Dies geschieht durch Vergegenwärtigung, Erarbeitung und Entwicklung gedanklicher Vorstellungen und durch Interpretation. Die folgenden methodischen Kleinformen wendet vorrangig der Lehrer oder der den Lehrer ersetzende Schüler an. Die Vergegenwärtigung des Unterrichtsinhaltes unterscheidet sich in eine eher direkte und eine eher indirekte. Die eher direkte Vergegenwärtigung soll "Präsentation" heißen, die eher indirekte "Repräsentation".

Die Präsentation geschieht durch Vorzeigen, Vormachen, aber auch durch die Organisation eines Unterrichtsgangs zu dem Inhalt des Unterrichts und durch Beobachtung des Unterrichtsgegenstandes. Bei der Anwendung dieser methodischen Kleinformen ist aus sinntheoretischer Sicht jedoch zu beachten, daß nicht nur der Gegenstand, nicht nur die Fakten dominieren, nicht nur die Wirklichkeit abgebildet wird, wie sie - aus welcher Sicht auch immer - anscheinend ist, sondern daß zu den Fakten die Faktoren hinzukommen, die beinhalten, warum etwas so ist, wie es erscheint, wieso es gekommen ist, wer daran beteiligt ist und vieles andere mehr.

hinzukommen, die beinhalten, warum etwas so ist, wie es erscheint, wieso es gekommen ist, wer daran beteiligt ist und vieles andere mehr. Die Präsentation erfaßt also nicht nur das Visuelle, das Bild, die Erscheinung des Unterrichtsgegenstandes, sondern dessen Aura., dessen Bedeutungshof, dessen kognitives Umfeld, das rhetorisch wiedergegeben wird.

Je jünger die Heranwachsenden sind, desto näher möchten sie an den Unterrichtsgegenstand herankommen, desto genauer möchten sie ihn untersuchen, von ihm Geschichten hören, mit ihm spielen usw. Dies zeigt, daß die präsentierenden methodischen Kleinformen nicht isoliert zu sehen sind, sondern vielmehr andere methodische Kleinformen nach sich ziehen. Dies zeigt ferner, daß sie nur dann der Lehrer trägt, wenn die jungen Menschen sich aktiv einbringen; denn was soll die Präsentation, wenn keiner zuschaut. Die Präsentation setzt die Aufnahmebereitschaft des Heranwachsenden voraus. Sie gelingt, wenn der Sinn des präsentierten Gegenstandes offenkundig ist und es gelingt, ihn zu vertiefen, neue Aspekte aufzuzeigen und ihn in einen umfassenderen Sinnzusammenhang einzubetten. Doch dazu sind weitere methodische Kleinformen nötig, insbesondere dann, wenn der Unterrichtsgegenstand nicht selbst der Beobachtung zugänglich ist und mediatisiert werden muß. Hier sind die methodischen Kleinformen der Repräsentation gefragt.

Die methodischen Kleinformen der Repräsentation sind vor allem der Lehrervortrag, die Tafelarbeit, Sendungen des Schulfunks und des -fernsehens. Sie sollen absichern, daß der objektive Gegenstand realitätsgetreu in die geistige Vorstellung des Heranwachsenden eingeht. Wie aber kann abgesichert werden, daß jeder sich das gleiche vorstellt? Angesichts der unterschiedlichen Erfahrungen und geistigen Qualitäten ist dies einschier unlösbares Problem. Deshalb muß der Lehrervortrag anschaulich sein, die Tafelarbeit übersichtlich und als Merkhilfe komponiert sowie die Sendungen in Funk und Fernsehen exakt verfolgt werden. Die Repräsentation ist geglückt, wenn der Sinngehalt des entsprechenden Gegenstandes möglichst vieldimensional abgerufen und offenkundig geworden ist. Auch hier sind die Faktoren, die die Fakten bestimmen, besonders zu beachten und zu bearbeiten. Hierzu bedient sich der Lehrer methodischer Kleinformen, die auch der Erarbeitung eines Problems dienen, wie z.B. der Frage.

Die methodischen Kleinformen der Erarbeitung und der Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes gelingt durch Frage, Impuls, Anweisung und Aufgabe.

Besonderes Gewicht erhalten jedoch jene methodischen Kleinformen, die sich um die Erarbeitung der Bedeutung bemühen. Hier sind insbesondere zu nennen die Erklärung, die Deutung und Auslegung, das Betrachten und das Rekonstruieren. Während bei der Erklärung des Lehrers die kognitive Sinnha tigkeit vermittelt, fungiert der Schüler lediglich als"Gefäß", in das die Bedeutung gleichsam einsickert. Dies ist jedoch eine unhaltbare Vorstellung, weil bei jeder Erklärung auch die passive Aktivität des jungen Menschen präsent ist. Die Erklärung soll nicht die Ergebnisse im Wortlaut wiedergeben, sondern den Geist des jungen Menschen erschließen, damit er die Bedeutung fassen kann. Die geistige Klarheit stellt sich nicht von selbst ein, sondern sie wird unter Anleitung des Lehrers, vom Schüler selbst durch geistige Anstrengung erreicht.

Die methodische Kleinform des Deutens bezieht von sich aus den Heranwachsenden stärker und offenkundiger ein als das Erklären. Deutungsmöglichkeiten gibt es viele und insofern fühlt sich der junge Mensch mit seinem Vorschlag im Recht, das er begründen kann. Hier kann sich jeder durch Beiträge einbringen. Ja dies ist sogar erwünscht, weil damit die Reichhaltigkeit von Deutungsmöglichkeiten offensichtlich wird.

Bei der Betrachtung wiederum spielt sich der Vorgang in der Vorstellung des Menschen ab. "Betrachten wir einmal diesen Fall", heißt, darüber nachzudenken, was über einen konkreten Fall oder ein Problem beispielsweise zu sagen ist. Hier ist es wichtig, daß die Betrachtungsaspekte offenliegen, sonst bleibt ein bloßes Gefasel übrig.

Bei der Rekonstruktion wird in einer Zusammenfassung das Gesamt des Unterrichtsinhalts noch einmal durchlaufen. Der Anteil der Schüler kann hierbei schon sehr groß angewachsen sein. Noch wesentlich stärker sind die Schüler in den folgenden methodischen Kleinformen vertreten.

Die methodischen Kleinformen unter Einbeziehung der Schüler sind das Schülerreferat, das sog. Unterrichtsgespräch, das Streitgespräch, das Rollen- und Planspiel, die Klausur, bzw. der Test oder die Schulaufgabe.

Beim Schülerreferat bietet sich die Möglichkeit, den Sinngehalt des Unterrichtsgegesntandes aus der konkreten Sicht des Referenten darzustellen. Im Referat tauchen nicht nur Fakten und Daten auf, sondern auch Fragen nach dem Sinn des Inhalts, der Bedeutung, die das Thema für den Referenten besitzt, wie es in den Gesamtzusammenhang des Fachstoffes einzubeziehen ist u.a.m.

Das Unterrichtsgespräch eröffnet den Schülern die Möglichkeit, die sie interessierenden Fragen zu stellen. Es gibt dem Lehrer die Chance, sich zurückzuhalten oder mit Hilfe von Impulsen in das Gespräch neue Aspekte und Gedanken einzubringen. Damit es einen Sinn hat, darf es nicht "im Sande verlaufen", sondern muß ein greifbares Ergebnis bringen, das in einem besseren Verstehen des Unterrichtsgegenstandes endet. Die Gefahr des bloßen Palaverns oder des Frage-Antwort-Spiels bzw. des Katechisierens durch den Lehrer ist groß, kann aber gebannt werden, wenn immer wieder auf die Fragen nach dem Wozu, dem Warum und den konstitutiven Faktoren zurückgegriffen wird.

Das Streitgespräch hebt am Beispiel gegensätzlicher Positionen den Gegenstand des Unterrichts klarer ins Bewußtsein. Allerdings stellt es sehr hohe Anforderungen an dieSchüler, mögen sie die Disputanten oder die Zuhörer sein.

Die zeitintensiven Rollen- und Planspiele dienen gleichfalls der Bedeutungsgewinnung in der kognitiven Ebene und tragen zur Vertiefung des Verstehens bei. Ihr interaktiver Wert ist hierbei höher als der der Bedeutungserhellung, weil die Spieler sich vorher gründlich mit der Sinnhaftigkeit der Thematik auseinadergesetzt haben und für sich selbst während des Spiels keinen Zugewinn im Kognitiven, vielmehr im Sozialen oder in der Persönlichkeitsbildung haben, was jedoch hier nicht zur Debatte steht. Sie können für die in der Mehrzahl eher passiven Zuschauer einen Beitrag zur Erhellung der Bedeutung oder Bereicherung der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsgegenstandes beisteuern.

Der Kontrolle über die aufgenommenen Bedeutung und das Verständnis des vermittelten Unterrichtsgegenstandes dienen Klausur, Test und Schulaufgabe.

Nach der Ebene der methodischen Gruß- und Kleinformen ist die Ebene derjenigen Aktivitäten zu nennen, die dazu dient, den Unterrichtsgegenstand in Szene zu setzen. Hierbei steht die Frage im Zentrum: "Was müssen die Schüler tun, um die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes zu erfassen?" Mit Sicherheit genügt es hier nicht, lediglich auf kognitive Aktivitäten zu verweisen. Es sind vielmehr zu nennen: reden und zuhören, lesen, schreiben, rechnen, spielen, musizieren, tanzen, experimentieren, produzieren, sich bewegen, laufen, rennen, stehen, sich ausdrücken in Bewegung, parodieren, karikieren, schweigen, nachdenken, meditieren. Hier ist ausdrücklich zugelassen, daß derjenige, der etwas weiß , dieses Wissen dem anderen mitteilt . Die anthropologische Erkenntnis über den Mitteilungsdrang des Menschen macht sich der sinnorientierte Unterricht zu nutze. Er unterstützt die Mitteilungsbereitschaft junger Menschen; denn nur wenn jemand sich sicher ist, teilt er etwas mit. Also kann er zum einen in seiner Sicherheit bestätigt werden, was seiner persönlichen Bedeutungsgewinnung dienlich ist, und ferner kann überprüft wreden, ob er den Unterrichtsinhalt richtig verstanden hat. Das setzt wiederum voraus, daß der Lehrer richtig zuhören kann, daß er die Signale des Heranwachsenden richtig deutet. Kommunikationstheoretische Erkenntnisse helfen ihm hierbei.

Die methodischen Kleinformen zur Vermittlung von Wissen eignen sich gleichermaßen für die Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten, wenngleich auch hierbei die kognitiven, die rationalen Anteile dominieren, wie etwa das Vergleichen, die Bildung von Hypothesen, die Verifikation und Falsifikation sowie das Problematisieren.

Die Vermittlung von Kenntnissen wird abgesichert durch die Wiederholung. Für die Gewinnung von Erkenntnissen eignen sich zum einen die überlegte Anordnung der Wissensinhalte, die ein besonderes Merkmal augenfällig macht und zum anderen die selbständige Lösung von Aufgaben, die dazu zwingt, ein Problem bis zum Ende zu durchdenken. Verfügbar sind jedoch Kenntnisse und Erkenntnisse erst dann, wenn sie in einen Gesamtzusammenhang einbezogen sind, der die geistige Welt des Heranwachsenden ausmacht (vgl. die Grafik in Abschnitt 8.4.4).

Im sinnorientierten Unterricht sind zwar die methodischen Hilfen zur Erhellung der Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes wichtig, denn so kann der Unterricht Sinn konstituieren. Aber mindestens gleichrangig damit sind jene methodischen Hilfen, die Zwecke realisieren.

8.4.6.2 Methodische Hilfen zur Realisierung von Zwecken

Die Ebene der methodischen Großformen wird gebildet insbesondere von Projekt, Vorhaben, Handlungseinheit (R. Rabenstein, Fr. Haas 1965), Darstellungseinheit (R. Rabenstein, Fr. Haas 1972), Trainingsprogramm und Erlebnismethode sowie "workshop". Das Praktikum und die Klassenfahrt schließen sich an. Bei all diesen methodischen Großformen spielt ein hoher Schüleranteil eine große Rolle. Dies ist wichtig, weil Sinn nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erfüllt werden muß, und zwar von jedem einzelnen, wenn er für ihn gelten soll. So wie jeder Schüler das Wissen selbst erwerben, die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes selbst verstanden haben muß, um darüber zu befinden, so muß er auch seinen Beitrag leisten, um Sinn zu finden. Deshalb gefällt Heranwachsenden jener Unterricht, in dem sie jene Hilfen bekommen, die sie dazu befähigen, schwierige Aufgaben zu bewältigen.

Die methodischen Kleinformen fordern - unter dem Aspekt der Schülerbeteiligung - praktisches Gestalten im mündlichen, schriftlichen, zeichnerischen, dramatischen und werklichen Bereich. Das Sinnziel "Zweck" ist vor allem durch seine Möglichkeit gerechtfertigt, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen. Dazu eignen sich die methodischen Kleinformen, wie z.B. das Vormachen, Bestärken, Einsichtigmachen von Zielen und Ablauf sowie die vorausgehende positive Identifikation, die die in Rede stehende Sache zur eigenen erklärt. Die Könnensfähigkeiten stehen im Mittelpunkt, weshalb auf die Übung großer Wert gelegt wird. Insgesamt kommen die Beiträge aus historischen und aktuellen Konzeptionen besonders zum Tragen, weshalb auf die Abschnitte 8.3.1 und 8.3.2 verwiesen wird.

8.4.6.3 Methodische Hilfen zur Verwirklichung von Werten

Die methodischen Hilfen zur Verwirklichung von Werten setzen die Erreichung von Können voraus. In der didaktischen Literatur gibt es dazu leider keine methodische Großform. Die Verwirklichung von Werten umfaßt

die Schaffenswerte, zu denen auch das Lernen gehört, weil in ihm etwas Neues geschaffen wird. Es gehören außerdem die Werte des Erlebens, des Liebens und des Verzichtens hinzu. Deshalb seien hier die "Appellation" und die "reflektierende Vermittlung" als methodische Hilfen genannt. Die Appellation enthält in sich den "Appell", also den Anruf des Heranwachsenden durch den Lehrer oder durch eine Norm, ein Gesetz oder den Anspruch der Sache. Die "reflektierende Vermittlung" greift den Grundgedanken Franz Fischers auf, die Wozufrage bei der Darstellung von Inhalten des Unterrichts in den Vordergrund zu rücken (vgl. hierzu Abschnitt 6.4.7).

Bei der Wertverwirklichung ist die Einstellungsgewinnung wichtig. Hierbei kann sich der Lehrer der Hilfen der Identifikation, des Vorbilds und der Bestätigung bedienen. Die Identifikation ist nötig, damit sich der Heranwachsende uneingeschränkt für etwas engagieren kann, d.h. daß er von der Sinnhaftigkeit seines Tuns überzeugt ist. Die Vorbildwirkung ist allerdings auch in ihrer Tendenz, jeglich Eigeninitiative zu behindern zu sehen. Daher fungiert das Vorbild im sinnorientierten Unterricht als akzeptables Leitbild, das eine Möglichkeit der Lebensbewältigung darstellt und bezeugt. Deren Übertragung auf und Gültigkeit für einen konkreten Menschen obliegt einer eingehenden Prüfung, wobei die uneingeschränkte Eigeninitiative für den Erfolg bedeutsam ist. Die Bestätigung ist gerade für den noch unsicheren Heranwachsenden notwendig, weil er damit Mut gewinnt, sich weiterhin mit Unbekanntem auseinanderzusetzen, Neues zu wagen, sich zu bewähren und in seiner Verwundbarkeit zu erleben.

Die dargestellten methodischen Hilfen sichern die Gewinnung der Bedeutung bzw. des Wissens, die Realisierung von Zwecken und die Verwirklichung vonWerten. Damit gelingt es ihnen, die drei Sinnziele systematisch anzugehen und zu erreichen. Aufgrund des gegenwärtig verfügbaren Materials läßt sich demzufolge ein sinnorientierter Unterricht durchführen. Die geringe Umverteilung der Gewichtung ist zumutbar. Jeder Schüler, der teilhaben kann an der Erhellung von Bedeutung, der Realisierung von Zwecken und der Verwirklichung von Werten, erlebt, wie seine Bedeutung für sich selbst und für andere zunimmt. Er gewinnt in dem sinnorientierten Unterricht den Wert seines Selbstbewußtseins und die Bedeutung seiner Person für die anderen, für die Gemeinschaft. Dies alles stellt

für ihn einen Sinnzusammenhang dar, für den es sich lohnt, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben. Er wird bereit, den im Unterricht wahrgenommenen Anspruch des Unterrichtsgegenstandes in die Praxis seines konkreten Lebens umzusetzen. Da er - wie jedermann - geneigt ist, vom Einzelnen auf das Ganze zu schließen, erwartet er auch künftig vom Unterricht ähnlich positive Ergebnisse. Dadurch nimmt in seinen Augen die Sinnhaftigkeit von Schule ebenso zu wie seine Bereitschaft, sich mit ihr zu identifizieren.

Was im kognitiven Bereich mit Hilfe sinnerschließender Unterrichtsmethoden geleistet werden kann, das müßte mit Hilfe des Sinnbegriffs in der schulischen Erziehung gleichfalls möglich sein.

Die methodischen Möglichkeiten der Bedeutungserhellung auf den Ebenen des Wissens, der Erkenntnisse und Einsichten, der Realisierung von Zwecken auf der Ebene des Aufbaus von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Verwirklichung von Werten auf der Ebene des Umsetzens wahrgenommenen Anspruchs von Sachen, Situationen und Menschen stellen einen kontinuierlich zu beschreitenden Weg dar, um die Bedeutungsgewinnung der eigenen Person selbständig zu erreichen und somit ein Stück mehr sich selbst zu verwirklichen. Eine zentrale Einsicht bei der Anwendung der methodischen Hilfen, seien es die Groß- oder die Kleinformen, ist die, daß der Unterrichtsinhalt möglichst umfangreich, mehrperspektivisch und facettenreich bearbeitet wird, so daß er zusammen mit den ihn tangierenden, bedingenden und verändernden Faktoren ins Bewußtsein gehoben, also in kognitiver Klarheit erscheinen kann; denn dies ist Voraussetzung, damit seine Sinnhaftigkeit von jedem einzelnen tief erlebbar ist. Der Sinn von etwas wird immer nur sinnenhaft, also konkret erfahren, erlebt, nie nur gewußt.

Angesichts dieser Sichtweise sind Entscheidungen darüber, wie lange der Lehrer vortragen, welche Fragen er einsetzen oder nicht doch lieber Impulse verwenden soll u.a.m., um möglichst effektiv zu unterrichten, zwar an sich bedeutsam, aber im Hinblick auf die Gewinnung von Sinn zweitrangig. Vordringlicher ist es, darauf hinzuwirken, daß die Schüler möglichst frühzeitig erfahren, wie vorteilhaft es ist, den Sinn von etwas selbständig zu erforschen, zu kennen, den Anspruch zu vernehmen und konsequent danach zu leben. Daher ist es vorrangig, den Heranwach-

senden möglichst frühzeitig die Methoden, als die Wege aufzuzeigen, wie er zum Sinn von etwas gelangen kann. Hierbei bieten sich wiederholt die geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden auch für die Schulpraxis an. Sie lassen sich mit den methodischen Großformen genauso verbinden wie mit den methodischen Kleinformen des Unterrichts, denn sie kommen einer Denkhaltung nahe, die auf zentrale Fragestellungen ausgerichtet ist.

Die angesprochenen methodischen Hilfen ließen sich nach den Sinnzielen von Bedeutung, Zweck und Wert gruppieren. Der "Sinn" wiederum kann in den verschiedenen Dimensionen des Menschen wahrgenommen und offenbar werden. Nimmt man ihn über die Sinne war, läßt sich von einer sinnenhaften Vergegenwärtigung sprechen, die sich auf die physische Dimension des Menschen bezieht. Hier sind die Erkenntnisse Fredric Vesters und des Gehirnforschers John C. Eccles zu berücksichtigen, um nur zwei Namen zu nennen. Die kognitive Vergegenwärtigung von Sinn bezieht sich vor allem auf die kognitive Dimension. Hier ist vor allem das Lernen, wie es in der Schule ohnehin im Mittelpunkt steht, gemeint. Aber - wie die sinntheoretische Position belegt - nicht nur. Daneben ist "Sinn" auch emotional erfahrbar. Dies spricht vorrangig die psychische Dimension des Menschen an und trägt zweifellos zu seiner Sensibilisierung bei.

So fühlen Menschen in den letzten Tagen angesichts der erschütternden, abstoßenden Berichterstattung anläßlich des Geißeldramas das von zwei Bankräubern in Gladbeck und in Bremen ausgelöst wurde, daß hierbei viele Reporter Grenzen überschritten haben und auch die öffentlich-rechtlichen Fernsehsender versagt haben, weil sie dem Publikumsgeschmack entgegenkommen und die Sensationsgier befriedigen wollten und dabei die Aufgabenhaftigkeit verantwortlicher Berichterstattung übersahen. Das Wort in der Form eines verantwortungsbewußten Kommentars kam nicht zu seinem Recht. Das gespürte Unbehagen an der gesamten Tendenz, die sich in den letzten Jahren zunehmend brutalisierte, besagt, daß hier die Sinndimension verlassen und Unsinn herausgestellt wurde. Dies verlangt, artikuliert und auf den Begriff gebracht zu werden.

Daher ist auch die philosophische Vergegenwärtigung von Sinn in der Schule unerläßlich, weil hier in einer umfassenden Schau und allgemeinen Rede vieles subsumiert werden kann, was im konkreten Fall hilft, den

Sinn wieder zu finden, der zu erfüllen ist. Die philosophische Vergegenwärtigung spricht vor allem die geistig-personale Dimension an. Angesichts der Tatsache, daß die Dimensionen - wie im Abschnitt 3 dargestellt - alle miteinander eng verbunden sind, ist auch an die ganzheitliche Vergegenwärtigung von Sinn zu denken, die den Menschen als Ganzes anspricht. Dies geschieht, indem der Sinn in der konkreten Situation bewußt erfahren wird oder sich "offenbart", was jedoch geistige Vorarbeit des betreffenden Menschen verlangt.

Dies zeigt, daß im sinnorientierten Unterricht nicht nur die bloße verbale Weitergabe von Informationen,etwa über einige geschichtliche Daten genügt, sondern daß es viel bedeutsamer ist und für die Heranwachsenden sinnvoll wird, wenn sie "hinter die Kulissen" blicken dürfen, denn neugierig sind sie allemal. Das aber heißt, daß an wenig Unterrichtsmaterial sehr intensiv gearbeitet wird, wobei die Befähigung zur methodisch geleiteten selbständigen Sinnsuche oberste Priorität hat. Dabei können die jungen Menschen erleben, daß sich Sinn immer erst im Ringen um die Sache erschließen läßt, also erst dann wahrgenommen wird, wenn man sich intensiv mit ihr auseinandergesetzt hat. Hierbei kann sich der Lehrer wiederum zurückhalten und seine Hilfe erst dann anbieten, wenn sie tatsächlich gebraucht wird. Dieser Gedanke entspricht völlig der Erkenntnis Friedrich Copies. Er schreibt:

"Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt, den 'fruchtbaren Moment' vorbereiten, heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt." (1950, S. 103)

Auf der Grundlage dieser Ausführungen lassen sich aus sinntheoretischer Sicht die folgenden Unterrichtsstufen benennen, die dazu geeignet sind, "Sinn" im Unterricht zu bewirken. Sie beziehen sich nicht auf eine einzige Stunde, sondern auf eine Einheit.

Stufe 1: Erarbeitung von Wissen

Auf dieser Stufe ist das gesamte bisher erarbeitete methodische und didaktische Wissen einzubeziehen. Hier sind beispielsweise die Lernzielstufen nach Heinrich Roth zu nennen, die Unterrichtsschritte nach Johann Friedrich Herbart, die im Kern eine Lerntheorie darstellen, aber auch

bestimmte Lehrtechniken, die sich besonders gut bewährt haben. Damit ist in der Schule das angestrebte Unterrichtsziel erreichbar, nämlich Wissen zu vermitteln. Aus sinntheoretischer Sicht sind jedoch weitere Stufen unersetzbar, weil Unterricht einen wesentlichen Beitrag zur Bildung junger Menschen leisten kann.

Stufe 2: Die Bewußtmachung des Anspruchs

Hier wird den Heranwachsenden vorgeführt, daß sie all ihr Wissen verantwortungsvoll einbringen müssen, weil es ihre Aufgabe ist, sich jeweils angemessen zu verhalten und zu handeln. So müssen sie beispielsweise eine Vase aus Glas sorgfältig in die Hand nehmen und vorsichtig damit umgehen, denn sie wissen, daß Glas leicht zerspringt. Die Bewußtmachung des Anspruchs von etwas oder jemanden fordert zur Verwirklichung auf. Sie wird zum Inhalt der nächsten Stufe.

Stufe 3: Die Umsetzung in die Tat

Hier wird die "Pädagogik der Tat" mit der des bloßen Wissens ergänzt. Der Aufruf zur Tat ist bedeutsam, weil nur so die Kluft zwischen Theorie und Praxis überwunden werden kann, auf das es so entscheidend ankommt. Die Einbeziehung von Wissen in das eigene Leben ist eine soziale Verpflichtung, die nicht persönlichem Interesse oder dem Interesse einer bestimmten Gruppe dienlich sein darf, sondern nur der Gemeinschaft, damit diese sich entwickelt. Die Schule bietet hierfür eine Fülle an Möglichkeiten an. Insbesondere ist der sozialverträgliche Umgang miteinander zu erwähnen. Außerdem gibt es die Möglichkeit der Bewährung junger Menschen, wenn sie sich in "natürlich-positiven Situationen" befinden und - sinnsichtig - das , was notwendigerweise getan werden muß, gewissenhaft tun. In diesem Zusammenhang sei auf Wilma F. verwiesen, die in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland gemäß ihrer anderen politischen Überzeugung wählte (vgl. K. Biller 1988 a, S. 39).

Diese Ausführungen sollen belegen, daß im sinnorientierten Unterricht die Dominanz von Aufklärung über das Wozu und Warum unersetzbar ist. Der Unterricht endet nicht bei der Behandlung von Was-ist-Fragen. Es geht im sinnorientierten Unterricht vielmehr darum, unterrichtliches Tun in seiner Sinnhaftigkeit erleben zu lassen und es rational zu begründen. Dazu

eignet sich die dialogische Unterrichtsweise (vgl. Abschnitt 7.4). Mithin erfährt das Gespräch im sinnorientierten Unterricht eine hohe Bedeutung. Bei der Lösung erzieherischer Probleme mit dieser Gesprächsmethode ist allerdings Vorsicht geboten; denn oft"heilt" die Zeit so manche Wunde und erübrigt damit die Verbalisierung von Problemen, ohne daß es zu psychischen Komplexen kommen muß. Das ist auch verständlich, weil im Laufe der Zeit der Körper das ausgeschüttete Adrenalin abbaut und die psychische Spannung nachläßt. Häufig taucht am Ende die Frage auf, warum man sich eigentlich so aufgeregt hatte. Oft findet man darauf keine überzeugende Antwort. Gleichwohl ist es nötig, das Gespräch in der erzieherischen und unterrichtlichen Situation hervorzuheben, trägt es doch wesentlich zur Sinnerhellung bei.

Der sinnorientierte Unterricht eröffnet dem Kind Sinnhorizonte. Er zeigt ihm, welche Sinnmöglichkeiten bzw. Wertmöglichkeiten es in einer konkreten Situation erfüllen kann. Die Sprache leistet hier eine wichtige Funktion. "In der Sprache vollzieht sich aber nicht nur die Erschließung der Welt, auch der Mensch selber entwickelt sich zu seinem eigenen Wesen erst durch die Sprache." (O.F. Bollnow 1979 a, S. 183)

Daher ist die Erziehung zum Gespräch eine wichtige Aufgabe des sinnorientierten Unterrichts. Hier können erziehende und sinnerschließende Funktionen erfüllt werden, die der "Selbstwerdung des Menschen in der Sprache" (O.F. Bollnow, ebd.) dienen. Die negativen oder gar pathogenen Erscheinungsformen des Sprechens und des Gesprächs sind aus sinntheoretischer Perspektive nicht zu übersehen. Auch hierzu hat sich Bollnow bereits eingehend geäußert: Geschwätzigkeit, leeres Gerede, Übertreibung, Erstarrung in konventionellen Formen, Gespreiztheit und Manieriertheit sind zu vermeiden. Und Theodor Bucher verweist auf die monologischen Fehlformen wie Unselbständigkeit, Isolation, Vorurteil, Verallgemeinerung, Polarisierung und Gerede (1983, S. 42 -49). Die Merkmale eines pädagogisch wertvollen und das bedeutet hier sinnstiftenden dialogischen Sprechens hat Bucher (1983) zusammengestellt. Er nennt neben der unerläßlichen Sprachbeherrschung die Achtung, die Offenheit, das Zuhören, die geistige Beweglichkeit und das Schweigen (vgl. S. 30 - 42). Ergänzend müßte man den Mut erwähnen, gerade dann zu sprechen, wenn einem die konzentrierte Aufmerksamkeit aller sicher ist.

Im argumentierenden Gespräch strebt der Lehrer an, die Schüler für die Sinn- und Wertwelt aufzuschließen und diese in eine Beziehung zu ihnen zu bringen und die Sinnhaftigkeit von Normen offenzulegen. Ein rigider Werte-Absolutismus ist im sinnorientierten Unterricht jedoch vermieden, weil dadurch die Freiheit des Menschen zu Stellungnahme mißachtet würde. Nach Gertrud Ritz-Fröhlich (1977) führen zu dieser Art von Gespräch vier Stufen. Sie lauten wie folgt:

1. Gesprächsstufe:

"Die Schüler lernen, sich im Sprechen und Hören einander zuzuwenden und einfache Gesprächsregeln aufzustellen und zu beachten." (!977,S.83)

2. Gesprächsstufe:

"Die Schüler lernen, sich durch Sprechen und Hören, Fragen und Antworten einander zuzuwenden, einfache Gesprächsregeln aufzustellen und beachten." (S. 90)

3. Gesprächsstufe:

"Die Schüler lernen, zunehmend selbständig in verschiedenen Gesprächsformen sach- und partnerbezogen miteinander zu sprechen." (S.95)

4. Gesprächsstufe:

"Die Schüler lernen, relativ selbständig in unterschiedlichen Gesprächsformen geregelte, sach- und problembezogene Gespräche zu führen." (S.102)

Auf dem Weg über das kontinuierlich geführte Gespräch in allen Jahrgangsstufen hindurch kann der Heranwachsende zu einer sinnorientierten Selbstverwirklichung und Wirklichkeitsgestaltung geführt werden.

Ein formales Ergebnis der bisherigen Ausführungen ist die Notwendigkeit, die möglichen Unterrichtsmethoden stets auf ihre Stimmigkeit mit anderen Unterrichtsfaktoren hin zu überprüfen. Sie erscheinen dann als sinnvoll, wenn sie tatsächlich das erreichen, was sie anstreben. Die Erziehung zur Selbständigkeit der Schüler beispielsweise darf durch Methoden nicht beeinträchtigt werden, die die Handlungsräume der Schüler beschränken und ihre Interessen unterdrücken.Auch deshalb ist es nötig, daß die Schüler möglichst frühzeitig methodische Fähigkeiten erwerben, um selbständig arbeiten zu können.

8.4.7 Die Verbesserung der Sinnmöglichkeiten schulischer Erziehung erhöht die pädagogische Qualität des Unterrichts

Der siebte Grundzug der Konzeption des sinnorientierten Unterrichts enthält die Überzeugung, daß die schulische Erziehung eine Fülle von Möglichkeiten bietet, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen.

Wie im "Schulischen Unbehagen" (K. Biller 1988 c) dargelegt, läßt sich die schulische Erziehung in vielerlei Hinsicht in den allgemeinbildenden Schulen verbessern. Sie enthält einige Mögilchkeiten, die Konstitution von Sinn im Unterricht zu gewährleisten oder zumindest mitzubedingen. Dies sei an der pädagogischen Atmosphäre, dem pädagogischen Takt, dem Schulleben und der Wertverwirklichung verdeutlicht, die somit von zentraler Bedeutung für den sinnorientierten Unterricht sind.

8.4.7.1 Die pädagogische Atmosphäre als Voraussetzung von Erziehung und Unterricht

Schon in der Einleitung zu seinem Buch "Pädagogische Atmosphäre" (1970; zit. n. 1964) betont Otto Friedrich Bollnow die grundsätzliche Bedeutung des Atmosphärischen in der Erziehung. Er definiert wie folgt:

"Unter pädagogischer Atmosphäre verstehe ich das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben." (S.11)

Dieses auf das Jahr 1961 zurückgehende Verständnis von pädagogischer Atmosphäre bezieht sich auf das "Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen" im pädagogischen Bereich. Diese bilden den "Hintergrund" pädagogischen Verhaltens und Handelns und stellen zugleich die "Grundlage für jede erfolgreiche Erziehung" (S.11) dar. Sie sind sogar die "unerläßlichen Voraussetzungen /.../ damit überhaupt so etwas wie Erziehung gelingen kann" (ebd.). Die pädagogische Atmosphäre ist demnach für jede Erziehung konstitutiv. Sie braucht sich aber nicht nur auf die Erziehung zu beschränken, sondern kann gleichfalls den Bereich des Unterrichts beanspruchen, der immer auch erzieherisch wirkt. Bollnow verweist beiläufig selbst darauf, wenn er schreibt, daß "schon der rein sachlich scheinende Lernvorgang zu einem wesentlichen Teil von /.../

atmosphärischen, gefühlsmäßigen Bedingungen abhängig" ist (S.43). Diese Sichtweise ist für den sinnorientierten Unterricht gültig.

Die"gefühlsmäßigen Bedingungen" und "menschlichen Haltungen", die in der pädagogischen Atmosphäre zum Tragen kommen, lassen sich im Hinblick auf das Kind, den Jugendlichen und den Lehrer isolieren.

Momente der pädagogischen Atmosphäre relational zum Heranwachsenden

Bezogen auf das Kind sieht Bollnow besonders zwei Ebenen, denen er verschiedene Gefühlshaltungen zuordnet. Da ist zunächst der ungegliederte Bereich des "atmosphärischen Lebensgefühls" des Kindes und Jugendlichen zu nennen (S. 37). Es entwickelt erst auf der Grundlage von Vertrauen (vgl. Bollnow 1958 a, zit. n. 1981, S. 175 - 185) und Geborgenheit (vgl. Bollnow 1955, zit. n. 1979 b) eine Stimmungslage, die für die Einstellung des Kindes zum Erzieher unerläßlich ist. Auf dieser Basis von vertrauensvoller Geborgenheit entwickeln sich im jungen Menschen dann in der zweiten Ebene Fröhlichkeit, Morgendlichkeit und Erwartungsfreudigkeit.

Die Fröhlichkeit oder die "fröhliche Gestimmtheit", wie Bollnow sagt (1970, S. 27), ist für die Erziehung bedeutsam, weil sie den Menschen "zur Welt" hin öffnet (ebd.). "Er gewinnt /.../ Interesse an seiner Umgebung und Freude an der eigenen Tätigkeit. Sie befördert das Wachstum aller seiner seelischen Kräfte." (Ebd.) Als Gewährsmann führt Bollnow Jean Paul an, der überzeugt sei, daß "von selber alle Kräfte hervorfahren", wenn man die Unlust von den Kindern wegnimmt und durch Freudigkeit ersetzt (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit Fröhlichkeit ist auch die befreiende Wirkung des Lachens erwähnenswert. Hierzu schreibt Bollnow:

"Das Lachen ist überhaupt von hier aus in seinem positiven Charakter zu begreifen: Wo das Lachen befreiend hervorbricht, da ist notwendig zugleich die Sphäre der Absonderung, des inneren Widerstrebens und Nichtmitmachen-Wollens durchbrochen. Das Kind kann gar nicht mehr anders als in die Gemeinsamkeit einschwingen. Bedauernswert ist darum der Lehrer, der in seinem Mißtrauen bei jedem Lachen sofort eine Ungehörigkeit vermutet. Er bringt sich selber um den Erfolg seiner Bemühung." (S. 28)

Die Bedeutung lachender oder allgemeiner formuliert: fröhlich gestimmter Kinder und Jugendlicher für die erfolgreiche schulische Arbeit wird im sinnorientierten Unterricht gesehen (vgl. Abschnitt 8.4.9.3).

Das "Gefühl des Morgendlichen" (Bollnow 1970, S. 29) ist das "eines frischen, freudigen, vorwärts drängenden Lebens, wie man es stimmungsmäßig am reinsten in der morgendlichen Stunde erfährt" (ebd.). Die große Verantwortung der Erwachsenen gegenüber den Heranwachsenden besteht darin, dafür zu sorgen, daß sich diese positiven Perspektiven für ihr künftiges Leben entwickeln können. Nur wenn dies möglich ist, kann in ihnen auch die "Erwartungsfreudigkeit" (S.35) eintreten. Um eine Enttäuschung der jungen Menschen zu vermeiden, muß der Erzieher bzw. Lehrer wissen, "was überhaupt an freudigen Erwartungen im Kinde wirksam ist" (S.37). Das gelingt nur auf dem Weg einer gründlichen anamnetischen und diagnostischen Arbeit, die der Lehrer nur mit personeller Unterstützung leisten kann (vgl. Abschnitt "Schluß", s.v. "Bildungspolitik").

Aus diesem atmosphärischen Lebensgefühl kann eine "bestimmte Gefühlshaltung" (S.37) hervorgehen, die von Dankbarkeit, Gehorsam, von Liebe und Verehrung (vgl. S. 38 - 41) gekennzeichnet ist. Wichtig ist hierbei die zusätzliche Erkenntnis, daß die einzelnen Gefühlshaltungen vom allgemeinen Klima bedingt und geformt werden. Dort, "wo sie im einzelnen mit besonderer Intensität erlebt werden, (wirken sie zugleich) auch über die einzelne konkrete Gefühlsregung hinaus wieder zurück auf die gesamte pädagogische Atmosphäre" (S.37). Diese "echte Wechselwirkung und gegenseitige Durchdringung" (ebd.) wird von "Dankbarkeit" und "Gehorsam" wesentlich mitgeprägt. Aufgrund des Wechselwirkungsverhältnisses kann sowohl die einzelne Gefühlsregung durch die gesamte Stimmungslage und umgekehrt positiv - leider auch negativ - beeinflußt werden.

Die Dankbarkeit ist für das Kind ganz selbstverständlich. Sie ist "als ein nur halbbewußt begleitendes Gefühl als Bestandteil in seiner (sc. des Kindes) noch 'heilen Welt' enthalten. Dies ist der natürliche Zustand des noch ungestörten kindlichen Lebens, und in ihm ist das Gefühl der Dankbarkeit notwendig eingeschlossen" (S. 38). Aber so, wie die "heile Welt" einmal zerbrechen muß, so muß auch das Dankbarkeitsgefühl einmal aufhören, selbstverständlich zu sein. Die damit beginnende Krise kann und muß bewältigt werden, denn der jungen Mensch muß "zum Einklang mit der tragenden Umwelt zurückkehren" (ebd.). Dieser Einklang drückt sich z.B. in der dankbaren Gesinnung einem Erzieher gegenüber aus, die bis ins Erwachsenenleben hineinreichen und "als Grundgefühl des ganzen Lebens im Sinn eines Sich-getragen-wissens von einem größeren Ganzen" (S.39)

das gesamte Leben überwölben kann. So verbindet sich das Dankbarkeitsgefühl mit dem Geborgenheitsgefühl, aus dem heraus Gelassenheit angesichts drängender Lebensprobleme entsteht (vgl. Abschnitt 8.4.9.3).

Mit Gehorsam ist der "stille und selbstverständliche Gehorsam" (S.39) gemeint. Das Kind empfindet ihn nicht negativ, weil er ganz selbstverständlich ist. Hinter dem Befolgen des Kindes steht eine Grundverfassung, die Bollnow als "vertrauensvolle Bereitschaft des Kindes" (ebd.) beschreibt, sich Anforderungen "in einer freudigen Bejahung" zu stellen (ebd.). In der Undankbarkeit steckt der stolze Wille, "in voller Unabhängigkeit zu leben und niemand anderem etwas zu verdanken" (S.40) und der Ungehorsam des jungen Menschen ist "notwendiges Durchgangsstadium, um ein selbständiges und selbst verantwortetes Leben zu gewinnen" (S.40). Der Eigenwille oder Eigensinn des jungen Menschen hat also durchaus seine anthropologische Bedeutung, nach der sich der Erzieher richten muß: eine "Brechung" des Eigen-Sinns wäre die schlechteste Lösung.

Mit zunehmendem Alter des Heranwachsenden verliert der auf kindlichem Gefühl gründende Gehorsam an Gewicht. An dessen Stelle tritt die freie Anerkennung. Der junge Mensch bejaht in freier Entscheidung die bestehende Ordnung, etwa sittlicher, staatlicher oder welcher Art immer. Aus dem Gehorsam als "Ausdruck eines umfassenden Lebensgefühls" wird ein "von Fall zu Fall sachlich begründetes Verhalten" (S.41). Erst jetzt entsteht das Problem der Autorität, das sich verstärkt, wenn kindliche Liebe und Verehrung sich nicht entfalten können.

Die kindliche Liebe (vgl. Abschnitte 7.5.1.1 und 8.4.9.3), zu der die Anhänglichkeit und die gefühlsmäßige Zuwendung (vgl. A. Mehringer 1980, S. 53 - 54) zu nahestehenden Menschen ganz selbstverständlich gehören, wandelt sich"im pädagogischen Bezug zu der besonderen Form der aufschauenden und vertrauensvoll gläubigen Liebe" (S.42). Davon unterscheidet sich die Verehrung.

Der Verehrung fehlt die "unmittelbare Wärme und Selbstverständlichkeit der Liebe" (S.42). Dieses kühlere, distanziertere Verhältnis ist nicht an persönlich bekannte Menschen gebunden. Damit sind verschiedene Gefühle angesprochen, die alle "zu den notwendigen Bedingungen einer gedeihlichen Erziehung" gehören und "selbst in den nüchtersten Formen des

Schulunterrichts" (S.42) präsent sind, weil das Kind das Bedürfnis hat zu verehren. Bei der Bemühung des Lehrers, die Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen, muß also auch ganz entscheidend der Wille zur Verehrung einbezogen werden. Im sinnorientierten Unterricht spielt er eine ganz große Rolle. Das folgende Zitat verdeutlicht die sich daraus ergebende Verantwortung für den Lehrer:

"Es (sc. das Kind) will Bewunderung vor seinen (sc. des Lehrers) Kenntnissen und seinem fachlichen Können haben,Achtung vor seiner charakterlichen Festigkeit und darüber hinaus Verehrung gegenüber seiner menschlichen Größe. Es ist nicht nur der faktische Bestand der zu überliefernden Kenntnisse, sondern auch das Vertrauen des Kindes zum Ausmaß der über seinen eigenen Horizont hinausgehenden Kenntnisse des Lehrers, das seine Bereitschaft, von ihm zu lernen, wesentlich unterstützt. Das Kind will stolz auf seinen Lehrer sein, und es fühlt sich in diesem Verhältnis selber gehoben. Darum freut es sich ganz und gar nicht an den Fehlern oder Schwächen, die es an seinem 'Gegner', dem gern bekämpften Lehrer, entdeckt, sondern leidet darunter. Es will ja lernen, aber es ist nur bei einem bewunderten und verehrten Lehrer auch bereit, ohne Widerstreben zu lernen." (S. 42 - 43)

Das Kind will bewundern, will lernen, will auf den Lehrer stolz sein. Aber das gelingt ihm nur, wenn der Lehrer fachliches Können, charakterliche Festigkeit, menschliche Größe besitzt oder sich zumindest darum bemüht. Mit anderen Worten gesagt: der qualifizierte Lehrer weckt über die berechtigte, ihm erwiesene Verehrung seiner Schüler deren Leistungsbereitschaft; Grund genug, ihn nicht nur fachwissenschaftlich auszubilden. Das folgende selbsterlebte Beispiel ist ein aktueller Beleg hierfür.

Birgit, 16 Jahre alt, erhält in der Schule Musikunterricht bei einer Klavierlehrerin, die erfolgreich öffentlich auftritt und viel von ihren Schülern verlangt. Sie selbst war Schülerin von Paul Hindemith. Die aufschauende Verehrung gegenüber der Pianistin löste in Birgit eine starke Bereitschaft zum Üben aus. Schon als elfjährige war dies so. Sie sieht in der Erwartungshaltung ihrer Lehrerin eine große Forderung und Verpflichtung, der sie sich nicht ohne weiteres entziehen kann. Oft kritisiert sie die Haltung einer anderen Klavierlehrerin, die häufig während des Unterrichts unkonzentriert sei, die Kinder zu Botengänge schicke - während des Unterricht - und ihnen wiederholt den gleichen Stoff zum Üben aufgebe. Daran ändert auch nichts das krampfhaft empfundene Bemühen dieser Lehrkraft, sich modern zu kleiden. Es wird vielmehr nur ironisch kommentiert: "Schau nur, wie jung die Alt (sc. der improvisierte Name der Lehrkraft) wieder ausschaut!" Birgit legt großen Werte darauf, die Erwartungen ihrer Klavierlehrerin zu erfüllen. Sie ist zufrieden, wenn sie bei ihr Anerkennung findet. Ihr Argument lautet: "Ich kann sie doch nicht enttäuschen!"

Die motivierende Wirkung, die von dem verehrten Lehrer ausgeht, bestätigt Bollnow im folgenden Zitat:

"Das Gefühl der Verehrung weckt im Kind das Verlangen, vor dem verehrten Menschen bestehen zu können und von ihm anerkannt zu werden. Das ist ein starker Antrieb zur eigenen Anstrengung. Es hat eine mächtige vorwärts treibende Kraft. Es erweckt zugleich das Verlangen nach einer inneren Übereinstimmung mit den vom Erzieher vertretenen Auffassungen und Idealen und befördert so den Prozeß ihrer Aneignung. / ... / so öffnet die verehrende Liebe das Kind für die erzieherische Einwirkung. Das kindliche Gefühl, teilzuhaben am mitreißenden Schwung des begeisterten und begeisternden jungen Erziehers, ist eine andere Form einer solchen erzieherisch fruchtbaren Gestimmtheit." (S.43; meine Hervorhebungen)

Die stimulierende Wirkung eines Könners auf seinem Gebiet bestätigte auch die im Beispiel angeführte Klavierschülerin Birgit. Sie erinnert sich an eine alte Musiklehrerin, die mit sehr großem Engagement ihr Fach vertrat, den Schülern sehr viel Musiktheorie beibrachte, streng auf Disziplin achtete und jede Vertretungsstunde, die sie bekommen konnte, Musiktheorie unterrichtete. Birgit bedauerte, daß diese Lehrkraft während des Schuljahres erkrankte und nicht mehr unterrichten konnte. Verehrungswürdige Lehrer müssen demnach nicht auf "lieb" machen, und den Schülern alle Wünsche erfüllen, sondern vielmehr alles in ihnen Steckende abfordern. Dadurch geben sie ihnen mehr zurück als Lehrer, die den Kindern nichts abverlangen.

Der Wille zur Verehrung bzw. Bewunderung - so muß über Bollnow hinausgehend gesagt werden - gilt nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern allgemein. Jedermann lernt beispielsweise dann am meisten, wenn er sich mit dem Autor identifizieren, wenn er ihn verehren kann. Denn wer auf Riesen sitzt, sieht wesentlich mehr. Außerdem steigt er in der Achtung der anderen aufgrund seiner exklusiven Beziehung. Und so fällt von dem Ruhm des Lehrers ein Teil davon auch auf den Schüler.

Somit ergibt sich als Teilergebnis: Eine erfolgreiche Erziehung kann nur dann entstehen, wenn die Vorbedingungen erfüllt sind, die bereits in der Familie grundgelegt werden. Da ist zunächst die Bemühung um eine "heile Welt" - um das Wort von Werner Bergengruen zu verwenden, das in den 70er Jahren fast als Schimpfwort verstanden wurde - in der ein allgemeines atmosphärisches Lebensgefühl sich bildet. Über die Krise entstehen allmählich bestimmte Gefühlshaltungen, die die Beziehung zu Eltern,

Erzieher und Lehrer konstituieren: Dankbarkeit und Gehorsam, Liebe und Verehrung sind unerläßliche Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht.

Die gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die in der pädagogischen Atmosphäre auf der Seite des Lehrers zum Tragen kommen, werden im folgenden wenigstens angedeutet.

Momente der pädagogischen Atmosphäre relational zum Lehrer

Das "tragende" Grundgefühl des Lehrers oder Erziehers, das dieser als gefühlsmäßige Voraussetzung in den Erziehungsprozeß einbringen muß, heißt Vertrauen. Es wird strukturiert von dem Zutrauen, das sich auf die natürliche Leistungsfähigkeit des Menschen bezieht, von der Meinung des Erziehers über das Kind und dem Glauben an es, die beide eine prägende Kraft darstellen, und schließlich von dem umfassenden Vertrauen, das dem Menschen im ganzen gilt.

Das Zutrauen "wirkt wie eine unkomplizierte Vorform des eigentlichen Vertrauens" (S.45). Es hat noch nicht "den eigentlich sittlichen Charakter des Vertrauens, sondern bezieht sich in einer einfachen Weise auf die natürliche Leistungsfähigkeit des Menschen" (ebd.), also auf körperliche oder geistige Fähigkeiten. Umgangssprachlich hat sich die Wendung gefestigt: Man traut jemanden etwas zu. Es verlangt auch nicht, wie das Vertrauen, nach einer Erwiderung, auch nicht nach Treue, "die man dem Vertrauenden entgegenbringt" (ebd.). Wer das Zutrauen des anderen empfindet, fühlt sich ermutigt und in seinem Selbstvertrauen bestärkt. Er wird "(schon unbewußt) angetrieben, dieses Zutrauen auch zu rechtfertigen" (ebd.). Der leistungssteigernde und entwicklungsfördernde Einfluß des Zutrauens ist im Zusammenhang mit der Ermutigung bedeutsam (vgl. Abschnitt 7.5.1.10). Die Untersuchungen von Robert Rosenthal und Leonore Jacobson (1968), die unter der Bezeichnung "Pygmalion-Effekt" weithin bekannt wurden, bestätigen dieses Ergebnis.

Noch deutlicher wirkt die prägende Kraft von Meinung und Glauben auf den Menschen. Der Glaube, der "den Menschen umschaffen" kann, wie Nikolai Hartmann (1926, S. 429), von Bollnow angeführt (S.47), sagt, ist mehr als bloße Meinung. Er kann vielmehr mit Vertrauen gleichgesetzt werden. Der Glaube setzt positive Eigenschaften im anderen voraus, auf die er sich im Umgang mit dem anderen stützt. Wer z.B. dem Mut, der Ehrlich-

keit und der Verschwiegenheit des anderen vertraut, kann erwarten, "daß dieses Vertrauen die betreffenden Eigenschaften in ihm befestigt" (ebd.). Täuscht ihn aber sein Vertrauen, dann kann er nicht - wie bei der bloßen Meinung - diese korrigieren oder im sachlichen Bereich Irrtümer eingestehen, sondern dann ist es der andere Mensch selbst, der ihn enttäuscht hat. Wenn Bollnow dem anderen jedoch ein Versagen "gegenüber meinem Vertrauen" zuschreibt, dann muß jedoch auch der eigene Beitrag zu dieser Enttäuschung hinzukommen: kann es nicht vielmehr sein, daß ich dem anderen auf einem viel zu vagen Grund mein Vertrauen entgegenbrachte? Eine Enttäuschung fällt unter Einbeziehung dieser Frage immer auch zurück auf den Vertrauenden. Auf den schulischen Bereich bezogen heißt dies, daß der Lehrer sehr sorgfältig mit seinem Vertrauen umgehen muß. Er darf nicht spontan dem anderen vertrauen, weil dieser dann für etwas zur Rechenschaft gezogen wird, für das er nicht geeignet war oder das ihn überforderte, auch aufgrund seiner mangelnden Reife.

Die initiierende Kraft des Glaubens in der Erziehung kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden. Bollnow schreibt:

"Der Glaube des Erziehers stärkt im Kind die guten Kräfte, die er in ihm voraussetzt. Er lockt sie gewissermaßen durch seinen Glauben hervor. Das Kind , das der Erzieher für zuverlässig, aufrichtig, hingabefähig hält, in dem werden durch diesen Glauben die entsprechenden Eigenschaften geweckt und gestärkt." (S.47)

Der Glaube wirkt gleichsam als unsichtbare Stütze in Zeiten der Krise und der Schwäche. Das Kind weiß sich dann nicht aufgegeben, sondern kann sich Mut zusprechen, gleichsam stellvertretend für den Lehrer, der an es glaubt. Allerdings gilt auch hier, daß der Glaube begründet sein muß: es muß eine Passung bestehen zwischen der Glaubenserwartung des Lehrers und der Leistungsfähigkeit des Kindes. Außerdem muß auf eine stille Voraussetzung hingewiesen werden: der Glaube kann nur wirken, wenn eine pädagogische Atmosphäre besteht und wenn der Heranwachsende sich erziehen bzw. unterrichten lassen will. Der ärgste Feind von Beziehungen, somit auch des Vertrauens, ist das Mißtrauen.

Vor dem Mißtrauen muß sich der Lehrer in acht nehmen. Es drängt sich im Bereich der Erziehung leicht auf. Es übt einen "ganz verhängnisvollen

Einfluß aus, es treibt das Kind in die Verhärtung hinein und hindert seine freie Entfaltung" (S.48). Wer dem anderen mißtraut, hegt Zweifel an dessen Loyalität ihm gegenüber oder an dessen Wert als Mensch insgesamt und versucht, seine Kontrolle zu verstärken. Auf dieser Basis kann aber nicht erzogen und unterrichtet werden. Es gibt fließende Übergänge vom Mißtrauen zu mangelndem Vertrauen.

Wie sensibel Kinder auf Äußerungen Erwachsener reagieren, aus denen sie mangelndes Vertrauen oder Mißtrauen lesen, was aber lediglich mangelndes Zutrauen in Fähigkeiten war, zeigte mir unser 11jähriger Sohn. Ich sagte zu ihm, daß er mir bei einer bestimmten Tätigkeit nicht helfen könne, worauf er erbost, vielleicht auch beleidigt oder gekränkt, mich sehr heftig fragte: "Traust du mir wohl nichts zu?" Aus seiner Sicht reagierte er angemessen. Er bezog nämlich meine Einschätzung bezüglich seiner Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Punkt auf sich und alle seine Fähigkeiten, was sachlich zwar nicht stimmte, psychisch für ihn aber Realität war. Ich nahm mir vor, künftig überlegter seine Fähigkeiten in meine Arbeit einzubeziehen.

Das echte erzieherische Vertrauen ist "nicht blind", wie Bollnow schreibt (S.50). Es unterscheidet sich deshalb deutlich von der Vertrauensseligkeit oder Gutgläubigkeit und ist auf keinen Fall mit Dummheit verbunden.

"Der wirkliche Erzieher sieht sehr klar das Kind in seiner ganzen menschlichen Schwäche, mit all seinen Neigungen zum Bösen, und trotzdem schwingt er sich nach den Erschütterungen immer wieder zu einem neuen Vertrauen auf, weil er weiß, daß ohne dieses eine erzieherische Hilfe schlechterdings nicht möglich ist. Ja in keinem Augenblick ist dies Vertrauen so wichtig wie beim Neuanfang nach erzieherischen Krisen." (S.50)

Der Erzieher muß sich immer bewußt sein, daß sein Vertrauen scheitern kann, weil es nicht wie die "Zwangsläufigkeit eines Naturgesetzes" (S.50) wirkt. Das Vertrauen muß gewagt werden. Es muß echt sein. Von einem vorgespielten Vertrauen geht keine "Überzeugungskraft" aus (S.51). Der Erzieher ist jedoch überfordert, will er allen Kindern und Jugendlichen, die ihm anvertraut sind, das gleiche Maß an Vertrauen wagend entgegenbringen. Das "umfassende Vertrauen" hilft ihm aus der schwierigen Situation.

Zutrauen, Meinung und Glaube beziehen sich auf das "umfassende Vertrauen", das dem Menschen im ganzen gilt und von seinen Besonderheiten absieht. Dieses umfassende Vertrauen ist nach Bollnow eine "unerläßliche Voraussetzung für die Erziehung" (S.49) und - ergänzend gesagt - für den Unterricht. Dort also, wo kein Vertrauen in den Menschen vorhanden ist, gibt es keine Erziehung und auch keinen Unterricht. Positiv gewendet und zugleich den Bereich des umfassenden Vertrauens erweiternd, gilt: Der Erzieher kann nur dann ein Vertrauen wagen, wenn er sich selbst "in jeder einzelnen Zuwendung des Vertrauens von einem allgemeinen und umfassenden Seins- und Lebensvertrauen /.../ getragen" weiß (S.51).

Das umfassende Vertrauen bezieht sich somit nicht nur auf den Menschen im ganzen, sondern auch auf das Leben bzw. das gesamte Sein. Hier wird ersichtlich, wie sehr die Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers in das Atmosphärische der Erziehung und des Unterrichts einwirkt. Sich dessen stets bewußt zu sein, erleichtert sinnvolles Handeln. Aus dem tragenden Grundgefühl des Vertrauens heraus können sich die erzieherischen Tugenden entwickeln, nämlich die erzieherische Liebe, die Erwartung, die Geduld und die Hoffnung. Der reife Erzieher bzw. Lehrer ist von einer Grundhaltung druchdrungen, die durch Heiterkeit, Güte und Humor gekennzeichnet ist. (Vgl. S. 54 - 72)

Grundhaltungen oder "Tugenden" des Erziehers bzw. Lehrers

Die erste Tugend des Erziehers bzw. Lehrers ist die "erzieherische Liebe", jene "schlicht menschliche Liebe", die als solche noch keineswegs erzieherisch ist, oder jenes Mögen der Kinder , um es mit Wilhelm Flitner zu sagen. Gleichwohl ist sie eine unerläßliche Voraussetzung für das erzieherische Verhältnis, den "pädagogischen Bezug" (Herman Nohl). Dies gelingt aber erst dann, wenn "ihr vom Kind her eine entsprechende Liebe entgegenkommt und sich mit ihr zu einem einheitlichen Verhältnis verbindet" (S. 54). Ein klassisches Vorbild für diese Liebe ist das Wirken Johann Heinrich Pestalozzis.

In einer Zeit, in der die Gefahren des Wohlstandes für die Erziehung immer auffälliger werden, ist eine "verantwortliche Liebe" angemessen. Bereits 1960 schrieb Andreas Mehringer:

"Ein Kind braucht immer noch einen sorgenden Menschen mit verantwortlicher Liebe. Erziehung ist nicht ersetzbar durch die Soziologie. Sie ist auch nicht ersetzbar durch Psychologie, durch 'Motiv-Erhellung' allein. Die Jugend braucht unser Verstehen, aber man kann die Jugend auch zu Tode verstehen.

Der 15jährige W. wollte nicht mehr an seiner Mechanikerlehrstelle bleiben. Seine Eignung für diesen Beruf war eindeutig klar, die Lehrstelle war gut. Nach gründlicher Beratung sagte ich ihm: 'W. ich will jetzt von einem Wechsel nichts mehr hören. Du bleibst an deiner Lehrstelle. Nach 2 Monaten sprechen wir wieder davon.' Nach dieser Zeit kam W. und sagte: 'Jetzt gefällt es mir gut bei meinem Meister.'" (1960, S. 85; meine Hervorhebungen)

Diese Forderung konnte Mehringer allerdings nur formulieren und durchsetzen , weil er ein gutes Verhältnis zu W. hatte, weil also die pädagogische Atmosphäre zwischen den beiden, das Klima, entspannt und getragen war von Liebe und Vertrauen. Es gehört auch heute noch zu den Aufgaben der Erzieher, "auch einmal klare Entscheidungen (zu) treffen, auch einmal nein (zu) sagen, der Jugend in klaren Umrissen gegenüber(zu)-treten, sie aus ihrer Unsicherheit durch den Mut zu eigener Sicherheit (zu) erlösen" (ebd.). Die Entschiedenheit des Erziehers, die dieser auf den Heranwachsenden überträgt, also stellvertretend für ihn einbringt, ist sinngebend. Junge Menschen sind sich in ihren Entscheidungen nämlich oft nicht sicher. Vielfach fehlen ihnen die dazu nötigen orientierenden Kriterien, etwa in Form von Werten oder der Sitte. Das gilt insbesondere dann, wenn sie ein höheres Niveau als ihren eigenen Vorteil als Kriterium anlegen sollten. In derartigen Situationen kann der Erwachsene für den Heranwachsenden Entscheidungen treffen, wenn diesem dadurch negative Konsequenzen erspart bleiben. Hierzu stiftet die pädagogische Atmosphäre einen wesentlichen Beitrag. Eine systematische moralische Erziehung ist im sinnorientierten Unterricht vorgesehen, so daß eine Zunahme der moralischen Kompetenz erfolgen kann.

Die zweite Grundhaltung oder "Tugend" des Erziehers bzw. Lehrers ist die Erwartung. Trägt aber der Erzieher bzw. Lehrer bestimmte Erwartungen an das Kind heran, so verengt sich sein Blick. Dadurch ist es ihm verwehrt, Neues zu erkennen, "weil er es sich anders vorgestellt hatte und jetzt verärgert ist" (O.F. Bollnow 1970, S. 56). Angemessener ist die "vertrauensvolle Offenheit für das /.../, was die Zukunft an Neuem und Unerwartetem zu bieten hat", schreibt Bollnow (ebd.) und fährt erläuternd fort:

"Es ist jene wichtige Tugend, die Gabriel Marcel als die Verfügbarkeit (disponibilité) bezeichnet hat (sc. 1954, S. 78 f.). Es ist die Fähigkeit, sich ohne Voreingenommenheit vom unerwartet Neuen der Entwicklung ansprechen zu lassen." (Ebd.)

Die dritte Grundhaltung bzw. "Tugend" ist die Geduld. Sie hängt insofern mit der Erwartung zusammen, als sie die meist hastig vorauseilenden Erwartungen zügeln kann. Die Geduld kennzeichnet "den Einklang des Menschen mit dem Ablauf der Zeit" und kann als die "Tugend des Wartenkönnens" genannt werden (ebd.). Das ist gerade in unserer heutigen hektischen Zeit eine große Aufgabe. Da aber sinnorientierter Unterricht in dem Zwischenraum Schule stattfindet, kann diese Tugend des Lehrers angewandt werden.

Das Gegenteil des Wartenkönnens, der Geduld, ist die Hast, die einem natürlichen Streben des Menschen entspringt, "dem Lauf der Zeit vorauszueilen, früher zum Ziel kommen zu wollen, als es in Anbetracht der Umstände möglich ist" (ebd.). Die Ungeduld ist eine "natürliche Untugend des Menschen" (S.57), wovon der junge Mensch besonders betroffen ist.Sie ist immer ein Zeichen der Unsicherheit, weil man nicht wagt, "sich dem Lauf der Zeit zu überlassen und fürchtet, etwas versäumt zu haben" (ebd.). Entgegen dieser Meinung Bollnows kann man aber insbesondere im Blick auf das Kind sagen, daß es eine mangelnde Beherrschung darstellt, eigene Bedürfnisse hintanzustellen , weil man glaubt, alles drehe sich um einen selbst. Damit hängen sicherlich auch neurophysiologische Gegebenheiten zusammen, die ein Kind ungeduldig werden lassen.

Die Geduld des Lehrers bzw. Erziehers ist aber nicht gleichzusetzen mit der Gleichgültigkeit, obwohl äußerlich die Unterschiede kaum wahrzunehmen sind. Aber die Geduld beruht

"/.../ auf einem aufmerksamen Mitgehen mit dem Lauf der Entwicklung, das gleich weit entfernt ist von einem zur Verfrühung neigenden hastigen Voraneilen wie von einem unaufmerksamen Versäumen des Augenblicks, in dem eine Entwicklung vollendet oder eine Leistung vollbracht sein müßte und in dem jetzt das fordernde Eingreifen des Erziehers notwendig wird" (S.60).

Die vierte Grundhaltung bzw. "Tugend" heißt Hoffnung. Sie ist die letzte und entscheidende Grundlage des Erziehens und Unterrichtens. Die Hoffnung bleibt " das allgemeinere und tiefere Verhältnis zur Zukunft" (S.61)

als es die enge Erwartung entfalten kann. Das Verhältnis des Menschen zur Zukunft bleibt immer offen "für das Geschenk der nicht voraussehbaren Möglichkeiten" (S.61). Hoffende Menschen vertrauen darauf, daß sich bei ausweglos scheinenden Schwierigkeiten in der Gegenwart künftig "irgendwie" ein Ausweg findet. Die Hoffnung als Vertrauen in die Zukunft ist unbestimmt und atmosphärisch. Bollnow bezeichnet sie als "eine den ganzen Menschen durchziehende Grundgestimmtheit der Seele" (S.61). Diese Hoffnung ist die allgemeine Voraussetzung für das Leben, denn ohne Zukunft kann niemand leben. Sie ist aber auch Voraussetzung für Erziehung und Unterricht. Hierzu schreibt Bollnow:

"Es ist die Hoffnung, daß sich das Kind in der rechten Weise entwickelt, nicht so sehr aus eigner Anstrengung, sondern daß die Natur sich in ihm entwickelt. In den schwersten Enttäuschungen und aussichtslos scheinenden Verwicklungen behält sie die Gewißheit, daß sich alles 'irgendwie' schon lösen wird, und bewahrt darin eine innere Überlegenheit zu den Schwierigkeiten, die auch das Kind, wo es verzagen möchte, mit tragen kann." (S.61)

Diese Aussage ist ausschließlich auf das Kind bezogen formuliert. Aber Sie gilt im gleichen Maße für den Lehrer, denn auch er bedarf in Krisenzeiten der Hoffnung und auch er muß gegenüber dem Kind Hoffnung vorleben, und die großartige Hilfe, die daraus entsteht, erfahrbar und diskutabel machen. Hoffnung und Geduld verweisen aufeinander. Erläuternd sei das folgende Zitat angefügt:

"Sie (sc. Hoffnung und Geduld) sind in innerster Zusammengehörigkeit und wechselseitiger Ergänzung aufeinander bezogen und bestimmen gemeinsam den zeitlichen, zukunftbezogenen Aspekt der Erziehung. Wo die Hoffnung sich in die künftigen Möglichkeiten eines vollkommeneren Lebens hinein öffnet, behält die Geduld die innere Ruhe, wenn die Träume zu schnell vorausfliegen möchten. Beide sind gemeinsam getragen von einem Vertrauen zum Leben und zur Welt, beide sind getragen von einem Gefühl der Geborgenheit in einer trotz aller bedrängenden Widersprüche letztlich doch 'heilen' Welt. Hoffnung und Geduld sind so im letzten Grund (und unabhängig von allen bestimmten Ausprägungen) religiöse Tugenden, und es zeigt sich, daß menschliches Leben im allgemeinen und erzieherisches Tun im besonderen nur von einem solchen Grunde her möglich sind." (S. 61 - 62)

Die Grundhaltung des reifen Erziehers

Die Grundhaltung des reifen Erziehers ist nach Bollnow durch Heiterkeit, Güte und Humor gekennzeichnet, die auf der geschilderten Grundlage von Liebe und Erwartung, Hoffnung und Geduld sich bilden können.

Die Heiterkeit "beruht überall auf einem Über-dem-Leben-stehen" (S.66). Sie bewirkt einen Abstand, der nicht "kühle Distanz", sondern ein Bezug ist, "in dem sich der andere und besonders der jüngere Mensch liebend aufgenommen und bejaht findet" (ebd.). Die überlegene Heiterkeit erweckt nicht nur "Lebenslust und gute Laune im anderen Menschen /.../, sondern darüber hinaus auch Vertrauen und Zuversicht zu seinen eignen Kräften" (ebd.). Ein heiterer Lehrer ist weder verspielt, noch nimmt er seine pädagogische Verantwortung nicht ernst. Er schenkt dem Kind keine einzige wirklich wichtige Forderung und Aufgabe, sondern stellt sie mit seiner stillen Selbstverständlichkeit, aber in einem heiteren Sinn. Damit schafft er eine Stimmung, in der sie ohne Widerstreben und "mit fröhlicher Bereitschaft ergriffen werden" (S.67). Hier allerdings muß aus sinntheoretischer Sicht ergänzend darauf verwiesen werden, daß dies nur dann der Fall ist, wenn die jungen Menschen mit den Aufgaben, die der heitere Lehrer ihnen stellt, zugleich den Sinn erkennen. Also ist die Heiterkeit allein immer auch an die Sinnhaftigkeit ihrer Forderungen gebunden. Ein "heiteres Gemüt" ist prinzipiell bei Erziehungsschwierigen nötig, um die Menschen nicht zu verlieren, wie Janusz Korczak (1978, S. 11) in dem folgenden Zitat aus der Sicht des Lehrers in einem Waisenhaus veranschaulicht:

"Über die zerschlagene Scheibe und das zerrissene Handtuch, den schmerzenden Zahn, den erfrorenen Finger und das Gerstenkorn im Auge - den verbummelten Schlüssel und das gestohlene Buch; das Brot, die Kartoffeln und fünf Deka Fett - durch tausendfache Tränen, Klagen, Unrecht und Schlägereien - durch das Gewirr von Bösem, Schuld und Fehlern - muß man sich durchkämpfen und sein heiteres Gemüt bewahren, um zu lindern, zu stillen, zu versöhnen und zu verzeihen, um das Lächeln gegenüber dem Leben und den Menschen nicht zu verlieren." (S.11; meine Herovrhebung)

Die stille Heiterkeit muß sich in der Schule gegen den "nüchternen Ernst" wehren. Leider fühlen sich viele Lehrer ihm gegenüber aus voller Verantwortung verpflichtet. Dann kehren Verdrossenheit auf beiden Seiten und ein freudloser, mürrischer Umgangston in den Unterricht ein, der "jede freudige Bereitschaft erstickt" (S.67).

Bollnow bezeichnet die stille Heiterkeit als eine hohe Tugend des Erziehers und - ergänzend können wir sagen - des Lehrers. Sie ist außerdem die "reinste Form der von ihm (sc. dem Erzieher) ausstrahlenden Atmosphäre" (ebd.). Aber es gilt auch die Grenzen zu beachten; denn die Heiter-

keit kann nicht produziert werden. Sie fällt dem Menschen nur zu, wenn er in sich selbst ausgeglichen ist. Dies verweist wiederum auf die Notwendigkeit, daß der Lehrer an seiner Persönlichkeit arbeitet.

Der Humor ist die Fähigkeit des Lehrers, "die kleinen Kümmernisse des Kindes aus einer gewissen Überlegenheit zu sehen und sie so leicht zu nehmen" (S.68). Über den Humor hat Herman Nohl einmal gesagt, daß ein humorloser Mensch völlig ungeeignet sei, Kinder zu erziehen. Das kann nur unterstrichen werden. Im sinnorientierten Unterricht bemüht sich der Lehrer, "humorvoll" zu reagieren, also aus einer gewissen Überlegenheit heraus , z.B. auf den Zorn, die Unart, den Trotz oder die Aggression des Kindes zu reagieren. Er nimmt den "bösen Willen des Augenblicks" (S.68) nicht ernst und fühlt sich davon nicht persönlich angegriffen oder beleidigt. Dies entspannt die Situation.

In die humorvollen Äußerungen des Lehrers darf sich keine Ironie mischen. Ironie ist nur eine Waffe bei gleichrangigen Gegnern. Das Kind kann damit aber noch nicht umgehen. Kompromißlos formuliert Bollnow: "Dem Kind gegenüber aber ist eine ironische Behandlung schlechterdings verboten." (S.69) Denn kein Kind kann den ironischen Spott vertragen. Es fühlt sich dadurch aus dem Bezug gerissen und im innersten Kern verletzt, weil die Ironie seine Schwachheit und Verletzbarkeit offenlegt. Echter Humor nimmt das Kind hingegen in den "ursprünglichen Vertrauensbezug /.../ zu dem schützenden großen Menschen" (S.70) und stellt somit die "ursprüngliche Geborgenheit" (ebd.) wieder her. Auf diese Weise kann der Lehrer dazu beitragen, daß Freude im Unterricht eintritt. Allerdings entzieht sie sich planvoller Absicht und fällt nur als Nebeneffekt angestrengten Tuns an (vgl. U. Lorenz / H.J. Ipfling 1979). Der Humor ist in der Schule nur dort möglich, "wo er umschlossen und getragen ist von einer warmen menschlichen Güte" (O.F. Bollnow 1970,S.70).

Die oberste Tugend ist nach Bollnow die Güte (vgl. S. 70). Sie ist dem älteren Erzieher bzw. Lehrer zugänglich und nicht mit der natürlichen Gutmütigkeit zu verwechseln. Daher ist sie keine Eigenschaft des natürlichen Menschen, sondern vielmehr eine "Haltung, die erst in der Auseinandersetzung mit dem eignen Leid in einem langen und schmerzhaften Reifungsprozeß erreicht wird und die sich erst aus der so gewonnenen Überlegenheit heraus dann auch teilnehmend dem andern

Menschen öffnen kann" (S.71). Die wahre Güte wendet sich "ausdrücklich helfend dem andern Menschen zu" (ebd.), wobei ein "leichter schmerzhafter, resignierender Zug mitschwingt" (ebd.), der davon herrührt, daß ältere Menschen um die unvermeidbaren Schmerzen und Verwicklungen des menschlichen Lebens im allgemeinen und des eigenen im besonderen wissen.

Die echte Güte verbindet sich mit Strenge. Hier ist sie "zugleich unerbittlich in ihrer Anforderung, wo es um die innere Wahrhaftigkeit und das Festhalten an dem für sittlich richtig Erkannten geht" (S.72). Gerade angesichts der verwässerten Ansicht hinsichtlich gültiger Werte ist daher die Bemühung des Lehrers um echte Güte eine wichtige pädagogische Aufgabe. Sie ist umso wichtiger, als Güte niemals aufhört.

Ergebnis: Diese , in Anlehnung an Otto Friedrich Bollnow dargestellten Momente der pädgogischen Atmosphäre müssen als Voraussetzung zur Verwirklichung des "pädagogischen Bezugs" oder wie man heute neutraler sagt: des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gegeben sein, freilich in unterschiedlich hoher Qualität. Oft genügt auch die Bereitschaft, sich um die einzelnen Momente zu bemühen. Damit ist die unaufgebbare Forderung nach der pädagogischen Atmosphäre im sinnorientierten Unterricht unterstrichen. Von diesem Verständnis ausgehend reicht die Bezeichnung "Schulklima" und was darunter verstanden wird, nicht aus, das Konzept der "pädagogischen Atmosphäre" zu ersetzen. Das belegen eindeutig die einschlägigen Definitionen.

Das "Schulklima" als dauerhafte emotionale Komponente sozialer Interaktion in der Schule

Erich Weber (1975) bestimmt "Atmosphäre" oder "Klima" als "die Gesamtheit der emotionalen Komponenten, durch die ein soziales Interaktionsgefüge seine jeweils spezifische Erlebnistönung erhält und fundiert wird" (S.94; meine Hervorhebung). Der Nachdruck auf die emotionale Dimension geht auch aus der Definition von Reinhard Pekrun hervor, die den Hinweis auf die Beständigkeit der Merkmale und Prozesse des "Klimas" enthält. Sie lautet:

"Das subjektive Erleben innerschulischer Umwelt konstituiert die 'Atmosphäre', den 'Geist', das 'Klima', das in einer Schule /.../ herrscht.Auch in der empirisch-pädagogischen Forschung wird das Erleben von Merkmalen und Prozessen in der Schulwelt dann als 'Klima' in der betreffenden

Schule bzw. ihren Untereinheiten (Klasse, Kollegium) bezeichnet, wenn diese Merkmale und Prozesse nicht nur momentanen, vorübergehenden Charakter besitzen, sondern relativ zeitüberdauernd und damit charakteristisch sind." (1985, S. 524; meine Hervorhebungen)

Bedeutsam ist der Hinweis, daß es nicht die neutrale Umgebung ist, die für das Klima verantwortlich ist, sondern vielmehr dessen irgendwie gewertete Wahrnehmung. Dadurch gelangen verstärkt personale, subjektive Aspekte in den Bereich der Aufmerksamkeit, die nicht mehr verloren gehen dürfen. Dadurch ist auch eine Annäherung an die pädagogische Atmosphäre möglich. Hierzu das Zitat:

"So nehmen die Unterrichtsbemühungen eines Lehrers erst dann Einfluß auf seine Schüler, wenn diese sie wahrnehmen, indem sie hinhören; ein häßliches Schulgebäude entfaltet erst dann eine negative Wirkung, wenn es als häßlich wahrgenommen wird etc. Es sind also in aller Regel nicht die objektiven Umweltgegebenheiten, die direkt auf Verhalten und Entwicklung einwirken, sondern ihre Wahrnehmungen - und zwar unabhängig davon, ob sie die Umweltgegebenheiten 'richtig' abbilden oder nicht." (S.525)

Diese beiden Zitate erfassen die gefühlsmäßigen Bedingungen von Schule und Unterricht,vom "Schulklima", nicht aber die "menschlichen Haltungen". Daher kann vom Schulklima allein keine Verbesserung des Unterrichts erwartet werden. Aus sinntheoretischer Sicht wurden deshalb die Momente der pädagogischen Atmosphäre deutlich in den Vordergrund gerückt. Die "gefühlsmäßigen Bedingungen" der pädagogischen Atmosphäre werden in der Konzeption des sinnorientierten Unterrichts mit den Erkenntnissen der Schulklima-Forschung verbunden. Dies sei am Beispiel der Verwirklichung der pädagogischen Atmosphäre in der Grundschule verdeutlicht.

Zur Realisierung der pädagogischen Atmosphäre in der Grundschule

Die Durchsicht einschlägiger Literatur zur Erforschung des Schulklimas belegt, daß die Vorschläge zur Verbesserung des Atmosphärischen in der Schule sich nur äußerst selten auf empirisch valide Befunde stützen (vgl. z.B. Drach 1985; Dreesmann 1979; Pekrun 1985). Gleichwohl ist die Bemühung um eine förderliche pädagogische Atmosphäre in der Grundschule Aufgabe und Ziel zugleich (vgl. E. Neuhaus-Siemon 1981, S. 130). Die Vertreter von Alternativschulen beweisen, daß diese Forderung tatsächlich möglich ist. Aus sinntheoretischer Sicht bieten sich die folgenden Möglichkeiten an.

Erste Möglichkeit: Die Entfaltung der personalen Dimension in der Schule

Hier ist das Recht des Kindes auf Achtung seiner Würde (z.B. Korczak 1970, 1978; vgl. Abschnitt 3), der Dialog (z.B. Marin Buber, vgl. Abschnitt 7.4) und das echte Gespräch (O.F. Bollnow 1979 a, S. 158 - 196; vgl. Abschnitt 8.4.6.3) zu pflegen. Der pädagogische Takt (J.F. Herbart, J. Muth 1967; vgl. Abschnitt 8.4.7.2) ist im Rahmen des pädagogischen Bezugs (H. Nohl; vgl. Abschnitt 8.4.10.1) unaufgebbar. Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist ebenso positiv zu entwickeln wie die Schülermitverantwortung an der Schule (vgl. 8.4.10). An dieser Stelle sei auch auf die Ausführung im Abschnitt 8.4.9.1 verwiesen.

Einen interessanten Vorschlag unterbreitet auch Bertold Gerner (1983). Er schreibt:

"Schüler richten bestimmte Erwartungen an Lehrer, Unterricht und Schule. Die Auseinandersetzung mit diesen Schülererwartungen und deren wenigstens teilweise Realisierung durch den Lehrer kann die Einstellung der Schüler zum Lehrer und zu seinem Unterricht sowie die Haltung der Schüler untereinander günstig verändern und damit Klassenklima und Schulklima verbessern." (S.10)

Die Auseinandersetzung des Lehrers mit den Erwartungen der Schüler konzentriert sich auf die Sinngebungen der jungen Menschen, die die Erwartungen beinhalten. Alles , was ich im positiven Sinn erwarte, besser gesagt: erhoffe, ist sinnvoll. Die Realisierung der Erwartungen stellt in den Augen der Schüler ein sinnvolles Geschehen dar und insofern wird ihr Wille zum Sinn befriedigt.

Zweite Möglichkeit: Ausgestaltung des Raumes oder: das "Wohnen im Raum"

Die Kinder können gar nicht früh genug lernen, im Raum zu "wohnen", d.h. sich geborgen zu fühlen. Nach Bollnow (1984, b, S. 310) ist es für das rechte Wohnen notwendig, "sich an einer bestimmten Stelle im Raum niederzulassen, sich dort fest zu begründen und einen Eigenraum der Geborgenheit zu schaffen". Das könnte zunächst das "eigene" Schulhaus, dann das "eigene" Klassenzimmer und schließlich der "eigene" Sitzplatz mit der "eigenen" Tischhälfte und dem "eigenen" Stuhl sein.

Der Wohnstubencharakter des Klassenzimmers im Sinne Pestalozzis vermittelt eine pädagogisch wünschenswerte Atmosphäre. Als multivariabler Funktionsraum kommt der Klassenraum der Aktivitätsfreude der Kinder entgegen. Zum "Raum" gehört aber nicht nur der Innenraum, etwa das Klassenzimmer, in dem man sich wohlfühlt, sondern auch der Außenraum, in den man sich gleichfalls einwohnen muß, um sich sicher zu fühlen. Daher ist der Schulhof zu einem Ort der Erprobung und Einübung sozialen Verhaltens zu gestalten, will man einen sinnorientierten Unterricht pflegen (P.Kraft 1977, S. 64). Das Wandern kann bei der Erschließung des Außenraumes in Ansätzen tiefer als bisher erfahren werden (Bollnow 1984, b, S. 113 - 119).

Dritte Möglichkeit: Der angemessene, förderliche Umgang mit der Zeit oder: das "Wohnen" in der Zeit

Die erlebte Zeit ist von der Meßzeit zu unterscheiden (M.J. Langeveld 1963, S. 44 -45). Glückliche Stimmungen sind über die Aktivitäten des Kindes zu provozieren, denn sie beeinflussen die Zeitlichkeit, also die erlebte Zeit, positiv. Das richtige Verhältnis zur Zeit ist dann eingetreten, wenn Gelassenheit, Hoffnung und Ewigkeit - das ist ein fester Stand gegenüber der Vergänglichkeit des menschlichen Daseins, der durch die rechte Erfüllung der Zeit gewonnen werden kann - zu wirksamen Standpunkten im Leben des Kindes geworden sind. Dann "wohnt" der Mensch in der Zeit. Dies gelingt ihm nach Bollnow,

"indem er sich in Gelassenheit im gegenwärtigen Augenblick niederläßt, die vielfältigen Funktionen im 'Gebäude' der Zeit angemessen erfüllt, das Mögliche mit Verantwortung und Sorgfalt plant und sich der offenen Zukunft mit der unerschütterlichen Hoffnung entgegenwendet und so der Gegenwart einen Sinn verleiht, der in sich selber ruht und über alle Vergänglichkeit hinausweist"(1972, S. 112; meine Hervorhebungen).

Wer in der Zeit "wohnt", weiß, was zu tun ist. Er hat seiner gelebten Gegenwart Sinn gegeben. Diese Möglichkeit jungen Menschen in der Grundschule nahezubringen, ist im sinnorientierten Unterricht vorgesehen. Ausdrücklich sei auch auf die Darstellung der "erlebten Zeit" in Abschnitt 3.5.7 hingewiesen.

Vierte Möglichkeit: Der Aufbau und die Pflege eines reichhaltigen Schullebens (vgl. Abschnitt 8.4.7.3)

Fünfte Möglichkeit: Persönlichkeitsarbeit des Lehrers

Die Arbeit des Lehrers an seiner eigenen Persönlichkeit, insbesondere seine Bemühungen um Verwirklichung pädagogischer Tugenden ist notwendig, will er im Rahmen eines sinnorientierten Unterrichts seine Schüler zur Sinn-Sichtigkeit führen.

Sechste Möglichkeit: Evaluation der Bemühungen

Die Kontinuität dieser erzieherisch wertvollen Bemühungen kann zwar durch eine sorgfältige Unterrichtsvorbereitung abgesichert werden, aber eine gelegentliche systematische Überprüfung des je erreichten aktuellen Niveaus scheint geboten . Hierzu hat Martin Schwab (1986, S. 44) einen Katalog einschlägiger Fragen - allerdings bezogen auf den Unterricht in der Grundschule - vorgestellt. Er lautet:

"(1) Inwieweit berücksichtigt der Unterricht die gesamtpersonalen Bezüge der Schüler? Stellen sich die Lehrer zum Beispiel auch als Adressaten ihrer Freud-Leid-Geschichten zur Verfügung? Scheuen sie sich, vor Schülern zu begründen, warum sie gegebene Zusagen nicht einhalten konnten oder vielleicht zu spät kamen? Gibt es Lehrer-Schüler-Gespräche über den Umgang miteinander bei ausdrücklicher Bereitschaft, bestehende Regelungen gegebenenfalls zu modifizieren? Geben die Lehrer Bewertungen, welche für das Kind wichtig sind, mit persönlichen Worten weiter?

(2) Stimmen sich die Lehrer einer Klasse bei Erziehung und Unterricht ab? Wird solches und anderes Team Work den Schülern gegenüber verdeutlicht? Gibt es zwischen Eltern und Lehrern mehr 'Treffpunkte' als nur die regelmäßige Informationsversammlung? Versuchen die Lehrer auch sich mit den Eltern abzustimmen? Werden schulische Veränderungen den Eltern rechtzeitig mitgeteilt?

(3) Werden die unterrichteten Ziele auch vor den Schülern offengelegt? Wird das Für und Wider bestimmter unterrichtlicher Wege so transparent gemacht, so daß Schüler lernen, bei deren Festlegung mitzuwirken?

(4) Berichten Lehrer auch aus ihrem eigenen Leben und von ihrem eigenen Erleben , damit die Schüler sich identifizieren können? Wird nach verblüffenden Unterrichts-Einstiegen gesucht? Kommt es zu Schüler-Experimenten? Begegnen Lehrer vorwissenschaftlicher Weltsicht der Schüler mit Verständnis?

(5) Werden Kinder aufgefordert, in der Schule von ihren Hobbys zu berichten? Wird 'Selbstgemachtes' ausgestellt oder in anderen Klassen gezeigt? Gibt es frei zugängliche Materialien? Wie werden bei Schüleraktivitäten die Mitschüler vor Störungen abgeschirmt? Gibt es zum Beispiel ein Training im Leise-Gehen? Wie werden die Schüler auf die Situation eingestellt,

früher als vorgesehen 'fertig' zu sein? Kommt es im Unterricht zu Handlungs- und Denkpausen, um Zwischenbilanz ziehen zu können?

(6) Wie wird bei Innerer Differenzierung für Flexibiltität der Gruppenzusammensetzungen gesorgt? Können feste Sitzplätze begründet gewechselt werden? Wird aus der Arbeit der Kleingruppen vor der ganzen Klasse berichtet? Wie wird überprüft, ob dem Frontalunterricht gegebenenfalls zu viel Unterrichtszeit zukommt? Werden Ansätze für Projekte gesucht und genutzt? Gibt es beim Projektunterricht Elternbeteiligung?

(7) Wird gegebenenfalls außerhalb des Klassenzimmers unterrichtet? Gibt es im Klassenzimmer betimmte Lernecken? Wird das Mobiliar verschieden gruppiert?

(8) Finden regelmäßig Erzähl- oder Spielstunden statt? Wird versucht, Eltern oder andere Fachleute als Erzähler oder Berichterstatter zu gewinnen? Dürfen Kinder vor der Klasse ihre Lieblingsspiele vorführen? Werden Eltern ermuntert und beraten, mit ihren Kindern verstärkt zu spielen?

(9) Wird bestimmter Ereignisse (zum Beispiel Kinder-Geburtstage) in einer Form, die sich 'eingebürgert' hat (aber verändert werden kann), gedacht? Gibt es 'Turnus-Schulfeste' (zum Beispiel Kinderfasching, Laternenumzüge?) Pflegt die Schule etwas unverwechselbar Eigenes (zum Beispiel Partner- oder Patenschaften, ein alljährlich wieder aufgenommenes Krippenspiel)?

(10) Werden Kinder mit Lernschwierigkeiten in besonderer Weise ermutigt? Wird darauf geachtet, unter den Kindern 'Randständigkeit' abzubauen? Gibt es neben 'nachhelfender Unterstützung' auch 'vorbereitende Förderung'? Erhalten 'schwierige Kinder' besondere Lehrerzuwendung und werden sie über Erfolge in für sie unproblematischen Bereichen stabilisiert? Wird Vertrauensvorschuß gewährt, um Selbsttätigkeit auszulösen?" (S.44)

Bei genauer Betrachtung dieses offenen Katalogs stellen sich Schwerpunkte heraus, die nach Schwab ein pädagogisch förderliches Schulklima ermöglichen. Das ist zunächst die Betonung der gesamtpersonalen Bezüge der Schüler (1), dann die kollegiale Abstimmung, das Bemühen um Kontinuität des Gesprächs (2), die Offenlegung von Zielen (3), die Öffnung des Lehrers gegenüber seinen Schülern (4), die Öffnung der Schüler (5), die Öffnung der Unterrichtsformen (6), die Flexibilität in der Organisation (7), die Öffnung des Stundenplans (8), des Jahresprogramms (9) und der sozialen Gruppierung, damit Randständige ermutigt werden (10). Diese Aspekte spiegeln zugleich die Tendenz wieder, die auch im sinnorientierten Unterricht verfolgt wird und die mit "Öffnung" umschreibbar ist.

Den erzieherischen Aspekt greifen die folgenden Fragen von Helmut Fend (1986) auf, die die Lehrerarbeit überprüfen. Damit kann insbesondere die erzieherische Haltung des Lehrers erfaßt werden.

"Wie werden Konflikte abgearbeitet, finden Gespräche statt, werden Konflikte durch Fraktionsbildung, Cliquenbildung und Abgrenzungen gelöst? /.../ Lassen sich Diskussionen, die Perspektiven und Sinnvorgaben formulieren, feststellen? /.../ Findet ein kontinuierlicher Kampf gegen Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit, gegen Unterdrückung und Egoismus statt? Versucht das Kollegium Freude herzustellen, Befriedigung zu schaffen? Wie wird in diesem Sinne mit den Nötigkeiten und den Problemlagen in der Schule umgegangen? /.../ Mit welcher Sprache gehen Lehrer miteinander um? Sie indiziert vermutlich sehr viel Konsensarbeit, an Integrationsbemühungen, an gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung bzw. an Pathologien." (1986, S. 292 f.)

Diese Bemühungen um Verbesserung der pädagogischen Atmosphäre streben insgesamt nach Absicherung des Wohlbefindens junger Menschen in der Schule. Letztlich wollen sie, daß die Schüler den größtmöglichen Anteil an Glück erfahren, ganz im Sinne des "greatest happiness-Prinzips" der Utilitaristen (vgl. Abschnitt 7.3.2). Danach strebt auch der pädagogische Takt, mit den ihn verfügbaren Mitteln.

8.4.7.2 Die Pflege des pädagogischen Taktes

Johann Friedrich Herbart nennt den Takt das "höchste Kleinod der pädagogischen Kunst" (zit. n. J. Muth 1962, S. 115). Das ist berechtigt, weil der Lehrer in einem Handlungsdialog mit den Kindern das tun muß, "was in der Einmaligkeit einer Situation und bei der Eigenart dieses einen bestimmten Kindes getan werden muß" (J. Muth 1962, S. 113). Das ist die parallele Formulierung von Viktor Emil Frankl, der verlangt, in einer Situation das zu tun, was notwendigerweise getan werden muß. Wem dies gelingt, der handelt sinnvoll, erfüllt einen Sinn, weil er einen Wert verwirklicht. In dieser Sichtweise verwirklicht der Lehrer, der gemäß dem pädagogischen Takt handelt, einen Sinn bzw. Wert. Das ist auch durchaus verständlich; denn der pädagogische Takt ist die Fähigkeit, allgemeine Gesetze auf die konkrete Situation zu übertragen und danach zu handeln. Dieses, in Anlehnung an Herbart formulierte Verständnis verlangt vom Lehrer, zentrale Gesetze, Regeln, Erkenntnisse oder gar Theorien der Schulpädagogik zu kennen und in der Lage zu sein, das Wissen in der je konkreten Sitaution verantwortungsvoll anzuwenden.

Das taktvolle Umgehen des Lehrers mit den jungen Menschen trägt dazu bei, daß zwischen allen Beteiligten sich Vertrauen aufbaut. Dieses bildet einen umfassenden Sinnrahmen, in dem die einzelnen Handlungen sich als sinnvoll ausweisen. Das Vertrauen fungiert gleichsam als Sinngarant

Das heißt, daß im Vertrauen dem Tun des anderen prinzipiell Sinnhaftigkeit zugebilligt wird. Mancher Schüler mag gelegentlich an der Sinnhaftigkeit von Lehrerforderungen zweifeln. Aber die Erinnerung an das Vertrauen, das er dem Lehrer entgegenbringt und das sich in Sentenzen artikuliert, wie z.B. "Der Lehrer wird es schon richtig machen; er wird schon wissen, warum er es macht; er hat mein Wohlergeben im Sinn; er will mir nichts antun" usw. hilft ihm über die Krise hinweg. So oder ähnlich formulierte Gedanken fungieren als Sinnstifter, vielleicht auch als -verstärker. Sollte dem Schüler schließlich die Einsicht in das Handeln des Lehrers gelingen, so bestätigen sich die Sinnverstärker und empfehlen sich für künftige Krisen.

In der Erziehung äußert sich der Takt nach Jakob Muth (1962) in der Verbindlichkeit der Sprache, der Natürlichkeit des Handelns, dem Vermeiden, das Kind zu verletzen und schließlich in der Wahrung der im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz. Im didaktischen Bereich des Unterrichts äußert sich der pädagogische Takt als Situationssicherheit, als dramaturgische Fähigkeit, in der unterrichtlichen Situation das Unentbehrliche zu tun oder das Entbehrliche zu lassen, als improvisatorische Gabe und im Wagnis freier Formen schulischen Handelns.

Auf diese Weise gelingt es mit Hilfe des pädagogischen Taktes eine Vielfalt an Werten zu verwirklichen, insbesondere aber im sozialen Bereich.

8.4.7.3 Die "Normalisierung" des Schullebens

Seit Mitte der siebziger Jahre ist das Schulleben wieder verstärkt in der schulpädagogischen Literatur diskutiert und - als Folge davon - in der Schulpraxis realisiert worden. Es begann mit vermehrten Schulausflügen, die in den sechziger Jahren u.a. auch aufgrund allzu engherzig betrachteter rechtlicher Vorschriften dem Lehrer jegliche Bereitschaft zu diesem Risiko nahm. Mittlerweile sind die Schulausflüge wieder verbreitet. Sie sind aber in der überwiegenden Mehrzahl zu Konsumgängen verkommen. Das offenbart, daß der pädagogische Sinn von Wanderungen weder erkannt noch geschätzt wird. Damit kollidiert aber auch die Auffassung, daß das Wandern für junge Menschen nicht angenehm sei, weil es zu müde mache. Worin besteht aber der Sinn des Wanderns? Welchen Beitrag liefert es für die Konstitution von Sinn im Unterricht?

Wanderungen stellen einen Situationsrahmen dar, in dem pädagogische Atmosphäre, Lehrer-Schüler-Beziehungen und pädagogischer Takt sich bewähren. Sie bringen ferner Abwechslung in den Schulalltag und stellen somit einen gewissen Höhepunkt dar: der Lehrer braucht sich auf den Tag nicht vorzubereiten und die Schüler haben keine Hausaufgaben zu bewältigen. Da er aber meist einen ganzen sechstündigen Schultag oder gar länger dauert und alle am Ende müde sind, erscheint das Unternehmen "Wandertag" gar nicht mehr so angenehm, weder für Lehrer noch für Schüler.

Sieht man es aber in Zusammenhang mit körperlicher Ertüchtigung, sowohl für den Lehrer, dem körperliche Anstrengungen unter gesundheitlichem Aspekt durchaus gut tun, als auch für den Schüler, der eine physische Leistungssteigerung in der Regel in unserer bewegungsarmen Zeit gut vertragen kann, dann gewinnt man einen Sinnrahmen, in dem die Anstrengungen des Wandertages sinnvoll erscheinen. In dieser Sicht nimmt die Anstrengungsbereitschaft zu. Man erkennt, daß man beispielsweise für den Sportunterricht Kraft gewinnt und darin bessere Leistungen erzielt.

Aber auch die kognitiven Aspekte brauchen nicht zu kurz zu kommen. Auf Wanderungen kann viel wahrgenommen werden. Im belehrenden, aufklärenden, informierenden Gespräch mit dem Lehrer oder den Mitschülern, den Experten, kann die eine oder andere Unklarheit beseitigt werden. So kann beispielsweise der Zusammenhang des Menschen, seinen Aktionen und Produkten mit dem Umweltschutz verdeutlicht werden. Oder es können auf Wanderungen Vogelstimmen beachtet werden, freilich am besten in der frühen Morgenstunde. Naturgerechtes Verhalten kann vorgemacht und geübt werden, die Verbindung zu Wandervereinen hergestellt, Wandererlebnisse erzählt und die Begeisterung von Wanderern erlebt werden.

Mit diesen Informationen und Erfahrungen im Hintergrund kann auch einmal bewußt gewandert werden, wobei auf den eigenen Körper geachtet wird. So erfahren die Heranwachsenden, wie sich ihr Körper dem Gelände anpaßt. So mag es für sie interesssant sein, aus unterschiedlichen Perspektiven zu sehen, etwa als Wanderer, als Radfahrer oder als Autofahrer. Was für Wanderer und Radfahrer besonders steil erscheint, sieht sich in der Sitzlage des Autofahrers als geradezu leicht an. Der Blickwinkel und damit die Subjektivität bei der Einschätzung des Weges wird damit be-

legbar und vielleicht ahnt manch ein Schüler die Schwierigkeit, Wirklichkeit angemessen in Worte zu fassen. So kann er die geglückte Landschaftsbeschreibung eines großen Dichters in ihrer Werthaftigkeit besser als zuvor erkennen, wodurch ihm der Zugang zur Literatur - vielleicht - eröffnet wird. Der Lehrer kann aufgrund der Lektüre später einmal im Unterricht das zeichnen lassen, was jeder vor seinem geistigen Auge "sieht". Auf diese Weise kann die Subjektivität, in der jeder lebt, bewußt erfahren werden. Dies ist auf die Perspektivität des eigenen Denkens, Empfindens, Strebens, ja des gesamten Lebens übertragbar. Es wird dabei zu fragen sein, woran es liegt, daß jeder anderes sieht und die Antwort darauf verdeutlicht, daß jeder eine andere Biographie hat bzw. diese Biographie "ist". Das Bewußtsein davon regt an, den Mitmenschen stärker als bisher in sein Denken, Empfinden und Handeln einzubeziehen. So ergibt sich, daß sich Wandern und sozialerzieherische Beiträge miteinander verbinden lassen.

Wandern muß nicht wie der zu Beginn des Jahrhunderts ausgebrochene Wanderboom gepflegt werden. Jedoch war es vorteilhaft, weil damit die Heimat und die Fremde durchstreift wurden und sich auf diese Art viele Möglichkeiten ergaben, Land und Leute anzusprechen, ihre Lebensarten zu erfahren, zu erleben und darüber nachzulesen.Auf diese Weise gelangte zum Beispiel Adolf Reichwein zu seiner profunden Kenntnis der deutschen Landschaften und Baustile . Er erfuhr dabei einen "direkten" Geographieunterricht. Dies alles bedarf zwar keiner künstlichen Wiedererweckung. Aber man könnte mit kombinierten Wanderungen, etwa per Fahrrad, zu Fuß, per Bahn und Flugzeug einen interessanten Einblick in Landschaft, Volk und Kultur gewinnen. Dies ist insbesondere im Hinblick auf das Zusammenrücken der europäischen Völker sinnvoll. Niemals sollte jedoch das Interesse der jungen Menschen auf dieses Neue übersättigt werden. Es ist vielmehr vorteilhaft, wenn die Bereitschaft vorhanden bleibt, erneut eine Wanderung zu unternehmen. Das ist auch eine wichtige Erkenntnis von Wilma F. anläßlich der Museumsbesuche mit ihren Schülern (vgl. K. Biller 1988 a, S. 66 - 67).

Wie das Wandern, so sind auch das Spiel (vgl. Abschnitt 8.4.13.3), das Fest und die Feier dort gelungen, wo sie sich sinnstiftend auf das gemeinsame Leben in der Schule auswirken. Die folgenden Ausführungen beleuchten das sinnorientierte Verständnis von Fest und Feier.

Sprachgeschichtlich ist das Fest dem Lebensbereich zuzuordnen und weniger dem des Spiels. Die Feier hingegen steht der sakralen Welt nahe. Das Fest und die Feier sind sehr eng miteinander verbunden. Die Feier wird im Unterschied zum Fest ausdrücklich veranstaltet. Sie verlangt einen feierlichen Akt. Das Fest hingegen ist umfassender; denn es wird nicht ausdrücklich veranstaltet und besteht trotzdem. Das Fest bezieht sich immer auf etwas Freudiges. Es ist etwas Vorgegebenes und damit zugleich etwas regelmäßig Wiederkehrendes. Feste sind einem natürlichen Rhythmus eingegliedert. Einige unterscheidende Merkmale von Fest und Feier seien in Anlehnung an Otto Friedrich Bollnow (1979 b, S. 227 ff.) angeführt:

- Die Feier verträgt kein Lachen;
- sie verlangt Stille, gemessenes Tempo, gehobene Sprache und als Umrahmung Musik;
- sie erfordert dunkle, satte Farben, wie z.B. Schwarz, Purpur, sattes Rot und Gold; zu ihr gehört ein eher dämmriges Licht im Raum;
- sie liebt das Prunkvolle und braucht das Zeremonielle.

- Das Fest hingegen verlangt bunte Farben, das festliche Weiß beispielsweise verbunden mit satten, hellen Farben;
- es findet im Hellen statt; die Festkleidung ist demnach leicht und leuchtend;
- es verlangt nach Schmuck der Menschen und der Räume, der das Gefühl der Leichtigkeit, Freiheit und der Gelöstheit evozieren soll;
- es vermittelt den Gesamteindruck der Gelöstheit; die Bewegungsform des Festes ist das leichte Schweben, z.B. im Tanz;
- es ist Höhepunkt des Daseins, "in dem sich alle Lebensfreude zu einer letzten Steigerung aufgipfelt" (S. 232);
- in ihm genießt sich das "reine Leben" als solches in "'gedankenloser' Unbefangenheit" selber (S. 232);
- es hat seinen Sinn in sich selbst;
- es besteht aus Mahl, Trinken, Musik und Tanz;
- zu ihm gehört das Gespräch; es ist gemeinschaftsbildend und erfüllt daher eine erziehende Funktion; und ergänzend:
- es ist die Steigerung des Spiels (Herman Nohl 1978, S. 178).

Die Bedeutung des Festes in der Schule ist nach Bollnow (1964, S. 79) in den folgenden Aspekten zu sehen:

- Der pädagogische Sinn des Festes liegt in ihm selbst, genauer "im Durchhalten und Durcherfahren dieser aus dem Alltag herausgehobenen Ereignisse" (S. 80).
- "Sein Sinn liegt zunächst in einer nachhaltigen Unterbrechung und dadurch bedingten Rhythmisierung des zeitlichen Ablaufs." (Ebd.)

- Die kleinen Feste, in schulischer Verantwortung durchgeführt, müssen sorgfältig durchgestaltet und in ihrer Funktion durchdacht werden.
- Beim Fest dürfen die Kinder und Jugendlichen ausgelassen sein.
- Das Fest verlangt ein spontanes Mittun aller; denn "nur dadurch kann man sich in diese besondere, vom Alltag abgehobene Bewußtseinslage, in die festliche Stimmung hineinversetzen" (S.81). Die Schüler erleben, daß über das Mittun ein Stimmungsumschwung möglich ist. Diese Erfahrung kann auf die Bereiche des schulischen Lernens übertragen werden.
- Im Fest wird der Mensch "über die engen Grenzen seines isolierten Alltagsdaseins hinausgehoben"; er erfährt "den Einklang seines individuellen Lebens mit einem tieferen Lebensgrund" (S.82).
- Es gibt genügend Anlässe, einfache Ereignisse des Jahresablaufs "zum Fest zu verdichten" (S.83). Beispiele hierfür sind die Geburtstagsfeier bzw. -fest, das Faschingsfest, das Schulfest, das Abschlußfest und das Sommerfest mit Laternenumzug.

Fest und Feier sind herausragende Ereignisse, die der sinnorientierte Unterricht in allen Altersstufen gebührend begeht. Wichtiger aber noch als diese Höhepunkt im Schultag, bzw. -jahr ist es, das Schulleben zu "normalisieren". Das bedeutet, daß im sinnorientierten Unterricht die Gestaltung des Schullebens als ganz "normale" Aufgabe verstanden wird. Die "Normalisierung des Schullebens" ist dadurch legitimiert, daß das Leben - also auch das Schulleben - seinen Sinn nur in sich selbst hat. Wer es pflegt, handelt sinnvoll.

Damit das Zusammenleben erträglich oder fruchtbar und die Fülle an Möglichkeiten ausgeschöpft wird, die das Leben der Schule bietet, muß das Schulleben als ein unersetzbarer Bestandteil des Unterrichts verstanden werden. In seinem Vollzug können die für das Leben unerläßlichen Normen, Werte, Regeln, Zwecke u.a.m. tradiert, gepflegt und verfeinert werden. So können sich junge Menschen mit den Situationen des späteren Erwachsenenlebens vertraut machen. Sie lernen beispielsweise Entscheidungen verantwortungsvoll zu treffen, und zwar unter Anwendung des dialektischen Denkens, wonach jegliche Einseitigkeit vermieden wird. Beispiele: Angesichts der Dominanz des Du werde ich mich für mich selbst entscheiden und bewußt egozentrische Wünsche realisieren. Oder: ich kenne meine Egozentrizität, aber ich beherrsche sie und tue gerade das Gegenteil dessen, was ich im Begriffe bin zu tun. Damit vermeide ich den Fehler, der mit das

letzte Mal so stark geärgert hat. Diese und andere Möglichkeiten können sich im Rahmen des Schullebens auf eine ganz natürliche Weise ergeben.

In diesem Verständnis verdeutlicht sich, daß das Schulleben vom Lehrer immer nur angeregt , initiiert, nie jedoch dekretiert werden kann: das Schulleben muß gelebt werden. Das gelingt dort am besten, wo man sich dessen gar nicht mehr bewußt ist. Erst wenn es nicht mehr funktioniert, beschäftigt man sich mit ihm. Strukturell ähnlich verhält es sich auch mit der Selbstverwirklichung. Sie läßt sich nicht direkt erreichen, sondern immer nur auf dem Wege über die Wertverwirklichung.

8.4.7.4 Die Absicherung der Wertverwirklichung durch Verbindung mit der Selbstverwirklichung

Wenn im Rahmen der schulischen Erziehung auf eine pädagogische Atmosphäre Wert gelegt, der pädagogische akt verfeinert und ein normales Schulleben gelebt wird, dann kann eine Fülle an Sinn- und Wertmöglichkeiten wahrgenommen und verwirklicht werden. Die praktizierte Hingabe an Sinnerfüllung und Wertverwirklichung führt unweigerlich zu einem Bewußtsein, "es" richtig gemacht zu haben. Das gute Gewissen, das daraus resultiert, leitet über zu der Erkenntnis, daß man sich selbst auf diese Weise verwirklichen kann. Dies bedeutet, die Realisierung jener wertvollen Qualitäten, die anzeigen, was in einem steckt, und die die Würde unterstreichen, die der Person zukommt. Da jedermann sich selbst verwirklichen, ja vielleicht sogar verewigen möchte, dies aber nur über Wertverwirklichung geschehen kann, ist eine dauerhafte Beziehung zwischen Wert- und Selbstverwirklichung hergestellt. Daher ist die Verwirklichung sichergestellt. Mit Hilfe der Wertverwirklichung gelingt es der schulischen Erziehung, bei der Persönlichkeitsbildung eines jeden Schülers behilflich zu sein. Dies erreicht sie weniger durch Moralvorschriften, die peinlich genau eingehalten werden müßten, sondern vielmehr durch die Ermöglichung des freien, selbstverantwortlichen Handelns und der Gewährung eines großen Entscheidungsspielraumes im Modus pädagogischer Atmosphäre.

Die schulische Erziehung kann in dieser Sicht also niemals nur ein Anhängsel schulischer Unterweisung sein, sondern vielmehr dessen Ermöglichung. Damit die Gewinnung des Erzieherischen in der Schule gelingt, müssen allerdings pädagogische Grundsätze befolgt werden.

8.4.8 Die Beachtung der Kennzeichen sinnerfüllten pädagogischen Handelns

Der achte Grundzug des vorliegenden Unterrichtskonzepts setzt sich für die Einhaltung pädagogischer Prinzipien ein, weil durch sie die Gewinnung subjektiver Bedeutung und Anerkennung unterstützt wird.

Erstens: Pädagogisches Denken und Handeln sind mehrperspektivisch

Pädagogisches, also didaktisches und erzieherisches Handeln findet in keiner "pädagogischen Provinz", in keinem weltentrückten Arkadien statt, sondern in einem "Schonraum" oder einer Art "Fohlenkoppel", wie Erich Weniger zu sagen pflegte, in der sich junge Menschen für die Ernstsituation des Lebens fit machen können. In diesem Raum zwischen Spiel- und Arbeitswelt, im Zwischenraum "Schule" trifft die Heranwachsenden noch nicht die volle Wucht ihrer Entscheidungen. Dieser Zwischenraum ist genauso wie eine einzelne konkrete Situation von den gesellschaftlichen, kulturellen, soziokulturellen, anthropogenen, ökologischen und unterrichtlichen Bedingungen beeinträchtigt. Pädagogisches Denken und Handeln müssen - wenn sie erfolgreich sein wollen - auf diese verschiedenen Bedingungen eingehen, also mehrperspektivisch sein. Zwar ist der Begriff durch den "mehrperspektivischen Unterricht" (z.B. Klaus Giel 1974) belegt, aber durchaus hier gleichfalls anwendbar. Im folgenden seien die politischen, soziokulturellen und unterrichtlichen Bedingungen näher ausgeführt, die das pädagogische Handeln mehrperspektivisch erfassen und berücksichtigen muß.

Eine der gesellschaftlich-politischen Bedingungen, die auf pädagogisches Denken und Handeln einwirken, ist die Regierungsform des Landes , in dem die pädagogische Situation stattfindet. So unterstützt beispielsweise ein autoritäres Regime vor allem jene pädagogischen Praktiken, die mit seiner Grundeinstellung übereinstimmen. Autoritäres pädagogisches Handeln erscheint hier zweifellos als die Regel. Die davon abweichenden Formen können nur als "subversiv", "verdächtig" oder "randständig" erscheinen. Damit pädagogische Prinzipien unter diesen Bedingungen ihre Sinnfülle entfalten und zum Einsatz bringen können, müssen sie sich jenen Freiraum schaffen, den ihnen nur ein freiheitlich-demokratisches System gewähren kann. In diesem wiederum sind die autoritären pädagogischen

Vorstellungen und Handlungen unangemessen. Die Bewertung einzelner pädagogischer Handlungen geschieht in der Regel von diesem politischen Sinn-Rahmen aus.

Die pädagogischen Handlungen müssen auch die sozio-kulturelle Herkunft der Heranwachsenden berücksichtigen. Es gilt als gesicherte Erkenntnis, daß Erziehungspraktiken sich schichtenspezifisch unterscheiden. Das pädagogische Handeln schmiegt sich diesen genauso an wie der subjektiven Biographie und verhindert den Eindruck der Unangemessenheit.

Im Unterricht wird pädagogisches Handeln insbesondere von den Faktoren "Lehrer", "Schüler", "Stoff", "Methode", "Medien", "Organisation" und "Ziele" beeinträchtigt.

Jeder Lehrer hat z.B. nur ein bestimmtes Repertoire an pädagogischen Handlungen zur Verfügung, das bei bestimmten Schülern fruchtbar, bei anderen wiederum überhaupt nicht wirksam ist. Daher erschließt sich ihm der eine Schüler, während sich der andere ihm verschließt. Der Unterrichtsinhalt mag manchen Schüler ansprechen, weil er dessen Sinn erkennt, einem anderen hingegen völlig gleichgültig sein, weil sich dieser um den Sinn nicht bemüht. Die Vermittlung der Sinnmomente bedarf bestimmter pädagogischer Handlungen und schließt andere wiederum aus.

Die Methoden im Unterricht fordern bestimmte pädagogische Handlungen und sind unverträglich gegenüber anderen. Die Projetkmethode ist beispielsweise unvereinbar mit pädagogischem Handeln, das absolute Stille verlangt. Wer erzieherisch darauf hinwirkt, daß jeder Schüler geachtet wird, unterrichtlich aber schlechte Schüler möglichst offen bloßstellt und mit Ironie überhäuft, handelt widersinnig. Der Einsatz von Medien erlaubt bestimmte pädagogische Handlungen und verwehrt andere von vornherein. Eine Filmvorführung läßt Ermahnung und Bitte, aber kein Gespräch zu. Während der Vorführzeit ist die Beziehung des Schülers zum Lehrer nur unterschwellig vorhanden. Die Organisationsform im Frontalunterricht verlangt in der Regel eine Sitzordnung in Blockform. Sie zieht ein völlig anderes Lehrerverhalten nach sich, als wenn Lehrer und Schüler zusammen im Kreis säßen und sich im Blickkontakt miteinander befänden. Schließlich sei auf die Beziehung des pädagogischen Handelns zu den unterrichtlichen und erzieherischen Zielen erwähnt. Eine strukturelle Entsprechung zwischen beiden erhöht deren Sinnhaftigkeit.

Als Erkenntnis können wir formulieren: Überall dort, wo die strukturelle Entsprechung zwischen pädagogischer Handlung und unterrichtlichen Faktoren offensichtlich nicht vorhanden ist, taucht eine Sinnfriktion auf, die es dem Heranwachsenden erschwert oder auch gelegentlich unmöglich macht, die Sinnhaftigkeit pädagogischen Handelns zu erkennen. Gelingt jedoch die gegenseitige Abstimmung, dann leisten die pädagogischen Handlungen des Lehrers für jeden einzelnen Schüler einen wesentlichen Beitrag dazu, daß seine Bedeutung weder in den Augen des Lehrers, der Mitschüler noch in den eigenen Augen abnimmt.

Zweitens: Pädagogisches Handeln ist "angemessen"

Das pädagogische Handeln ist besonders wertvoll, wenn es auf die Stufen des Erziehungsprozesses abgestimmt ist. Diese Stufen beziehen sich in der Geschichte der Erziehung stets auf den Bereich der moralischen Erziehung. Beispiele hierfür liefern Johann Heinrich Pestalozzi und Johann Friedrich Herbart.

Johann Heinrich Pestalozzi hat in seinem "Stanser Brief" (1799) den Erziehungsprozeß in drei Stufen zusammengefaßt. Sie lauten wie folgt:

Erste Stufe: Die allseitige Besorgung, die Weckung des Vertrauens, die Stiftung eines Geschwister-Verhältnisses zwischen den Kindern mit anschließendem Aufbau äußerer Ordnungen aus der inneren Ordnung heraus.
Zweite Stufe: Sittliches Handeln und Selbstzucht.
Dritte Stufe: Die Reflexion.

Die von Pestalozzi ausführlich beschriebenen Stufen können in den allgemeinbildenden Schulen zwar nicht in der Intensität, wohl aber in groben Ansätzen durchaus realisiert werden. Das ist erstens durch intensive Bemühungen um ein gutes soziales Klima in der Klasse möglich. Die einschlägigen Begriffsformeln der pädagogischen Fachsprach sind hier "Schulleben", "pädagogische Atmosphäre" oder "soziales Lernen". Gleichfalls ist in der Schule durchaus die Möglichkeit gegeben, das Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler zu wecken, zu pflegen und zu verstärken. Der spezifische Begriff des "pädagogischen Bezugs" kann diesen Bereich theoretisch abdecken. Und die Bemühungen in der Schule um äußere Ordnungen können auch in der Gegenwart aus dem Verlangen der Heranwachsenden nach

innerer Ordnung entstehen. Gleichermaßen müßte auch das Bemühen um sittliches Handeln durchaus auch in allgemeinbildenden Schulen unserer Tage möglich sein. Die Selbstzucht wird auf breiter Basis nur unter äußeren Zwangssituationen gelebt, gleichwohl ist sie unersetzbar. Sie kann bei der Erziehung der nächsten Generation wertvolle Hilfe für ein sinnerfülltes und zufriedenes Leben leisten. Sie ist heute nötig; denn die Grenzen des wirtschaftlichen Wachstums sind längst erreicht. Schließlich ist auch das von Pestalozzi genannten Nachdenken über den eigenen Erziehungsfortgang, über die Taten und Untaten in unseren Schulen prinzipiell möglich. Also: Nach dem Vorbild Pestalozzis könnte auch heute noch systematisch erzogen werden.

Johann Friedrich Herbarts Stufen zur Erziehung eines sittlichen Charakters sollen nicht unerwähnt bleiben. Sie lauten:

Erste Stufe: Sensitivierung des Schülers für den Einfluß sittlicher Grundideen durch die Weckung vielseitiger gleichschwebender Interessen und der mit ihnen verbundenen Gemütswerte.

Zweite Stufe: "Ästhetische" Darstellung von "Bildern guten Wollens". Das Adjektiv "ästhetisch" bedeutet hierbei, daß es sich um eine Darstellung handelt, die auf unmittelbaren Grundurteilen des Gefallens basiert. Die "Bilder guten Wollens" machen die sittlichen Ideen so transparent, daß sie in ursprünglichen Werturteilen emotional ergriffen werden. Es entstehen Wertgefühle, die sich zu einem Wertwillen verdichten.

Dritte Stufe: Die "logische Kultur der Maximen", d.h. das System der sittlichen Ideen bildet die letzte "Spitze" der Charakterbildung, die das Erlebnis des Sittlichen zur sittlichen Einsicht klärt und festlegt. (Vgl. W. Asmus 1971, S. 35 f.)

Herbarts Stufenmodell ließe sich in den Unterricht einbeziehen. Die Schwierigkeit liegt jedoch in der Auswahl geeigneter Stoffe und erweist sich als curriculares Problem. Unter Berücksichtigung der dargestellten Auswahlkriterien von Unterrichtsinhalten (vgl. Kap.5) müßte aber eine Umsetzung auch des Herbartschen Vorschlags möglich sein. Dies erscheint aus sinntheoretischer Sicht besonders wichtig, weil Herbart präziser als Pestalozzi im Stufengang den Unterrichtsstoff und die rationale Aufklärung mit "Gefühlswerten" verbindet und den Erziehungsprozeß anbahnen

hilft. Die Inhalte können eine Vielzahl an Wertmöglichkeiten vermitteln, die im Unterrichtsverlauf und darüber hinaus im außerschulischen Bereich verwirklicht werden können. Dadurch erreichen sie eine wesentlich reichhaltigere Sinnfülle als wenn sie nur kognitive verstanden würden. Die erste Stufe in Pestalozzis Vorschläge könnte die erzieherische Qualität des Unterrichts heben; die zweite, die Aufforderung des Tuns unterstützen. Die dritte ist in der dritten Herbartschen Stufe bereits enthalten. Bedeutsam ist bei beiden Modellen, daß sie nicht nur bei dem Wissen um das Sollende stehen bleiben, sondern zum Handeln anleiten. Damit ließe sich das Stufenmodell Heinrich Roths verbinden.

Das Stufenmodell Heinrich Roths stellt das Ergebnis psychologischer Forschung dar. Es enthält vier 'Fortschrittsstufen' auf dem Weg zu einer menschlichen Handlungsfähigkeit.

Erste Stufe: Das Erlernen der frei geführten Bewegung.
Zweite Stufe: Das Erlernen des sacheinsichtigen Verhaltens und Handelns mit dem Ziel der Sachkompetenz und der intellektuellen Mündigkeit des Heranwachsenden.
Dritte Stufe: Das Erlernen sozialeinsichtigen Verhaltens und Handelns, also die Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit.
Vierte Stufe: Das Erlernen werteinsichtigen Verhaltens und Handelns, d.h. Entwicklung und Erziehung zu Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit (1971, S. 446 - 588).

Diese vierfache Stufung umfaßt die Erziehung des gesamten Menschen wobei insbesondere der Kompetenzbegriff im Vordergrund steht. Der Weg führt von der Handlungs- und Sachkompetenz über die Sozialkompetenz zur Sozialpetenz also zur intellektuellen, sozialen und moralischen Mündigkeit. In diese Stufung muß jedoch einbezogen werden, daß bereits manche Schulanfänger innerhalb eines überschaubaren Bereichs ein werteinsichtiges Verhalten zeigen können. Aber es gibt viele Erwachsene, die über die ersten Anfänge der drei Kompetenzen nicht hinauskommen.

Stufenmodelle verleiten immer dazu, einen dargestellten Entwicklungsprozeß zu fixieren und die Vorstellung zu erwecken, als müßte die zweite Stufe die erste zu ihrer Voraussetzung haben. In Wirklichkeit ist der

Entwicklungsprozeß jedoch wesentlich differenzierter zu betrachten. Außerdem ist in der sog. unteren Stufen vielfach die obere im Kern bereits enthalten. Angemessener ist es daher, von Bereichen zu sprechen, die stets präsent und unterschiedlich entwickelt sind, aber immer auch sich gegenseitig durchwirken. Gleichwohl soll damit nicht übersehen werden, daß es im Laufe der Entwicklung des Heranwachsenden Bereiche gibt, die erst ab einer gewissen Altersstufe, besser: auf dem Niveau eines bestimmten Erfahrungsschatzes "virulent" werden.

Der vierstufige Vorschlag Heinrich Roths zum Erwerb der Mündigkeit ergänzt die vorangegangenen insbesondere durch die spezielle Einbeziehung des physischen Bereichs (1. Stufe) sowie des sozialen Bereichs (3.Stufe). Der intellektuelle Bereich erfaßt Stoffe, die nicht nur auf "Charakterbildung" hin ausgewählt wurden. Diese zu Recht erfolgte Ausweitung muß aber aus sinntheoretischer Sicht den mit Wissen verbundenen Anspruch in die Tat umsetzen und so ergibt sich die Notwendigkeit der Ergänzung durch die Forderung nach einem erzogenen, d.h. sittlich wertvollen Tun.

In den drei Stufenmodellen ist mehr oder minder deutlich die Verbindung des Wissens mit dem sittlichen Handeln enthalten. Aus sinntheoretischer Sicht ist aber die prinzipielle Verknüpfung von Wissen und sittlichem Tun bedeutsam. Daher eignet sich besonders das sechstufige Modell von Franz Fischer (vgl. Abschnitt 1.4.2). Es stellt dar, wie der "unvermittelte Sinn" also die Wirklichkeit, vermittelt, erschlossen werden kann.

Erste Stufe: Wirklichkeit. Die Wirklichkeit wird erlebt, eine Situation wird miterlebt. Um das in der Wirklichkeit Gemeinte wahrnehmen zu können, ist es nötig, das Erklären-,Bewerten- und Handelnwollen zurückzuhalten. Der Zustand der sprachlosen Teilnahme verlangt nach Deutung, nach Übersetzung in die Sprache.

Zweite Stufe: Gegebenes. Die Hereinholung der Wirklichkeit ins Wort geschieht durch das interesselose Beschreiben. Die Haltung der "epoché" in der Phänomenologie ist gefordert. Auf diese Weise entsteht Gewißheit. Es kann aber nicht der Sinn der realen Erfahrung sein, das Erlebte emotionslos festzustellen.

Die Frage nach der Entstehung der Situation drängt sich auf. Zusammenhänge zum Vorher und zum Ähnlichen werden gesucht. Beziehungen unter den Fakten werden angestrebt, um allgemein-gültige Erklärungen zu gewinnen. Damit ist eine weitere Stufe erreicht.

Dritte Stufe: Hypothese. Die Interpretation der Zusammenhänge hilft uns, Distanz zum Erfahrenen zu gewinnen. Dadurch werden allgemeine Aussagen möglich. Wissen entsteht. Was aber hat das Verstehen von Zusammenhängen für einen Sinn? Sicherlich nicht, nur zu verstehen, weil die konkrete Situation, von der wir ausgingen, Entscheidung und Handeln verlangte. Damit erreichen wir eine vierte Stufe.

Vierte Stufe: Aufgegebenes. Mit dem Wissen wird zugleich eine Quelle für die ethische Entscheidung aufgetan. Das Sinnverstehen des Aufgegebenen ist das Bewußtwerden eigener und fremder Wertvorstellungen. Der Anspruch, der mit dem Wissen offenkundig wird, erscheint im Modus des Gewissens. Man weiß, was man im Allgemeinen tun soll. Der allgemeine Beweggrund, etwa "ich möchte helfen", findet in der unmittelbar-konkreten Hinwendung zur augenblicklichen Situation sein Motiv, etwa wie der Fotograph sein Motiv aus der Wirklichkeit heraussieht.

Fünfte Stufe: Motiv. Es kommt hier auf das Vollbringen an, das nach dem Erkennen des Möglichen entsteht. Dabei erkennt man sehr schnell, daß nicht alles machbar ist, was man verwirklichen möchte. Bedeutsam ist aber, daß man wenigstens erkennt, welche realen Chancen für das Handeln bestehen. Das führt zur Suche nach Vorbildern, nach Garanten für die Möglichkeit, den Sinn zu erfüllen und etwas zu bewirken. Damit ist die letzte Stufe erreicht.

Sechste Stufe: Vorbild. Das Positive, das Gesollte kann also gelebt werden; denn es gibt Menschen, die dies durch ihr Handeln bezeugen. Die Bewährung bezeugten Handelns kann Zutrauen des Jüngeren zum Erfahrenen bewirken. Die Erfahrung des Möglichen führt dazu, daß man die neue Situation anders als bisher erlebt. Dadurch erneuert sich zugleich der Durchgang durch die sechs Stufen. Eine höhere Ebene ist erreicht.

Da dieses Modell am deutlichsten Wissen und Handeln theoretisch verbindet, kommt es den Absichten sinntheoretisch begründeten Unterrichts am nächsten. Es wird somit in die Konzeption des Unterrichts als "Konstitution von Sinn" rezipiert. Vor diesem Hintergrund läßt sich der Erziehungsakt als abgeschlossene Einheit im Erziehungsgeschehen in drei Abschnitte gliedern:

1. Der elementar-sympathische Abschnitt ist für jegliche Erziehung unerläßliche Voraussetzung. Ohne Sympathie, ohne "Mögen" der Kinder, kann niemand erziehen, im Höchstfall drillen, konditionieren, dressieren, manipulieren oder modifizieren. Ohne "pädagogische Liebe" gelingt es dem Heranwachsenden nicht, in eine Beziehung zum Lehrer zu gelangen, die für seine Erziehung förderlich ist.

2. Der diagnostisch-pädagogische Abschnitt bietet Gelegenheit, diagnostisches Wissen zur Problemerkennung einzusetzen (vgl. K. Biller 1988 c). Hier ist die Analysefähigkeit des Lehrers gefragt, wobei sich dessen Sensibilität als vorteilhaft erweist, weil sie eine differenzierte Wahrnehmung zuläßt.

3. Der Abschnitt des begrenzten gemeinsamen Lebens stellt die Einbeziehung des pädagogischen Handelns in das gemeinsame Leben von Lehrer und Schüler dar. Hier wird die Realisierung theoretischer Annahmen und Vorhaben ermöglicht.

Dieser Dreigliederung zufolge ist der Erziehungsakt drei Sinnmöglichkeiten zugeordnet. Es gibt einen ersten Abschnitt, dessen Sinn in der Herstellung der Sympathien, der Zuneigungen zueinander, des Mögens und der pädgogischen Liebe besteht. Der zweite bezieht seine Sinnhaftigkeit aus der Anwendung differentieller pädagogisch-diagnostischer Erkenntnisse und der dritte schließlich im gemeinsamen Leben. Alle drei Sinnmomente gehören zusammen, bedingen und durchwirken einander, keines allein genügt und kann den Erziehungsprozeß als sinnvoll begründen. Auf diese Weise kann dem Streben jedes einzelnen nach einem Höchstmaß an individueller Bedeutung und Anerkennung entsprochen werden.

Die entscheidende Grenze aller pädagogischen Bemühungen besteht jedoch darin, daß der Erziehungsprozeß nicht planvoll, schrittweise und kontinuierlich ausgeübt werden kann. Er läßt sich zwar portionieren und in Erzie-

hungsziele sezieren, aber ob das gewünschte Ergebnis eintritt,ist mehr als fraglich. Es hängt entscheidend vom Heranwachsenden ab. Außerdem tritt ein Erziehungsergebnis unstetig auf (vgl. O.F. Bollnow 1984 a), weil die Bereitschaft zur Umstellung eines bis heute unerforschten Auslösers und einer nötigen Stütze bedarf. Allerdings läßt es sich durch appellative Rahmenbedingungen provozieren. Ein sinn- und wertsichtiger Heranwachsender weiß, was in konkreten Situationen notwendigerweise getan werden muß. Auf Dauer kann er dem Druck, der durch die sprachliche Wendung "Eigentlich müßte ich es tun" erfaßt ist, nicht standhalten und ist zur Umstellung bereit. Was aber letztlich den Ausschlag zur Veränderung gibt, ist im voraus nicht festzulegen.

Drittens: Pädagogisches Denken und Handeln sind "offen"

Pädagogisches Handeln orientiert sich am Bild des "offenen", nicht festgelegten jungen Menschen (vgl. Abschnitt 7.5.1). Dies hat zur Folge, daß der Lehrer bzw. Erzieher seine Entscheidungen offenlegt, damit sie der Heranwachsende verstehen kann und sich daran zu orientieren vermag. Die Begründung pädagogischer Forderungen ist allerdings unerläßlich, wirbt sie doch um Verständnis und Zustimmung beim Heranwachsenden. Sie strebt danach, daß er die Sinngebung des Lehrers teilen kann. Die Offenheit vermeidet, daß bestimmte Grundannahmen sich verfestigen. Das gilt auch für die Beurteilung von Schülern durch den Lehrer. Ein wichtiger Grundsatz sinnorientierten pädagogischen Handelns verlangt vom Lehrer, daß er den Sinn einer Schülerhandlung kennen muß, bevor er sie beurteilt.

Vorteilhaft ist es, wenn der Lehrer die sinnstiftenen Motive seiner ihm anvertrauten Schüler kennt. Dadurch kann er gezielt mit Hilfe des rationalen Dialogs das Orientierungsraster beeinflussen. Die Herausarbeitung neuer Sinnzusammenhänge, die auf einem höheren, umfassenderen Niveau liegt, bietet die Möglichkeit, vom jungen Menschen akzeptiert zu werden. Sinnorientierte pädagogische Beeinflussung setzt an dieser Stelle ein. Das Verstehen des Sinnmotivs des anderen ist nur mit Hilfe einer dialogischen Haltung möglich (vgl. Abschnitt 7.4). Diese Kommunikationsbereitschaft bezieht sich aber nicht nur auf den verbalen, sondern auch auf den gedanklichen Austausch, wobei sich der Lehrer auch gedanklich mit dem jungen Menschen auseinandersetzt. Aufgrund seiner

gut ausgebildeten Sensibilität kann der sinnorientiert arbeitende Lehrer von den Verhaltensweisen, Gesten und Mimiken der Schüler vieles ablesen, so daß nicht alles, was sich an Problemen zeigt, verbalisiert werden muß.

"Offenheit" heißt aber auch, Bereitschaft zu erneutem Anfang. Aus sinntheoretischer Sicht ist in der Erziehung jedes Versagen, jeder Fehler wieder gutzumachen. Hierin unterscheidet sich die Welt junger Menschen von der der Erwachsenen. Zwar sind die Folgen des kindlichen und jugendlichen Handelns nicht immer akzeptabel, aber dem jungen Menschen wird stets bedeutet, daß er die Möglichkeit der Besserung, der Arbeit an seiner Vervollkommnung besitzt und daß ihm der Lehrer bzw. Erzieher nichts nachträgt. Das ist mit anderen Worten die Realisierung einer "Pädagogik des ersten Schrittes". Nach Konflikten unternimmt der Erwachsene den ersten Schritt zur Wiederherstellung der unterbrochenen Beziehung. Das läßt sich mit der "Abholung" des jungen Menschen verbinden, auf die oben hingewiesen wurde. Es unterstreicht die Initiative, die mit pädagogischem Handeln stets gegeben ist, ja dieses selbst konstituiert.

Die Orientierung am "offenen" Menschen unterstützt den grundsätzlichen pädagogischen Optimismus, den der Lehrer seinen Schülern stets zeigt. Dieser ist getragen von einer positiven Grundstimmung, von Hoffnung auf eine Wendung zum Guten sowie von unerschütterlichem Vertrauen in die Entfaltungsbereitschaft junger Menschen.

"Offenes" pädagogisches Handeln steht in der Gefahr, als willkürliches und widerspruchsvolles Handeln mißverstanden zu werden. Das Gegenteil ist der Fall: es bemüht sich konsistent, also widerspruchsfrei zu sein. Damit strebt es die Verwirklichung der Forderung nach Widerspruchsfreiheit im eigenen Leben an und greift auf, was man früher mit der Einheit der Charakterbildung bezeichnete (vgl. z.B. H. Nohl 1970, S. 47 - 55, 71 - 83).

Das pädagogische Handeln kann seine Offenheit nur dadurch erhalten und verbessern, daß es sich um Umgänglichkeit, Rücksichtnahme und Verbindlichkeit im gegenseitigen Umgang bemüht, kurz: um Konzilianz. Damit zielt es immer auf den ganzen Menschen in seinem Bemühen um Einheit. Es ist eng verbunden mit dem Bemühen um Korrektheit also Unbestechlichkeit

und Vermeidung von Korrumpiertheit. In Anlehnung an die individualpsychologische Therapie bemüht sich der sinnorientiert handelnde Lehrer um Konsequenz (vgl. Rudolf Dreikurs und Loren Grey 1978).

Die "Offenheit" pädagogischen Handelns bezieht sich auf den Bereich, den es transzendiert. Es vermischt sich mit dem unterrichtlichen Handeln des Lehrers, weil in der Realität der Schule die Trennung zwischen unterrichten und erziehen kaum möglich ist. Das hat zur Folge, daß der Lehrer immer auch an die Bereiche "Gewissen", "Moral", "Sitte", "Anstand", "Werte" und "Sinn" denkt.

Rückblickend ergibt sich: Mehrperspektivität, Angemessenheit und Offenheit kennzeichnen das sinnorientierte pädagogische Handeln über die bereits erwähnten Prinzipien hinaus (vgl. Abschnitt 7.5). Ihre zentrale Funktion besteht in der Hilfe zur Absicherung sinnvollen Unterrichts. Aber auch jeder einzelne kann aus ihnen persönliche Vorteile ziehen. So wie nämlich die Prinzipien und Primate mit Hilfe der Sensistik, der Lehre vom Sinn (vgl. Kap. 2) , gewonnen wurden, so führt ihre Anwendung in der konkreten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situation auf Sinnerfüllung, Wertverwirklichung und Bedeutungsgewinnung zurück. Dieses immanente Ziel der ausgewählten didaktischen und pädagogischen Prinzipien wird in vier Schritten erreicht.

Erster Schritt: Die Suche und das Geben von Sinn
Ausgehend von der anthropologisch begründeten Suche nach Sinn und dem Streben nach Bedeutung wird alles, was Sinn verspricht, als wichtig und bedeutsam erachtet. Die Orientierung an dem Prinzipienkatalog vermeidet Einseitigkeiten bei der Auswahl von Unterrichtsstoffen.

Zweiter Schritt: Einordnung potentiellen Sinns in eine Wertehierarchie
Alles, was als potentiell sinnvoll erscheint, wird auf eine anerkannte, geordnete Wertehierarchie bezogen und von ihr aus gewichtet. Die in Frage kommende Wertehierarchie bezieht sich inhaltlich auf einen bestimmten Lebensbereich einer Gruppe von Menschen, etwa den einer Familie, eines Freundeskreises oder einer Clique. Im schulischen Bereich dominiert der Wertekatalog unseres Kulturkreises.

Dritter Schritt: Ausrichtung der subjektiven Stellungnahme an absolute Werte

Die Einbeziehung der subjektiven Stellungnahme will unter Vermeidung subjektiver Willkür die Umsetzung absoluter Werte in der konkreten Situation überprüfen. Sie bezieht alle geordneten und gewichteten Beiträge zur Sinnerfüllung, Wertverwirklichung und Bedeutungsgewinnung auf die subjektive Ebene und die dort fungierenden Orientierungen, wo der einzelne um ihre Akzeptanz ringt.

Vierter Schritt: Umsetzung des mit dem Wissen gegebenen Anspruchs in sinnvolles Handeln

Das theoretische Wissen wird nicht nur hinsichtlich seiner Bedeutung angeeignet, sondern in seiner Sinnhaftigkeit erklärt. Mit dem Wissen zusammen wird der Anspruch, wo immer dies möglich und sinnvoll ist, in die Tat umgesetzt. Deshalb werden die akzeptierten Sinnbeiträge in jeweils konkreten Situationen des individuellen Lebens angewendet.

Da die Erfüllung von Sinn letztlich der Erhaltung des eigenen wie des fremden Lebens gilt, rücken jene Prinzipien, die damit in Zusammenhang zu bringen sind, in den Horizont größter Beachtung. Die präzise Umsetzung der hier dargestellten Kennzeichen pädagogischen Handelns sowie der im Abschnitt 7.5 beschriebenen Prinzipien kann letztlich einen nicht unerheblichen Beitrag zur Erhaltung des gesamten Lebens liefern.

8.4.9 Die Anwendung sinnverstärkender Hilfen des Lehrers

Der neunte Grundzug sinnorientierten Unterrichts betont besondere , sinnstiftende Hilfen, die dem Lehrer verfügbar sind.

In dem sinnorientierten Unterricht, dem es auf Sinn und nichts als Sinn ankommt, spielt die Sinnintention die entscheidende, ihn kennzeichnende Rolle. Daher ist es sinnvoll, sich über jene helfenden Maßnahmen Gedanken zu machen, die die Sinnfindung unterstützen und die Sinnhaftigkeit von etwas verstärken. Die einschlägigen Hilfen lassen sich den verschiedenen anthropologischen Dimensionen zuordnen. Sie erfassen den erzieherischen Bereich im engeren Sinn genauso wie den unterrichtlichen und sozialen. Damit wird indirekt die integrative Tendenz verdeutlicht, die die folgenden Hilfen unterstützen.

8.4.9.1 Sinnverstärkende Hilfen in der geistig-personalen Dimension des jungen Menschen

Zu den Hilfen, die dem Lehrer verfügbar sind, um im der geistig-personalen Dimension des Heranwachsenden potentielle Sinnmöglichkeiten anzusprechen, zählen im einzelnen (1) die Sinn-Vorgabe, (2) die Appellation an den Willen zum Sinn, (3) die Ermahnung, (4) die Erweckung, (5) das Vor-Leben oder Bezeugen von Sinn und (6) das "Auf-dem-Weg-sein".

Erstens: Die Sinn-Vorgabe

Die "Sinn-Vorgabe" ist das Ergebnis, das aus dem Verständnis des jungen Menschen als sinnstrebiges Wesen resultiert. Mit dieser Bezeichnung ist die sinntheoretisch begründete Unterstellung des Lehrers gemeint, daß alles Handeln, Denken, Verhalten, Empfinden des jungen Menschen einen subjektiven Sinn besitzt. Der Lehrer kann demzufolge davon ausgehen, daß sämtliche Tätigkeiten der Schüler einen für diese ganz konkreten Sinn haben, der sich auf konkrete Situationen bezieht. Diese Grundeinstellung des Lehrers hindert ihn daran, voreilig zu reagieren und bestimmte Äußerungen von Kindern etwa als "unverschämt" zu beurteilen, während sie von dem betreffenden Schüler als "Spaß" gemeint waren. Dies ist besonders bei Pubertierenden zu beobachten, die auf diese Weise die Wirkung ihrer Handlungen und Äußerungen auf Erwachsene erproben. In diesem Verständnis ist die "Sinn-Vorgabe" mehr eine Einstellung des Lehrers gegenüber jungen Menschen als eine praktizierte Maßnahme im Sinne eines Mediums,einer Technik. Dennoch wird sie hier aufgeführt, weil diese Einstellung bewußt angeeignet werden kann. In sie gehen zugleich auch Grundüberzeugungen, Normen und Prinzipien ein, die eine Verbindung mit den Grundsätzen pädagogischen Handelns, anthropologischer, psychologischer und medizinischer Einsichten sowie didaktischer Erkenntnisse herstellen.

Zweitens: Die Appellation an den Willen zum Sinn

Karl Jaspers hat den Appell in seiner Philosophie hervorgehoben und bei Viktor Emil Frankl spielt er in der Logotherapie eine entscheidende Rolle. Daher könnte man vorsichtig von einer appellierenden Philosophie und Psychologie sprechen (vgl. hierzu O.F. Bollnow 1984 a, S. 65). Be-

vor man aber - parallel dazu - vom Appell in der Pädagogik oder gar von einer appellierenden Pädagogik redet, muß der Begriff in seiner Bedeutung klar gefaßt sein. Das soll im folgenden geschehen.

Der Appell ist zunächst als ein Anruf zu verstehen. Wer an jemanden appelliert, der ruft ihn in bestimmter Absicht an. Genauer: der Appell ist das "Anrufen einer höheren Instanz, wenn man die Entscheidungen der niederen Instanz nicht anzuerkennen gesonnen ist" (O.F. Bollnow, ebd.). Wenn ein Lehrer an den Schüler appelliert, so wendet er sich "gegenüber seinem vordergründigen Verhalten an etwas wie eine 'höhere Instanz' in ihm" (ebd.). Der Lehrer appelliert an das bessere Selbst, "seinen Edelmut, seine Menschlichkeit oder wie immer man es im einzelnen ausdrückt" (ebd.). Der Appell geht nach Bollnow "auf eine Unterscheidung von Oberfläche und Tiefe, von Uneigentlichkeit und Eigentlichkeit des Menschen" (S.65). Die innere Stimme soll dem Subjekt sagen, was es zu tun habe. Darin erblickt Bollnow zu Recht das eigentlich Fordernde des Appells.

"Nicht ich als zufälliger einzelner Mensch erhebe den Anspruch, sondern ich verweise auf eine in dem anderen Menschen selber vorhandene Autorität, eben auf jene 'höhere Instanz', die entscheiden soll." (S. 66)

Der Appell wendet sich "an die angerufene Freiheit, daß hier der Mensch zwar zur Entscheidung aufgerufen wird, über den Inhalt der Entscheidung aber nichts vorweggenommen wird" (S.67). Abschließend sei noch einmal Bollnow zitiert:

"Die Ermahnung wendet sich an die Freiheit in der Ausführung (es kann nicht erzwungen werden, daß der Mensch das Geforderte auch tut), der Appell dagegen wendet sich an die Freiheit der Entscheidung selber (die sich auch im Inhaltlichen jeder vorherigen Festlegung entzieht), und der Appell ist um so reiner ein Appell, je weniger er von dem möglichen Inhalt der Entscheidung vorwegnimmt." (S. 67)

Dieses Verständnis von Appell kommt der anthropologischen Grundlegung des Menschen als entscheidendes Wesen entgegen und ist daher dem Rahmen einer sinnorientierten Unterrichtung junger Menschen durchaus angemessen. Die Appellation an den Willen zum Sinn ist die Konkretisierung dessen, an das sich die Appellation wendet, nämlich an den Sinn, dessen Organ das Gewissen ist, wie Frankl betont. Das Gewissen setzt allgemeine Gesetze in die konkrete Situation um. Die Appellation verträgt sich somit genauso gut mit der angestrengten Gewissenserziehung, die im Rahmen der integrativen Bildung eine zentrale Position einnimmt.

Die sinnverstärkende Funktion des Appells besteht darin, daß die von Bollnow erwähnte "höhere Instanz" dem Selbst des Heranwachsenden zeigen kann, worin die Konkretisierung eines allgemeinen Gesetzes besteht. Daher hilft der Appell wesentlich, Sinn zu verwirklichen.

Der Appell des Lehrers an den Willen zum Sinn ist gleichzusetzen mit der Aufforderung zu konkreter Wertverwirklichung in einer eigens dafür vorgesehenen "positiven Situation", aber auch darüber hinausgehend in einer beliebigen Alltagssituation, in der es bekanntlich gleichfalls immer eine Fülle an Möglichkeiten gibt, Werte zu verwirklichen. Erklärend schreibt Karl Dienelt (1983, S. 618):

"Wenn wir aber auch in der Pädagogik an den 'Willen zum Sinn' (Frankl) appellieren, dann geschieht das nicht durch 'Zureden' und 'Einreden' (Persuasion), sondern sehr schlicht und einfach dadurch, daß wir den Zögling in eine 'positive' Situation hineinstellen, in eine Situation der sinnvollen 'Belastung' und der Anforderung von einer Aufgabe her. Dabei kann es sich genauso um das Spiel wie um die Arbeit handeln."

Der Appell richtet sich also nicht allein an die Verantwortlichkeit, auch nicht an die Freiheit, Selbstentscheidung und Selbstverantwortung, sondern an den jungen Menschen, sich in einer gegebenen Situation für die Verwirklichung eines sinnvollen Ziels einzusetzen. Der Hinweis auf Flanagan, der fest davon überzeugt war, daß ein schwankender Mensch durch die Hingabe an die Sache, durch die Verantwortung für ein wichtiges Werk sittlich gefestigt werden könne, und auf Makarenko, der möglichst große Anforderungen an den jungen Menschen stellte und möglichst viel Achtung vor seiner Persönlichkeit zeigte, belegt die Richtigkeit der Formel von der Appellation an den Willen zum Sinn , wie die Erfahrungen in den Landerziehungsheimen, in denen die Hingabe an die Sache, also die Fähigkeit des Heranwachsenden, die gesamte Kraft einer Aufgabe zu schenken, die über sein persönliches Interesse hinausreicht, zusätzlich lehrt (vgl. K. Dienelt 1963, S. 618 f.).

Allerdings muß aus sinntheoretischer Sicht hinzugefügt werden, daß der Bezug jener Aufgabe, die die gesammelte Kraft des jungen Menschen verlangt, erst dann als sinnvoll akzeptiert, und die Kraft freiwillig, d.h. überzeugt eingesetzt wird, wenn eine Beziehung zum Subjekt herstellbar ist. Dies ist gerade in der Gegenwart zu beachten; denn nur selten geben sich Heranwachsende - eben weil es "modern" ist - ohne Aussicht auf eine Belohnung welcher Art auch immer, einer Sache,einer Idee oder einer Aufgabe hin.

Bei der Appellation an den Willen zum Sinn überläßt es der Lehrer dem Schüler, die von diesem wahrgenommenen Werte zu verwirklichen. Er zeigt ihm aber auf, daß er die Konsequenzen aus seinem Handeln, für das er sich entschieden hat, verantworten muß. Allerdings bezieht sich dieser Hinweis nur auf die Konsequenzen, die von dem jungen Menschen vorausblickend erkannt werden können. Jene unvorhersehbaren jedoch lastet der Lehrer jungen Menschen nicht an. Wenn er sie rechtzeitig erkennt, muß er sich vielmehr dafür einsetzen, daß dem Heranwachsenden daraus kein Schaden oder Nachteil erwächst. Die Appellation an den Willen zum Sinn kann durch eine weitere Hilfe des Lehrers, die Ermahnung, unterstützt werden.

Drittens: Die Ermahnung

Die Ermahnung muß der Lehrer als eine der unstetigen Formen der Erziehung, wie auch Begegnung, Krise, Erweckung, Beratung und Wagnis betrachten (vgl. O.F. Bollnow 1959 b). Als unstetig ist auch der Appell zu bezeichnen, weil er weder kontinuierlich eingesetzt noch hinsichtlich seines Erfolgs kalkulierbar ist. Die Ermahnung richtet den Menschen immer wieder auf und ist als ein "hilfreicher Anruf an die sich entfaltende Freiheit" zu verstehen (O.F. Bollnow 1984 a, S. 68). Der Lehrer hat demnach keinen Grund, verbittert zu reagieren, wenn er bestimmte Schüler immer wieder ermahnen muß. Es gehört zum Wesen des Menschen, daß er immer wieder auf ein niederes Niveau zurückfällt. Richtet die Ermahnung bei bestimmten Schülern wenig aus, dann ist nach den Gründen viel eher zu forschen, als an den Schülern zu zweifeln. Die Ermahnung ist keine Bestätigung eines Vergehens und ist von Vorhaltungen zu unterscheiden. Sie zielt darauf, die als Eingrenzung erlebten Faktoren auszuhalten. Die Ermahnung ist - phänomenologisch gesehen - den anthropologischen Grundlegungen angemessen, weil sie sich an ein Wesen wendet, "das von sich aus frei über seinen Willen verfügt", wie Bollnow schreibt (S. 66). Die Ermahnung ist somit eine Aufforderung, "diesen Willen selber in Bewegung zu setzen" (ebd.). Sie überläßt es gleichermaßen wie der Appell dem jungen Menschen, die Aufforderung auszuführen. Sie anerkennt damit dessen Freiheit. Die Ermahnung wird niemals mit einer äußeren Gewalt unterstützt, sondern vielmehr von einer inneren Autorität, die aus sinntheoretischer Sicht als Gewissen bezeichnet wird.

"Die Ermahnung wirkt auf den Menschen ein, dies oder jenes Bestimmte zu tun. Das Inhaltliche der Entscheidung ist bei ihr also schon von der ermahnenden Stelle autoritär vorweggenommen, und die Freiheit des Willens, die in ihr anerkannt wird, bezieht sich nur auf die Ausführung." (Bollnow 1984 a, S. 66 - 67)

Trotz der vielfach bestätigten geringen Erfolge und der Abnutzung der Ermahnung bei ihrer allzu häufigen Anwendung ist sie aus dem hier vertretenen existenzphilosophisch geprägten Verständnis von Erziehung angemessen, weil sie den jungen Menschen immer wieder die Eigentlichkeit seines Daseins aufleuchten läßt. Dies ist angesichts prinzipieller Rückfälligkeit wichtig für ihn zu erleben, weil er sonst einen falschen Eindruck erfährt und sich stigmatisiert vorkommt, in Wirklichkeit es aber ihm obliegt, weil er sich immer auch anders entscheiden kann. Auf diese Weise könnte gerade die Ermahnung dazu beitragen, "dem Menschen zur Entschiedenheit seiner Existenz zu verhelfen" (S.71). Darin ist ihre sinnverstärkende Funktion zu sehen.

Viertens: Die Erweckung

Die Erweckung schlummernder Qualitäten des Subjekts bedeutet, daß das Selbst "zum Bewußtsein aufgeweckt" und zu sich selbst "erweckt" werden muß, wie Eduard Spranger (1923, S. 235, 246) schreibt. Angemerkt sei, daß Spranger diesen religiösen Begriff in die Pädagogik einführte. Die Erweckung bezeichnet zugleich die zu sensibilisierende Sehnsucht junger Menschen nach objektiven Werten (Ed. Spranger, 8.Auflage 1950, S. 383). Das ist gerade in der heutige Zeit wieder aktuell, weil bereits von den post-materiellen Werten gesprochen wird. In sinnorientierter Sicht ist der Unterricht mehr als bloße Wissensvermittlung. Der Lehrer muß demzufolge auch an die Innenwelt seiner Schüler denken und seine Forderungen mit den Strebungen junger Menschen abstimmen. "Erwecken" läßt sich daher als Herausholen, -helfen, Ans-Licht-heben dessen verstehen, was im Schüler gleichsam schlummert, angelegt ist, aber noch nicht ausprobiert wurde. Das Erlebnis neuer Fähigkeiten und Könnensbeweise hebt das Selbstwertgefühl des Heranwachsenden und stimuliert ihn zu neuen Anstrengungen.

Die Erweckung ist bei den stillen Schülern insbesondere angemessen. Den Anstoß, sich in das Unterrichtsgeschehen verstärkt einzubringen, muß jedoch der Lehrer geben. Das gilt für Lehrer aller allgemeinbildenden

Schulen. Mit Hilfe der Erweckung lösen sich u.U. Hemmungen der jungen Menschen und eröffnen auf diese Weise eine ganze Palette ungeahnter Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen, kurz: an Qualität des Lebens zu gewinnen und an integrativer Bildung zuzunehmen. Die Erweckung hängt in dieser Sicht mit der Ermutigung des jungen Menschen zusammen , die als ein unersetzbares pädagogisches Prinzip bereits beschrieben wurde (vgl. Abschnitt 7.5.2).

Die Erweckung spezieller Fähigkeiten des Heranwachsenden stellt sich in der Regel durch Stille und Sammlung des betreffenden Subjekts ein, wodurch eine intensive Hingabe an das jeweilige Problem oder die spezifische Aufgabe abgesichert ist. Erweckung verlangt daher immer auch ein gewisses Maß an sinn-voller, kurzzeitiger Eingrenzung des jungen Menschen. Das Erlebnis ist dann besonders wertvoll, wenn aufgrund der nacherlebten Anstrengungen oder Eingrenzung ein positiver Erfolg eintritt. Stolz auf sich selbst, Mut zum Weitermachen und Niveauverbesserung gehen einher und sind daher besonders wertvoll.

Die Erweckung trägt wesentlich zur Gewinnung und Festigung eines soliden Selbstbewußtseins bei. Dies ist besonders für Heranwachsende wichtig, weil sie angesichts ihrer Unreife oft an sich zweifeln, ob zu Recht oder zu Unrecht sei dahingestellt. Der Gewinn von Selbstvertrauen bzw. -bewußtsein ist nötig zur Durchsetzung eigener Interessen und gerechter Anliegen anderer im Leben. Das erweckte Selbstvertrauen hilft beispielsweise, die zahlreichen Klippen eines anpruchsvollen Studiums durch den ermunternden Zuspruch "Das schaffe ich schon!" zu überwinden. Es erhebt den einzelnen und läßt ihn nicht nur im übertragenen Sinn seinen Kopf hochtragen. Es beeinflußt auch seine Stimmung positiv. Insgesamt erlaubt die gehobene Stimmung ihm mehr zu "sehen" als in der gebückten Haltung, die für die depressive Stimmung kennzeichnend ist.

Diese Sichtweise hat im sinnorientierten Unterricht die Vermeidung jeglicher Anzeichen von negativer Pädagogik zur Folge. Der Lehrer "macht" Kinder weder "runter" noch belegt er ihnen, was sie alles nicht können oder falsch gelernt haben und wo sie scheiterten. Vielmehr hebt er das Positive hervor, ganz im Sinne der positiven Verstärkung im Rahmen individualpsychologischer Psychotherapie oder gemäß des Prinzips der Ermutigung (vgl. Abschnitt 7.5.1.10).

Die Erweckung positiver Leistungen geschieht am ehesten durch die Bestärkung des Heilen bzw.Gesunden im Heranwachsenden. Das Positive, das er zweifellos besitzt, ist der Ansatzpunkt der pädagogischen Einwirkung. Dadurch kann der Lehrer die Selbstachtung des jungen Menschen garantieren. Um im Bilde zu sprechen: Es ist besser nicht an der Grenze herumzunörgeln, sondern im umgrenzten Bereich Werte zu verwirklichen. Die Beeinflussung des gesunden Teils junger Menschen ist aus der Psychotherapie abgeleitet. Vikor Emil Frankl schreibt:

"Die Logotherapie bei (!) Psychosen (eine Logotherapie der Psychosen gibt es nämlich nicht), ist wesentlich Therapie am Gesundgebliebenen, eigentlich Behandlung der Einstellung des Gesundgebliebenen im Kranken gegenüber dem Krankgewordenen am Menschen; denn das Gesundgebliebene ist nicht erkrankungsfähig, und das Krankgewordene ist im Sinne einer Psychotherapie (nicht bloß der Logotherapie!) nicht behandlungsfähig (vielmehr nur einer Somatotherapie zugänglich)." (1959, S. 679)

Pädagogisch gewendet bedeutet dies: Bei Erziehungsschwierigkeiten ist es wesentlich, die Bereiche des jungen Menschen anzusprechen, die bei der Erziehungsproblematik nicht tangiert sind. Es geht darum, das Erwähnenswerte am Menschen in den Vordergrund zu stellen oder - wie bei den scheuen Kindern und Jugendlichen - zu ziehen. Das geschieht in den meisten Fällen nicht verbal, sondern aktional, also handelnd. Deshalb auch wird im sinnorientierten Unterricht das aktionale Moment so stark betont.

Hierzu ein Beispiel: Das Leben in der Erziehungsgemeinschaft einer Schulklasse hat ein Problem mit sich gebracht, das handelnd bewältigt werden muß. So erweist es sich als günstig, die Störung zwar verbal abzublocken, sie abzulehnen, aber zugleich handelnd anderes zu versuchen. Im Zusammenhang mit der Handlung wird die geistige Person angesprochen und dabei ihre Einstellung gegenüber der Störung erörtert und zu verändern versucht. An dieser Stelle ist die Beziehung zur Existenzanalyse angebracht, wie auch das folgende Zitat belegt:

"Das Personale an der Psychose aufzuzeigen und aufscheinen zu lassen ist das Anliegen der Existenzanalyse. Sie versucht, den Fall transparent zu machen auf den Menschen hin, das Krankheitsbild ist nämlich ein bloßes Zerr- und Schattenbild des eigentlichen Menschen - dessen bloße Projektion in die klinische Ebene hinein, und zwar aus einer Dimension des Menschseins heraus, die wesentlich jenseits von Neurose und Psychose gelegen ist, und in diesen metaklinischen Raum hinein geht die Existenzanalyse auch den Phänomenen und Symptomen neurotischen und psychotischen Krankseins nach." (V.E. Frankl 1959, S. 679)

Pädagogisch gewendet heißt dies: Bei Erziehungsschwierigkeiten wird die Analyse der pädagogischen Situation in ihrer Genese vorangetrieben und dabei der heile Anteil des Menschen herausgestellt. Es wird gezeigt, daß in der Störung der junge Mensch eigentlich sein Menschsein verlassen hat, weil er beispielsweise ohne Verantwortung gelebt hat. Es zeichnet ihn als ein Zerr- und Schattenbild des eigentlichen Selbst, das, was er eigentlich sein könnte. Der Erzieher bzw. Lehrer kann das eigentliche Selbst des Heranwachsenden "sehen", weil er in der Lage ist, den jungen Menschen in aktiv-pädagogischer Zuwendung zugetan zu sein, ihn also zu "lieben".

Die sinnverstärkende Wirkung der Erweckung ist in der Mobilisierung der subjektiven Kräfte zu sehen, die bei dem Bemühen um Sinn, also dem Verstehen, der Zweckerreichung, der Wertverwirklichung und Bedeutungsgewinnung nötig sind, sich bewähren und - damit verbunden - steigern können.

Fünftens: Das Vor-Leben bzw. das Bezeugen

Das "Vor-Leben" ist mehr als das "Vor-Machen". In einer wertvollen Beziehung ermöglicht es jungen Menschen die negativ eingeschätzten Eingrenzungen als überwindbar zu erleben, so daß sie keine instrumentelle Hilflosigkeit erlernen. Das Vor-Leben zwingt den Lehrer, nur diejenigen Forderungen zu stellen, die er selbst verwirklichen kann. Die Ergebnisse des Vor-Lebens erscheinen Heranwachsenden als Vor-Bilder und Wahrheiten. Diese Vor-Bilder sind vielschichtig, weil wir auf die Fragen der Zeit immer mit unserem Dasein - also ganz konkret - antworten. (Vgl. z.B. K. Dienelt 1977, S. 173)

Das Vor-Leben verlangt die Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen. Darauf weist insbesondere Erich Fromm (1980, S. 129) hin und betont, daß in früheren Epochen unserer Kultur oder in China und Indien die hervorragenden seelischen und geistigen Eigenschaften am höchsten geschätzt wurden. Demzufolge hatten die Lehrer die Aufgabe, nicht in erster Linie Wissen zu vermitteln, sondern menschliche Haltungen zu lehren. Ohne hier ideologiekritisch nachzufragen, muß gesagt werden, daß angesichts des enormen Entwicklungsschubs in der Informationstechnologie bei uns noch ein enormes Gegengewicht zu erbringen ist, soll der Mensch nicht

zu einem bloß formelverbindenden und tastenbetätigenden Wesen reduziert werden. Durch das Vor-Leben ermutigt der Erwachsene junge Menschen zu verantwortungsvoller Führung ihres Lebens. Er bezeugt ihnen, daß bestimmte Werte tatsächlich verwirklicht werden können. Dadurch ermutigt er Versuche der Heranwachsenden es ihm gleichzutun.

Das Vor-Leben bzw. das Bezeugen ermöglicht es, daß sich Erziehung gleichsam durch "Ansteckung" verbreiten kann. Beim kreativen Zusammenleben kann sich die Erziehung mitteilen. Denn sie ist eine intentionale Prozedur zwischen Personen . Eine Person kann immer nur durch eine andere Person angesprochen werden, die wiederum auf ganz persönliche Weise antwortet. Das geschieht ganzheitlich . Wer erzieht, muß Erziehung demzufolge persönlich verkörpern und sein Erzogensein bezeugen. Die Erziehung ist vom Glauben und vom Vertrauen sowie von der Hoffnung getragen. Ein Erzieher, der mit sich und mit seiner Umwelt Probleme hat, kann sich nicht frei gegenüber Heranwachsenden verhalten. Im Vor-Leben des Erziehers wird seine pädagogische Kompetenz auf allen Dimensionen offenkundig.

Durch das Vor-Leben und Bezeugen erleben junge Menschen mit, daß und wie bestimmte Werte in einer konkreten Situation verwirklicht werden können und Sinn erfüllbar ist. Sie geben die Lösung der Aufgaben vor und zeigen dessen prinzipielle Erfüllbarkeit auf. Auf diese Weise erblickt der junge Mensch wesentlich mehr Sinn- und Wertmöglichkeiten und kann von den Erfahrungen des Erwachsenen seinen eigenen Vorteil ziehen. Junge Menschen erfahren, wie groß die Befriedigung ist, die durch eine Wertverwirklichung ausgelöst wird. Das läßt auf die große Verantwortung zurückschließen, die die Erwachsenengeneration gegenüber den Heranwachsenden hat.

Das sinnverstärkende Moment ist beim Vor-Leben und Bezeugen darin zu sehen, daß es bereits verwirklichten Wert und erfüllten Sinn demonstrieren kann und somit zum Nacheifern anregt.

Sechstens: Das "Auf-dem-Weg-sein"

Unter der Bezeichnung "Auf-dem-Weg-sein" ist die Tatsache zu verstehen, daß junge Menschen - aber nicht nur sie - sich ständig verändern, daß sie neue Erfahrungen sammeln, neues Wissen aufnehmen, Einsichten ge-

winnen usw., daß sie abends andere sind als sie morgens waren. Wer jedoch selbst involviert ist in sein Aufwachsen und sich verändert, der wird sich dessen nicht bewußt. Daher obliegt es dem begleitenden Erwachsenen, seien es die Eltern oder die Lehrer und Erzieher, dem jungen Menschen seine Veränderung stets erlebbar zu machen. Dies hilft ihm, sich seiner besonderen Lage bewußt zu werden und seine Fähigkeiten gezielt einzusetzen, mehr als zuvor, weil er präziser über sie Bescheid weiß und sie immer mehr zu beherrschen lernt. Gespräche, verbale Urteile über einen Leistungszuwachs, bestätigende Worte u.a.m. eignen sich dazu, das "Auf-dem-Weg-sein" zu thematisieren und erfahrbar zu machen. Ein Leistungsvergleich bietet sich auf der unterrichtlichen Ebene an: das habe ich zu Beginn des Schuljahres gekonnt,und jetzt kann ich noch wesentlich mehr.

Die Erfahrung der Vergänglichkeit des Lebens und das Gefühl, sowie die Erkenntnis, selbst im Strom der Zeit sich zu befinden, eröffnen die lebensphilosophische Perspektive. Sie sieht das Leben als dialektische Einheit von Werden und Vergehen,als Zu- und Abnahme gleichermaßen und gleichzeitig, wenngleich auch in den verschiedenen Bereichen. Das eigene Leben nimmt vom ersten Tage an hinsichtlich der verfügbaren Zeit ab,obgleich damit eine Zunahme an Qualität möglich ist. Diese Sichtweise verhilft zu einer tieferen Wahrnehmung dessen, was für den einzelnen sinnvoll ist. Junge Menschen entdecken dadurch ganz andere Sinnqualitäten und gewinnen hohe Wertmaßstäbe. Sie lernen auch, auf die innere Argumentation in Entscheidungssituation zu achten und können etwa in Anlehnung an Kohlbergs Schema feststellen, auf welcher Stufe der moralischen Entwicklung sie sich befinden und was sie tun müssen, damit sie einen Fortschritt erzielen.

In diesem Zusammenhang sei die Selbstbeobachtung angesprochen, die dazu unerläßlich ist. Zu deren Verbesserung eignet sich ein Kontrollbogen, der alles enthält, was das Subjekt etwa in dem Zeitabschnitt von einer Woche an Wertvollem getan hat. Die Gliederung nach der Wertehierarchie von Schaffens- , Erlebens- und Einstellungs- bzw. Verzichtswerten bietet sich an. Die folgende Graphik zeigt eine mögliche Form des Selbstbeobachtungsbogen. (Vgl. Abbildung)

Abbildung des Selbstbeobachtungsbogens

Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle

Ich bin mein eigener Kontrolleur:

1. Was habe ich in dieser Woche alles produziert?
   (Werte des Schaffens; schöpferische Werte)
2. Was habe ich in dieser Woche Wertvolles getan?
   (Tunswerte; jemandem etwas zuliebe getan; soziale Werte)
3. Was habe ich in dieser Woche hinzu gelernt?
   (schulische Werte)
4. Was habe ich in dieser Woche alles erlebt?
   (Erlebenswerte)
5. Worauf habe ich in dieser Woche verzichtet, weil es unabänderlich nötig war? (Verzichtswerte; Einstellungswerte)

	1. Beweis	2. Beweis
Montag, den	1. 2. 3. 4. 5.	
Dienstag, den.....	1. 2. 3. 4. 5.	
Mittwoch, den.....	1. 2. 3. 4. 5.	
Etc.		

Zusätzliche Beweise:

In diese Bemühungen um Sinnfindung und -verwirklichung auf der geistig-personalen Dimension spielt die Anwendung von Leitsätzen im Rahmen der Werterziehung hinein, die durch das Vor-Leben des Erwachsenen in ihrer Bedeutung aufgezeigt werden. Außerdem wird durch die ermutigende Anrede das Selbstvertrauen und -bewußtsein der Schüler unterstützt. Hier kann es auch gelingen, so manche Lebensleitlinie,also charakterliche Besonderheiten, die sich schon sehr früh im Leben zeigen, gezielt zu korrigieren. Die Selbstbeobachtung und -kontrolle etwa durch Unterstützung des Tagebuchs hilft festzustellen, ob die schriftlich fixierten Vorsätze eingehalten wurden. Auf diese Weise läßt sich Persönlichkeitsbildung erreichen.

Im Rahmen des sinnorientierten Unterrichts wirkt die Durchführung der Existenzanalyse im Sinne Frankls darauf hin, daß junge Menschen erfahren, was sie eigentlich sind und was sie in bestimmten Situationen tun können. Es findet hier also eine Analyse auf personale Existenz hin statt. Der Lehrer erarbeitet mit seinen Schülern eine Anthropologie, die ihnen hilft, sich selbst, ihre grundlegenden Fähigkeiten und die ihnen gestellten Aufgaben zu verstehen. In der Tendenz entspricht dies den bereits dargelegten anthropologischen Ausführungen im Kapitel 3. Das ist der eine Aspekt, nämlich die Analyse auf "Existenz" hin.

Daraufhin öffnet der Lehrer seinen Schülern den Blick für die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten, die in konkreten Situationen jeweils von ihnen zu erfüllen sind. Hierbei geht die Existenzanalyse in Logotherapie über. Eine Wertmöglichkeit, z.B. das Rasenmähen, um der Mutter eine Freude zu erweisen, ist aber für das Kind nur dann erfüllbar, wenn es Rasenmäher beherrscht und keine Gefahr besteht, daß es sich verletzt. Die Auffindung von Sinnmöglichkeiten wird durch die möglichst ganzheitliche Sichtweise der Wirklichkeit und durch das Bemühen erleichtert, anderen Menschen eine Freude zu bereiten, was sich durch den Grundsatz der Sozialverpflichtung der Fähigkeiten begründen läßt.

Die Sinnverstärkung des "Auf-dem-Weg-seins" besteht in der zu erreichenden Befähigung, das Leben realistisch zu sehen und - angesichts des unweigerlichen Endes - die verfügbare Zeit werterfüllt zu verbringen. Dadurch gewinnt das eigene Leben einen bemerkenswerten Sinn.

Das Ziel der dargestellten sinnverstärkenden Maßnahmen des Lehrers, die sich auf die geistig-personale Dimension beziehen, besteht in der Entfaltung und Pflege der Selbstentscheidungsfähigkeit sowie der notwendigen Fähigkeit, im Leben Sinn zu finden und zu verwirklichen. Das tangiert die Bereitschaft der Heranwachsenden, in natürlich-positiven Situationen das Notwendige zu tun. Das "proflexive" also vom-andern-her Denken (Franz Fischer), das zum Handeln im Sinne des anderen führt, rückt dabei verstärkt in den Vordergrund. Das proflexive Denken pflegt die Wertsichtigkeit in den Bereichen des Schaffens, Erlebens, Einstellens, sozialen Handelns und insbesondere des Verzichtens.

Neben diesen sinnverstärkenden, auf die geistig-personale Dimension bezogenen Maßnahmen stehen dem Lehrer bzw. Erzieher auch zahlreiche Hilfen zur Verfügung, die der kognitiven Dimension zuzurechnen sind. Sie werden im folgenden beschrieben.

8.4.9.2 Sinnverstärkende Hilfen in der kognitiven Dimension

Zu den sinnverstärkenden Möglichkeiten des schulischen Lehrens und Lernens gehören jene, die sich um die kognitive Erschließung unterrichtlicher Inhalte bemühen. Einige sind aufgrund ihrer Bedeutung für den sinnorientierten Unterricht als Prinzipien behandelt worden, wie z.B. Kindgemäßheit, Wissenschaftsorientierung, Anschauung und Abstraktion (vgl. Abschnitte 7.3.1 und 7.3.2). Auf sie sei ausdrücklich verwiesen. Darüber hinaus sollen die folgenden Hilfen erläutert werden: (1) die Erinnerung, (2) das Erklären, (3) die Bedeutungsanalyse, (4) die Vergegenwärtigung, (5) die Enthüllung, (6) die Korrektur, (7) der fruchtbare Moment, (8) die Passung, (9) die Erfassung von Zusammenhängen und (10) die Umgestaltung des Orientierungsrasters.

Erstens: Die Erinnerung

Die Erinnerung ruft, ähnlich wie die Ermahnung, die Einhaltung von anzuwendenden Gesetzen, Normen, Regeln u.dgl. ins Bewußtsein zurück, genauer: in die Dimension, in der sich der Mensch selbst steuern kann. Auf diese Weise kann er "vergessene" und unvollständig verwirklichte Werte erneut in Angriff nehmen. Sprachliche Wendungen, wie z.B. "Du wolltest doch eigentlich..." versetzen den Angesprochenen in eine Situtión zurück, in der er bereit war zur Wertverwirklichung. An sie knüpft die Erinnerung an.

Zweitens: Die Erklärung

Die Erklärung läßt geistige, nicht nur kognitive Zusammenhänge aufleuchten. Hier sind die zentralen didaktisch-methodischen Hilfen anzuführen, die zum Rüstzeug des Lehrers gehören, wie z.B. die Unterrichtsmethoden und jene Forschungsmethoden, die den schulischen Alltag wesentlich bereichern (vgl. Kapitel 6). Entscheidend ist hierbei, daß der Sinn, auf den es im Unterricht ankommt, konkretisiert wird. Dies bringt etwa bei allgemeinen Erkenntnissen in der Regel Klarheit, weil damit ein Bereich angesprochen wird, dessen Sinnhaftigkeit und Sinnzusammenhänge dem Subjekt bekannt sind. Folglich empfiehlt es sich, vom Bekannten ausgehend das Neue kognitiv zu erfassen. Zugänge von verschiedenen Seiten, unterschiedliche Sichtweise, ungewöhnliche Betrachtungspunkte u.a.m tragen in verstärktem Maße dazu bei, den kognitiven Anteil am "Sinn" des in Rede stehenden neuen Unterrichtsgegenstandes zu erschließen.

Drittens: Die Bedeutungsanalyse

Die Bedeutungsanalyse trägt dazu bei, den kognitiven Anteil eines Problems zu erfassen oder einen Begriff tiefer als vorher zu verstehen. Die Zerlegung des Analysegegenstandes in Einzelteile führt in einen zusammenhängenden Gedankengang ein, in dem das Einzelne wieder einem Ganzen eingefügt wird. In diesem Zusammenhang sei auch der sprachlichen Analyse gedacht, die jene grundlegenden Erfahrungen einer Sprachgemeinschaft hervorkehrt , die zur Bezeichnung "Weisheit der Sprache" geführt haben. Dies kann zu einer neuen Einstellung gegenüber der Sprache führen.

Viertens: Die Vergegenwärtigung

Die Forderung nach Vergegenwärtigung des Lernstoffes hebt auf dessen Aktualisierung genauso ab wie auf die Möglichkeit, im konkreten Leben des Schülers eine Bedeutung zu erlangen, für ihn wertvoll zu werden, ihn also zur Sinnerfüllung und Wertverwirklichung anzuregen. Sie stellt somit eine Hilfe dar, allgemeine Aussagen, sprich: Unterrichtsgegenstände in den je subjektiven geistigen Horizont junger Menschen zu bringen. Da der Blick zurück und voraus, also Vergangenheit und Zukunft dabei völlig ausgeschaltet sind, kann der Zugang zum "Sinn" durch die Hingabe an die konkrete "Sache" oder "Idee" eröffnet werden.

Fünftens: Die Enthüllung

Der Schüler wertet den Unterrichtsgegenstand dann als "sinnvoll", wenn er ihn nicht nur oberflächlich kennenlernt, sondern bis in völlig unerwartete "Tiefen", also in neue gedankliche Verbindungen vorstößt und wenn daraus eine neue Weltsicht oder ein besseres Verständnis des Gesamtthemas resultiert. Dazu verhilft die "Ent-Hüllung" des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes, wodurch dessen Wesen zum Vorschein kommt, wie Max von Manen (1984, S. 143) sagt. Franz Fischer würde hier von der Vermittlung von Sinn sprechen.

Sechstens: Die Korrektur

Das Aufzeigen von Sinnmöglichkeiten geschieht etwa im Rahmen von Aufsatzkorrekturen. Hierbei ist es sinnvoll, die Fehler des Schülers zu vermerken, aber zugleich ihm eine chance zur Verbesserung zu geben, so daß seine Leistung steigen kann. Dies geschieht z.B. dadurch, daß er den entworfenen und korrigierten Aufsatz nach der Verbesserung erneut zur Begutachtung abgibt. Dort, wo keine Verbesserungsmöglichkeiten bestehen, wird die Aufgabe, den Aufsatz zu verbessern als unsinnig erkannt und nur halbherzig, wenn überhaupt, erledigt.

Siebtens: Der fruchtbare Moment

Im"fruchtbaren Moment" (Copei) offenbart sich der Sinn je nach der Qualität der Vorarbeit (vgl. Abschnitt 6.2.3). Im sinnorientierten Unterricht spielt er eine wichtige Rolle, weil er absichert, daß der Schüler selbst die Einsicht gewinnt. Hier wird also bewußt eine bloß gedächtnismäßig festgehaltene Wiederholung von Unterrichtszielen vermieden.

Achtens: Die Passung der Anforderungen

Die Schwierigkeiten bei der schulischen Aufgabenstellung sollten nicht zu hoch angesetzt werden, weil sonst jene Reaktion eintritt, die in der Experimentalpsychologie von T. Dembo (1931) beschrieben wurde: es entstanden destruktive Reaktionen seitens der Schüler. Bei Aufgaben, die die Schüler nicht lösen konnten, tauchte Ärger auf, der zu den folgenden Reaktionen führte: (a) aus dem Felde gehen (mit Ringen klappern, ein

Buch aus der Tasche ziehen, einen Fleck wegputzen, sich nicht mehr um die Aufgabe kümmern); (b) Regression (Rückschritt auf eine niedere Entwicklungsstufe; regressive Lösungen tragen irrealen Charakter, weil primitive Denkformen durchschlagen); und (c) Aggression (der Ärger macht sich Luft gegen den Versuchsleiter: die Probanden witzelten über ihn, streckten ihm die Zunge heraus, drohten ihm; der Ärger entlud sich nach außen in der Art des Sündenbockmechanismus). Auf die Schule bezogen muß dies insbesondere deshalb zu denken geben, weil viele Schüler mit ihren Lehrern Probleme haben und umgekehrt. Liegt es wohl daran, daß ihnen die Aufgaben als unlösbar vorkommen, die sie täglich in Überfülle zu bewältigen haben? Im sinnorientierten Unterricht wird auf die "Passung der Anforderungen" in besonderer Weise geachtet. Das setzt einen engen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler voraus, der durch die pädagogische Atmosphäre abgesichert ist.

Neuntens: Die Erfassung von Zusammenhängen

Die Erfassung von Zusammenhängen ist notwendig, weil dadurch die Einzelheiten in einen assoziativen und logischen Zusammenhang rücken und jederzeit rekapitulierbar und rekonstruierbar sind. Der "Sinn" stellt die Verbindung zwischen den Einzelheiten her. Daher ist es folgerichtig, auf Vollständigkeit bei der Arbeit der Schüler zu achten, jegliche Produktion von Stückwerk zu vermeiden und von Anfang an auf einen Abschluß zu drängen, der ohne Zeitdruck erreichbar sein muß. (Vgl. Abschnitt 8.3.1.2; hier insbesondere die Ausführungen über Kerschensteiner)

Zehntens: Die Umgestaltung des Orientierungsrasters

Im Rahmen des gemeinsamen Lebens in der Schule ist es möglich, einen tiefen Einblick in Normen, Maximen, Prinzipien, Zwecke und andere Inhalte des Orientierungsrasters junger Menschen zu gewinnen. Daraufhin kann der Lehrer z.B. die entscheidenden Handlungsmotive junger Menschen beeinflussen, indem er die eigenen Entscheidungen stets begründet und sich mit anderen Begründungen der Schüler rational-dialogisch auseinandersetzt. Auf diese Weise entsteht allmählich ein auf Wertverwirklichung abgestimmter Orientierungshorizont, der in die subjektiven Entscheidungen hineinwirkt.

Alle hier genannten Hilfen tragen auf ihre spezifische Weise dazu bei, daß die Auseinandersetzungen junger Menschen mit dem Unterrichtsstoff erfolgreich verlaufen und diese die Texte verstehen, die Aufgaben und Probleme lösen können, kurz: daß sie verstehen was im Unterricht durchgenommen wird. Damit ist die kognitive Dimension abgedeckt. Wodurch kann aber die Sinnverstärkung in der emotionalen Dimension hilfreich unterstützt werden? Der folgende Abschnitt soll darauf antworten.

8.4.9.3 Sinnverstärkende Hilfen in der emotionalen Dimension

An sinnverstärkenden Hilfen, die in die emotionale Dimension hineinwirken, stehen dem Lehrer im sinnorientierten Unterricht vor allem (1) die Einfühlung in andere, (2) das Erlebnis der Liebe, (3) die Gelassenheit und (4) die Freude zur Verfügung.

Erstens: Die Einfühlung in andere

Das Einfühlen in den anderen hilft, einen ähnlichen Gesamtzustand zu erfassen, wie jener, in dem man selbst schon einmal sich befunden hatte. Die Einfühlung in den anderen unterstützt das gegenseitige Verstehen. Sie kommt dem "Einschwingen" in den anderen nahe, von dem Martin Buber in seinen Ausführungen über das erzieherische Verhältnis spricht. (Vgl. Abschnitt 7.5.1.2) Das Einfühlen in den anderen erfordert die Fähigkeit, mit seinen Gefühlen umgehen zu können. Diese sensitive Kompetenz ist insbesondere in Konflikt- und Krisensituationen gefragt. Sie ermöglicht es dem "sich einschwingenden" Lehrer die Situation, die Krise oder den Konflikt, ja auch sich selbst mit den Augen des anderen zu sehen, vom anderen Ende her Wirklichkeit zu erfahren. Dadurch erschließt er sich einen wesentlichen Zugang zum Verständnis des anderen und zu dessen Sinndeutungen. Die Kommentierung dieser Erfahrungen kann den anderen dazu bewegen, auch einmal den eigenen Standpunkt, den Erlebenspunkt zu verlassen. Die Sinnsichtigkeit kann auf diese Weise verbessert werden. Die Proflexion Franz Fischers , die sich vor allem auf die kognitive Ebene bezog, erfährt durch die Einfühlung eine Ergänzung.

Zweitens: Liebe erleben lassen - Gleichgültigkeit verhindern

Der Erwachsene, der dem jungen Menschen seine prinzipielle Zuneigung spüren läßt, stimuliert diesen, auch einmal ihm zuliebe etwas zu tun. Dies ist eine weitere Wertmöglichkeit, die in der Schule genutzt werden kann (vgl. den Abschnitt 7.5.1.1 s.v. "Das Prinzip 'Liebe'"). Außerdem sei ausdrücklich auf Pestalozzi verwiesen und auf die Veröffentlichung von Rudolf Seiß (1981), der die Liebe als das Zentrum pädagogischen Handelns bezeichnet. Als pädagogische Liebe ist sie - wie Leopold Prohaska (1961, S.93) schreibt - "von vornherein auf Trennung angelegt /.../ Selbstlosigkeit ohne Härte, Milde ohne Schwäche zeichnen sie aus" (S.93 - 94). Nimmt man dazu das Verständnis von Liebe, das darin besteht, im anderen die Wertmöglichkeiten zu sehen, so ist es gerade diese Haltung des Erziehers, die auf die Verwirklichung von Werten besonders achtet und damit dem Sinn zum Durchbruch verhilft. Außerdem erschließt die Liebe eine ganz entscheidende emotionale Qualität, die als "angenehm", als lebensförderlich empfunden wird.

Drittens: Gelassen reagieren

Die Gelassenheit gibt dem Menschen eine innere Überlegenheit. Der gelassene Mensch braucht nicht immer nur der Zukunft entgegenzustürzen. Die Gelassenheit gibt ihm die Kraft, die Aufgaben dieser seiner Welt mit Sorgfalt zu erfüllen, ohne sich in ihr zu verlieren. Sie ist demnach als das richtige Sich-Einlassen in den Gang der Zeit zu verstehen. Dies Einlassen geschieht mit innerer Ruhe, ohne Hast, aber auch ohne Säumigkeit. Die Gelassenheit bedarf der Tugend der Geduld, die den Menschen dazu befähigt, dem Geschehen um sich herum seine Zeit zu lassen. Daraus erwächst die erzieherische Aufgabe, den Heranwachsenden zu befähigen, daß er im Einklang mit der Zeit leben kann (vgl. Bollnow 1972, S. 22). Das aber heißt, er muß lernen, die Zeit selbst "weilen" zu lassen (vgl. auch Theodor Ballauff 1962, S. 150, 156,160).

Dieses in Anlehnung an O.F. Bollnow (1972, S. 20 - 22) skizzierte Verständnis von Gelassenheit kann auch sinntheoretisch legitimiert werden. Wer nämlich in der Lage ist, dem Geschehen um sich herum seine Zeit zu geben, die Zeit also "weilen" zu lassen, wer abwarten kann, wie sich die Dinge entwickeln, um es umgangsprachlich zu formulieren, der erkennt

mehr von der in Frage kommenden Aufgabe, die es zu erfüllen gilt. Mit anderen Worten: er läßt dem Sinn Zeit, sich zu offenbaren. So ist es angemessen, auf Schüleräußerungen nicht mit einer voreiligen, also unzeitgemäßen Äußerungen zu reagieren und damit in der Gefahr zu stehen, die wirkliche Situation, den Sinngehalt der Äußerungen zu mißverstehen, sondern die vielfachen Informationen zu einem Ganzen zusammenzufügen und dem Sinn somit viel näher zu kommen. Verkürzend kann daher aus sinntheoretischer Sicht formuliert werden: Der Lehrer unterstellt allen Handlungen des Schülers eine subjektive Sinnhaftigkeit. Das befähigt ihn zu gelassenen Reaktionen, weil er sich erst einmal um die Erkenntnis des subjektiven Sinnes bemüht und von sich aus nichts zur Eskalation oder Mißdeutung beisteuert. Dieses bewährte Wissen macht ihn sicher. Und so kann man auch verkürzend sagen: die durch den richtigen Umgang mit der Zeit gewonnene Sicherheit fördert die Entwicklung der Gelassenheit.

Die Gelassenheit gelingt am besten immer dann, wenn sich der Lehrer sicher sein kann, richtig zu handeln, zu erziehen und zu unterrichten. Und der Heranwachsende benötigt die Sicherheit, ein guter Schüler zu sein. Der Mensch, der, in sich ruhend, ein ausgewogenes Verhältnis zu Zeit und zum Leben insgesamt besitzt, der das Leben in seiner Schönheit und Häßlichkeit, Freundlichkeit und Feindseligkeit akzeptiert hat, gewinnt ebenfalls ein hohes Maß an Sicherheit bzw. daraus resultierend: Gelassenheit.

Viertens: Freude ermöglichen - Leid vermeiden

Mit der Freude ist dem Subjekt eine wichtige Möglichkeit gegeben, Werte zu verwirklichen. Wer sich bemüht, dem anderen eine Freude zu bereiten, der strebt danach, den Wünschen des anderen entgegen zu kommen. Jemandem eine Freude zu bereiten, ist wesentlich schwieriger als ihm Leid zuzufügen. Da Freude verbindet, Leid hingegen trennt, erscheint es naheliegend zu sein, daß junge Menschen auch in dieser Perspektive eher bereit sind, Leid zuzufügen als Freude zu bereiten: sie wollen selbständig werden und bedürfen dazu der Unabhängigkeit. Jeder Ablösungsprozeß ist leidgetragen, insbesondere für denjenigen, von dem sich jemand wegbegibt. Um die Sinnhaftigkeit der Freude oder umfassender gesagt: der positiven Stimmung zu erkennen, muß man über ihr Wesen Bescheid wissen.

Sehr eindrucksvoll hat o.F. Bollnow in seinem Buch "Das Wesen der Stimmungen" (1941) die Freude dargestellt und ihre verändernden Einwirkungen beschrieben. Was also kennzeichnet die Freude?

Die Freude gehört nach Bollnow zu den Stimmungen, genauer zu den positiven Stimmungen, weil sie wie diese nicht direkt an einen bestimmten Gegenstand gebunden ist, der sie auslöst. Es gibt höhere und tiefere Freuden, also Freuden, die den Menschen in der Tiefe seiner Person erfassen, und Freuden, die nur von kurzer Dauer und oberflächlicher Natur sind. Mit zunehmender Oberflächlichkeit der Freude wird die positive Stimmung zunehmend schwächer erfahrbar. Je länger dies der Fall ist, desto früher hat man das Bedürfnis, sich einmal wieder richtig zu freuen. Vielleicht hat man sogar Angst, sich nicht mehr freuen zu können, was leicht ins Pathologische abgleiten kann (vgl. K. Biller 1988 c, S. 126 - 146).

Die intensiv erlebten Freuden sind es vor allem, die den Menschen verändern. Bollnow sieht vier Veränderungen in der "normalen" Bewußtseinsform dann eintreten, wenn die gehobenen Stimmungen, mithin also auch die Freude, vorherrschen. Er nennt (a) die allgemeine Steigerung des Lebensgefühls, (b) die Veränderung des Gemeinschaftsbewußtseins, (c) die Veränderung des Realitätsbewußtseins und (d) die Veränderung des Zeitbewußtseins.

zu a) Die Steigerung des Lebensgefühls

Wenn der Mensch erst im Zustand höchster Seligkeit "zu seiner eigentlichen Vollendung kommt" (S.92), so muß er doch akzeptieren, daß er diesen Zustand niemals aus eigener Anstrengung "herbeizwingen" (ebd.) kann. Je mehr er sich darum bemüht, desto mehr entschwindet ihm die gehobene Stimmung. Glückliche Stimmungen sind also ein "Geschenk". Die Entstehung einer glücklichen Stimmung läßt sich nicht verfolgen, sie "überkommt" (S.93) den Menschen. Zumeist erwacht der Mensch "im eigentlichen Sinn zu seinem Glück" (ebd.). Und häufig geht dieses Erwachen mit dem körperlichen Erwachen zusammen" (S.93). Glückliche Stimmungen stellen sich demnach oft mit der morgendlichen Stunde ein. Dadurch bekommt das Überschlafen oder Beschlafen einer schwierigen Frage seinen tieferen Sinn. Er liegt in der "aufschließenden Kraft der morgendlichen Heiterkeit" (S. 93 ; meine Hervorhebung). Die positiven Stimmungen haben aber auch eine verwandelnde Kraft.

Zunächst erscheint die Welt dem Menschen schöner und er selbst "ist ein anderer, er ist besser geworden" (S. 94; vgl. auch S. 240). Der ganze Mensch ist bis in die letzte Tiefe durchdrungen und verwandelt: eine neue Gläubigkeit ist entstanden. Mit glücklicher Stimmung ist jedoch kein passives Genießen, sondern vielmehr ein Hindrängen zur aktiven Bewährung gegeben. Der Mensch fühlt sich nicht nur, er ist vollkommener, edler. Die sittliche Kraft ist angewachsen, die sich entladen will. Darin erweist sich "die echte Lebensbedeutung des Glücks", daß sich die Energie des Glückserlebens in kraftvoller Tat auswirkt. Bollnow führt hierzu verschiedene Zeugen an, wie z.B. Goethe, Nietzsche, Jacobi, Baudelaire und Baader. Sie bestätigen die folgende Aussage: Nur wenn der Mensch zutiefst innerlich befriedigt ist, gelangt er zur höchsten Vollendung seines inneren Wesens (sinngemäß nach S. 96). In den weniger ausgeprägten positiven Stimmungslagen treten die Grundlinien verständlicherweise weniger deutlich hervor, gleichwohl ereignet sich auch hier im wesentlichen das Gleiche, wenn auch auf niederem Niveau.

Neben der verwandelnden Kraft muß auch die aufschließende Wirkung des Glücks herausgestellt werden. Wo glückliche oder freudige Stimmungen den Menschen erfassen, da schließt er sich auf "für das Leben und neue Lebenserfahrungen" (S.101). Jean Paul und Eduard Mörike sind die Gewährsleute Bollnows in diesem Punkt. In einer freudigen Stimmung öffnet sich der Mensch den Bezügen der Welt: er hat Freude an der Arbeit, er gewinnt Nähe zu den Dingen, er öffnet sich seinen Mitmenschen. Die Gemeinschaft "fällt ihm wie von selbst zu" (S.102). Er selbst wird dabei ein anderer. Er entfaltet "die in ihm liegenden Möglichkeiten" (ebd.). Der Mensch sammelt die Erfahrung: so lange es mir schlecht ergeht, bleibe ich allein; aber in dem Augenblick, in dem ich die Schwierigkeiten überwunden habe und selbst freudig werde , fallen mir die Bezüge einer beglückenden menschlichen Nähe wie von selbst zu.

Allgemein kann man daher formulieren: Alle wichtigen Lebensbezüge und alle Gemeinschaftsbezüge erschließen sich den Menschen "allein durch das Medium der glücklichen Stimmung" (S. 103). Und wörtlich heißt es bei Bollnow:

"Er kann auf keine andere Weise einen Ausgang zu ihnen gewinnen. Alle Freude fordert die Gemeinschaft, sie hat von sich aus den Drang, sich mitzuteilen, und hat dies so sehr, daß sie verkümmern muß, wenn ihr aus irgendwelchen Gründen die Möglichkeit der Gemeinschaft genommen ist." (S. 102 f.)

zu b) Die Veränderung des Gemeinschaftsbewußtseins

Die gemeinschaftsbildende Kraft der positiven Stimmungen konkretisiert Bollnow am Lachen. Ein Beispiel: Viele Menschen sind im Theater oder in einem Vortragssaal versammelt. Zunächst sind ihre Beziehungen zusammenhangslos. Fällt jedoch ein gelungener Witz oder eine humorvolle Bemerkung, dann ist eine Verbindung zwischen den Hörern oder Zuschauern hergestellt. Sie verständigen sich durch Beifall, sehen sich an, ob auch die anderen ihn verstanden haben. Das Lachen verbindet die Menschen. Es verlangt von sich aus Gemeinsamkeit. Dies geschieht zwangsweise. Keiner kann sich dem entziehen. Wenn es daher gelingt, "einen Menschen zum Lachen zu bringen, dann ist damit seine Isolierung durchbrochen" (S.104).

Die Gemeinschaftsbeziehung der Freude zieht den Menschen zwar zu einem Massendasein herab, wie das Beispiel belegt. Es verhärtet ihn gegenüber seinen natürlichen Regungen. Diese Gemeinschaftsformen bestehen aber nur so lange, wie der unmittelbare Anlaß dauert. Die tieferen Formen der Freude führen zu einer anderen Form der Gemeinschaft: die äußerliche Freude führt zu einer äußerlichen, oberflächlichen Gemeinschaft; die tieferen Freuden hingegen führen zu bleibenden Formen der Gemeinschaft.

Die positive Wirkung der Freude konnten zwei Mediziner bereits 1949 bestätigen. H. Kleinsorg und G. Klumbies von der medizinischen Universitäts-Poliklinik in Jena erbrachten den exakten Nachweis, daß psychische Einflüsse die Reizbildung am Herzen ändern. Sie hypnotisierten ihre Versuchspersonen und suggerierten ihnen verschiedene Inhalte, die Sorgen, Kummer und Sehnsucht auslösten. Diese erwiesen sich als Koronargifte. Suggestionen, die Freude auslösten, wie z.B. der Anblick des blauen Himmels, bunter Blumen und kräftigen Sonnenscheins wirkten koronarerweiternd. Jedoch hatte nur die erfüllte Freude diese positiven Wirkungen, nicht hingegen die erwartungsvolle (vgl. V.E. Frankl 1975, S. 97 - 98).

Die Konsequenzen für den Unterricht liegen nahe: Es ist für die Dauer der neun, zehn oder dreizehn Schuljahre und fortgesetzt während der Zeit des Studiums vorteilhaft, wenn erfüllte Freude dominiert. Damit wird eine unnötige Belastung der Koronargefäße der nachwachsenden Generation weitgehend reduziert. Der sinnorientierte Unterricht hat damit die konzeptionell gegebene Möglichkeit, in diesem Zusammenhang gesundheitsfördernd zu wirken.

zu c) Die Veränderung des Realitätsbewußtseins

Positive Stimmungen verändern das Realitätsbewußtsein des Menschen. Wie wirkt sich das im einzelnen aus? Zunächst erleichtern positive Stimmungen das kognitive Auffassen von etwas. Das ist unlängst durch die Suggestopädie von Georgi Lozanov (1978) bestätigt worden, was zu den Konzepten des Superlernens führte. Ferner unterstützen positive Stimmungen die Erschließung neuer Gehalte durch schöpferisches Tätigsein; denn die positiven Stimmungen sind "der Sitz des eigentlich Schöpferischen im Menschen" (S.121). Schließlich ermöglichen positive Stimmungen qualitativ neuartige Erkenntisse, die nicht mehr durch das "'kritische Denken' verifiziert werden können, sondern grundsätzlich nur in ihnen erreichbar sind" (S.126). Das gelingt, weil der Mensch gelassen an die Dinge herankommt und sie gelassen von ihrer Mitte her sieht. Erst wenn er selbst ruhig und heiter ist, "kann er die Dinge außer ihm als in sich selber ruhend hinnehmen" (S. 127). Erst wenn er sich selbst sicher in seinem Wesen fühlt, kann er "anderen Dingen und Menschen ihr eignes Wesen zubilligen" (S.127).

zu d) Die Veränderung des Zeitbewußtseins

Wie verändert sich nun das Zeitbewußtsein durch positive Stimmungen? In glücklichen Stimmungen vergeht die Zeit wie im Fluge (vgl. S. 176). Der glückliche Mensch achtet nicht auf die Zeit, er lebt in einem zeitlosen Zustand, weil er die Zeit vergißt. Er vergißt auch die Zukunft. Er wird frei von den Sorgen und Befürchtungen. Er vergißt aber auch die Vergangenheit, weil sie nicht mehr als Druck seine Gegenwart einengt (vgl. s. 177). Der Augenblick scheint sich zu strecken, in dem der Glückliche lebt, der der Zeit "enthoben" (S. 177) ist.

Wie lautet das Ergebnis? Aus den in Anlehnung an Bollnow dargestellten positiven Folgen der gehobenen Stimmung und damit auch - wenngleich abgeschwächt - bei der Freude, läßt sich auf die pädagogische Bedeutung der Freude schließen. Ihr positiver Wert für das eigene Leben, die soziale Fähigkeit und die Wahrnehmung von Raum und Zeit werden im sinnorientierten Unterricht berücksichtigt. Die positiven Wirkungen lassen sich vor allem durch die Erlebnisse von Sinnfindung, Wertverwirklichung und Bedeutungsgewinnung erreichen. Wer das tiefe Gefühl kennt, das das

Subjekt nach einer erstrebten Sinnerfüllung durchflutet, der kann dies bestätigen. Der sinnorientierte Unterricht ist konzeptionell auf die Ermöglichung positiver Stimmungen angelegt.

Die Sinnverstärkung dieser beschriebenen Hilfen in der psychischen Dimension besteht in der Sensibilisierung des emotionalen Apparates junger Menschen und der daraus sich ergebenden psychischen stabilen Lage, in der eine Vielfalt von Wertmöglichkeiten wahrgenommen und realisiert werden. Denn: in positiver Stimmungslage ist der Mensch leistungsbereit. Das wirkt auch auf die physische Dimension positiv ein. Dadurch ergänzen diese Hilfe jene, die im folgenden skizziert werden, und in der physischen Dimension sinnverstärkend wirken sollen.

8.4.9.4 Sinnverstärkende Hilfen in der physischen Dimension

Der physische Anteil an dem Komplex "Sinn" läßt sich (1) durch die Schulung der Sinne und (2) durch die Bewegungserziehung ansprechen und damit zugleich einen Beitrag zur Entfaltung der physischen Dimension des jungen Menschen liefern. Diese Hilfen sollen nun beschrieben werden.

Erstens: Sinnesschulung

Im sinnorientierten Unterricht ist Platz für die Schulung der Sinne in einem möglichst umfangreichen Maße vorgesehen (vgl. Abschnitt 4.3.3.3). In diesem Zusammenhang läßt sich auf das von Martin Wagenschein angeregte "physikalische Bilderbuch" (vgl. 1983, S. 41 f.) verweisen. Es ist insofern sinnorientiert, weil junge Menschen das Sehen lernen: sie lernen, Phänomene in ihrem Alltag zu entdecken und darüber nachzudenken. Phänomenologische Methoden können ihnen hierbei helfen.

Die Sinnesschulung strebt danach, das Kind zu befähigen, die Welt, die es umgibt, umfassender, schärfer und differenzierter wahrzunehmen. Es soll die in ihm angelegten Qualitäten in seiner Umwelt auch anwenden können. Walter Tröger (1982, S. 66) schreibt in diesem Zusammenhang treffend:

"Allgemeines Ziel ist es, daß das Kind sich den Werten öffnet. Werterziehung darf sich nicht etwa auf moralische Erziehung beschränken. Die Öffnung bezieht sich auf die Werte in ihrer ganzen Vielfalt, auf die sozialen, ästhetischen, moralischen und religiösen, aber auch auf die natürlichen und technischen, die in der traditionellen humanistischen

Bildung zu wenig beachtet wurden. Eine besondere Aufgabe ist es heute, für die Werte anderer Kulturen und geschichtlicher Epochen aufzuschließen. Das alles ist wesentlich mehr als ein Spezialtraining. Es hat erhebliche Auswirkungen auf die ganze Person; denn von der Sensibilität für die Werte der Welt hängt auch Lebensfreude und Lebensmut ab."

Hier wird deutlich, daß die Bemühungen um eine Sensibilisierung der Sinne nicht isoliert zu sehen sind, sondern eingebunden sind in die Gesamterziehung, insbesondere in die Werterziehung, zu deren unersetzbaren Voraussetzungen sie gehören. Wer die Schönheit der heimatlichen Landschaft beispielsweise erlebt, erfahren und schätzengelernt hat, der läßt nicht zu, daß sie durch rein pragmatisch ausgerichtete Zweckbauten technischer Großanlagen unwiederbringlich verwüstet wird. Der sinntheoretische Ansatz, verbunden mit ganzheitlichem Denken kann darauf theoretisch begründet eingehen.

Zweitens: Bewegungserziehung

Zur Schulung der Sinne gehört die Bewegungserziehung im Rahmen von Sport und Spiel auch in der tieferen Bedeutung wie sie oben (vgl. Zusammenfassung von Abschnitt 8.4.3) skizziert wurde ; desgleichen die Vermehrung sämtlicher Sinneseindrücke im Rahmen von Ausflügen, Filmbetrachtungen, Naturbeobachtung u.dgl.m. Adolf Reichwein hat einige Hinweise dazu geliefert (vgl. Abschnitt 8.2.3.6).

Die Realisierung von Sinn hängt bei Menschen immer auch mit dem körperlichen Zustand zusammen. Daher ist die Sinnfindung und -erfüllung abhängig von der ausgewogenen Polarität zwischen Ermüdung und Erholung. Ein ermüdeter Körper kümmert sich nicht mehr um Probleme von Sinnhaftigkeit. Für ihn ist es vielmehr sinnvoll, sich zu erholen. Hingegen kann in einem erholten Körper die Forderung nach Sinnerfüllung zu Recht gestellt werden. Damit hängt auch eng die Gesundheit des Schülers zusammen, und indirekt auch seine Kleidung, die Körperhygiene u.a.m. sowie die Übung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, weil mit deren Hilfe Sinn konkret realisiert wird. Handarbeiten sind angemessen und eine Vielfalt von Aktivitäten , wie z.B. Musizieren im Musikunterricht bieten sich in einem sinnorientierten Unterricht an. Für schwierige Kinder und Jugendliche ist es durchaus sinnvoll, sich auf die Musik zu konzentrieren und selbst zu musizieren, weil es ein Gegenprogramm zum lediglich intellektualisie-

renden Unterricht darstellt. Im Bereich der Hand lassen sich insbesondere die schöpferischen Werte oder Schaffenswerte verwirklichen. Dabei läßt sich zugleich die Übung einbeziehen, die das Niveau hält, auf dem sich der junge Mensch mit seinem Können befindet.

Sinnesschulung und Bewegungserziehung tragen im sinnorientierten Unterricht dazu bei, die Sinnmöglichkeiten, die mit dem physischen "Apparat" des Menschen realisierbar sind, zu erfassen und somit auch den physischen Zugang zum Sinn abzusichern. Sinnverstärkende Hilfen lassen sich aber auch der "relationalen Dimension" zuordnen.

8.4.9.5 Sinnverstärkende Hilfen in der relationalen Dimension

Die Hilfen zur Sinnsuche, -findung und -erfüllung erschöpfen sich in der relationalen Dimension (vgl. Abschnitt 3.5) in Vorbereitungsmaßnahmen zur Herstellung von Begegnung zwischen Mensch und "Sache" in allen Qualitätsstufen, also von der rein äußerlichen bis zur persönlichkeitsverändernden existentiellen. Die Hilfen, die mit der existentiellen Umstellung des Subjekts, mit dessen Umkehr im Hinblick auf Einstellung oder Lebensführung einhergehen, sind in der Schule sehr selten. Das liegt daran, daß dieser Prozeß sich "notwendigerweise aller Methodik und Technik entzieht", wie Frankl schreibt (1981; zit. n. 3. Aufl. 1978, S. 46 f.). Bedeutsam ist es aber, die Sache, die der Lehrer im Unterricht vermittelt, so zu präsentieren, daß deren Sinnhaftigkeit aufleuchtet, die Schüler aufgeschlossen und bereit werden, sich auf das Wagnis der Begegnung mit ihr einzulassen, kurz: daß sie sich auf sie konzentrieren und so Sinn bewirken.

Aus der Vielfalt sinnverstärkender Hilfen in der relationalen Dimension seien (1) die Abholung des jungen Menschen, (2) die entspannten sozialen Beziehungen sowie (3) das gemeinsame Zusammenleben ausgewählt.

Erstens: Die Abholung des jungen Menschen

Eine der ersten und wichtigsten Vorbereitungsmaßnahmen zur Begegnung von Mensch und "Sache" im sinnorientierten Unterricht ist die Abholung des jungen Menschen durch den Lehrer bzw. Erzieher. Sie hat nach Herman Nohl den Zweck, daß der Heranwachsende zu "seiner Form" finde (1933;

zit. n. N. Kluge 1972, S. 39). Die Abholung läßt sich folgendermaßen beschreiben.

In einem ersten Schritt geht der Erwachsene auf den unsicheren, unfertigen, fehlbaren jungen Menschen (vgl. Kapitel 3) in realer wie in übertragener Bedeutung zu. Er gibt ihm während seiner Annäherung die Gewißheit, daß es ganz natürlich ist, so zu sein, wie er augenblicklich ist und daß er dann mehr leisten kann, wenn er sich auf ihn, den Erwachsenen, konzentriert und alle seine möglichen Ängste und Sorgen auf ihn projiziert, im Sinn des Wortes "wirft". Dadurch lenkt er unangenehme psychische Hemmungen ab und führt die Aufmerksamkeit des Geistes, des Verstandes, der Vernunft, des intellektuellen Apparates des jungen Menschen auf die Sache, die Problemlage oder auf den zu erfüllenden Wert.

In einem zweiten Schritt verweilt der Lehrer bzw. Erzieher eine gewisse Zeit stützend, helfend, abschirmend, ein Scheitern der Anstrengungen vermeidend beim jungen Menschen. Hat dieser hinreichend oft erlebt, wozu er fähig ist, wenn seine Kraft ungehindert zur Wirkung gelangen konnte, dann zieht sich er Erwachsene allmählich unaufgefordert zurück, wobei er dem jungen Menschen stets Hilfen zur Selbsthilfe reicht. Dadurch gelingt es diesem, sich zunehmend mehr auf sich allein zu verlassen.
Die mit dem Rückzug des Erwachsenen einhergehende Erstarkung und Verselbständigung des Heranwachsenden wollen beide. Die Verweildauer des Erwachsenen beim jungen Menschen ist unterschiedlich lang und hängt von vielen Faktoren ab, insbesondere von den Fähigkeiten und Fertigkeiten des jungen Menschen selbst und der persönlichen Ausstrahlung des Erwachsenen auf ihn.

Im sinnorientierten Unterricht pflegt der Lehrer bzw. Erzieher diese eben beschriebene Art der Abholung junger Menschen, des Verweilens bei ihnen und des Lösens von ihnen. Auf diese Weise geleitet er sie zur Selbständigkeit, so daß sie fähig werden, z.B. solidarisch zu handeln und allgemeine Angelegenheiten mitzubearbeiten (vgl. Kapitel 4).

Zweitens: Die spannungsfreie soziale Beziehung

Neben der Abholung junger Menschen gilt im sinnorientierten Unterricht die spannungsfreie soziale Beziehung in der Klasse als sinnverstärkend.

Damit ist das positive Lehrer-Schüler-Verhältnis angesprochen, das weiter unten (vgl. Abschnitt 8.4.10) näher beschrieben wird. Für die Stiftung, Findung und Erfüllung von Sinn ist es hilfreich, wenn der Lehrer bzw. Erzieher jungen Menschen Verantwortung überträgt, indem er sie beispielsweise an den Entscheidungsfindungen beteiligt. Damit signalisiert er ihnen, daß er sie ernst nimmt und ihnen Vertrauen entgegenbringt. Er zeigt ihnen, daß er von ihren Fähigkeiten der Selbststeuerung , der Selbstbeherrschung, der Selbstüberwindung u.a.m. überzeugt ist. Das Wissen von dem Glauben eines anderen an einen selbst ist stimulierend und kräfteweckend.

Sinnverstärkend wirkt auch das Reden miteinander. Gleichberechtigte Individuuen reden hilfreich miteinander, wenn sie sowohl die Beziehungs- als auch die Inhaltsebene während des Redens einbeziehen. Das gemeinsame Tun beispielsweise stiftet Kontakt, weil es eine Fülle an Redeanlässe initiiert. Da die Beziehungsebene dominiert, kommen sich die Menschen näher. Die emotionale Begleitqualität wird im sinnorientierten Unterricht bewußt mit eingebunden. Da aber immer auch die Sinnebene bewußt einbezogen wird, ist das gegenseitige Verstehen zugleich wichtig.

Das hilfreiche Miteinander-Reden ist auch unterrichtsdidaktisch fruchtbar. Dazu kann man mit Hilfe von Tonbandaufzeichnungen Schüleräußerungen analysieren, ihre Inhalts- und Beziehungsebenen offenlegen und die Begleitemotionalität sowie die latente Sinnhaftigkeit verdeutlichen. Auf diese Weise kann es gelingen, Schüler für den verbalen Umgang miteinander zu sensibilisieren. Zur Analyse eignen sich aber auch Lesestücke oder literarische Dialoge. Rollenspiele eignen sich als Übung zur Verbesserung des zwischenmenschlichen Umgangs. Sie dienen darüber hinaus der rationalen Durchdringung des oft spontanen zwischenmenschlichen Umgangs.

In einer wertvollen zwischenmenschlichen Beziehung ist es selbstverständlich, daß Dienstleistungen "um des andern willen" übernommen werden. Sie können aber auch im Rahmen einer Arbeitsgruppe "Sozialarbeit" unterrichtlich bearbeitet werden. Auf die Einhaltung bestimmter Umgangsformen, auf Höflichkeit, die dem anderen signalisiert, daß man ihn in seiner Würde achtet und ihn nicht verletzen will, sei besonders hinge-

wiesen, weil in den letzten Jahren von seiten der Schule sehr wenig Wert darauf gelegt wurde und - insbesondere bei Höheren Schulen - das angemessene Verhalten der Schüler vorausgesetzt wurde. Außerdem können nachweislich viele Gymnasiallehrer nicht unterscheiden zwischen einem gespielten, geheuchelten Verhalten von Schülern und einem ehrlichen, echten. Problematisch ist die Beziehung zwischen einem Gymnasiallehrer und adretten Schülerinnen, weil dies zur Benachteiligung anderer führen kann. Lieblingschüler werden im sinnorientierten Unterricht nicht favorisiert.

Sinnverstärkend ist es im sinnorientierten Unterricht, wenn sozial isolierte Kinder und Jugendliche durch Kommunikation in den Klassenverband einbezogen werden. Daher vermeidet der Lehrer jegliche Art von Bloßstellung junger Menschen. Individuelle Besonderheiten bagatellisiert und übersieht er (vgl. K. Biller 1988 a, S. 33 -34). Höflichkeitsformen sind auch von den Schülern untereinander anzuwenden. Gesprächserziehung und das Bewußtsein von der sozialen Verantwortung, die ein jeder hat, sind des weiteren nötig. So wird die bemerkte Isolation oder Randständigkeit des einen dazu führen, daß man sich ohne viel Aufhebens um ihn verstärkt kümmert, ihn ins Gespräch einbezieht, ihn mit Aufgaben betraut, ihn in der Gruppe fordert u.a.m. Damit geht der radikale Abbau von Konkurrenzverhalten einher. Der Lehrer kann auch bewußt auf Friedensfähigkeit hinarbeiten, etwa durch die Gewährung eines individuellen Schutzraums, in dem sich jeder zurückziehen darf, wenn er das Bedürfnis dazu hat.

Drittens: Zusammen-Leben

Das gemeinsame Zusammen-Leben oder das "integrative Leben" von Lehrer und Schüler stellt einen idealen Rahmen beispielsweise für das Vormachen dar. Daneben ist eine Fülle an menschlichen Begegnungen möglich. Sie sind für die Erziehung zumindest genauso bedeutsam wie für die Psychotherapie. V.E. Frankl kennt Fälle, "in denen sich zeigt, wie gerade das Herausfallen aus der Rolle distanzierter Haltung und Einstellung den Patienten in entscheidendem Maße beeindruckt und überhaupt erst ärztlichen Einflüssen zugänglich macht" (1981, zit. n. 3. Aufl. 1978, S. 47).

Unter dem "integrativen Leben" ist das Vorhaben zu verstehen, möglichst viel gemeinsam zu unternehmen, etwa im Rahmen von anspruchsvollen Arbeitsgemeinschaften, Ausflügen, Exkursionen oder Projekten, etwa bei Aufenthalten in Schullandheimen u.a.m. Von Hans Zulliger stammt jene Form des psychotherapeutischen Umgangs mit gefährdeten Jugendlichen, die "Spaziergang-Behandlung" heißt (vgl. R. Biermann 1969, S. 428). Die zu erwartende Folge besteht in der Entwicklung von Hilfsbereitschaft, Kontaktfähigkeit und Vertrauen zu sich selbst, zu anderen, zur Welt und zum Leben insgesamt. Hierbei ist es sinnvoll, wenn die Betätigungen so angelegt sind, daß sich der junge Mensch selbst kennenlernen und erfahren kann. Dadurch gewinnt er ein zunehmend präziseres Bild von sich selbt. Selbsterkenntnis ist hier in der Tat ein Weg zur Besserung.

Wenn jeder von der Sinnhaftigkeit des gemeinsamen oder integrativen Lebens überzeugt ist, dann bedarf es zunehmend weniger Reglementierungen also weniger Sinnoktroi, weil sich jeder um das angestrebte Ganze bemüht und es nicht gefährden möchte. Die als sinnvoll erkannte übergreifende Aufgabe verbindet alle Mitglieder und weckt ihren Willen zum Sinn.

8.4.10 Die Betonung der sinnstiftenden und bedeutungsverleihenden Wirkung zwischenmenschlicher Beziehungen

Der zehnte Grundzug des sinnorientierten Unterrichts geht von der Annahme aus, daß Sinn immer dann bewirkt wird, wenn menschliche Beziehungen als sinnvoll eingeschätzt werden, und wenn man gemeinsam ein anstehendes Problem löst. Daher wirken Lehrer, Schüler, Eltern und Vertreter der Gemeinde zum Wohle der Heranwachsenden zusammen.

Die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler können in ihrer Wirkung hinsichtlich der Einschätzung des Wertes von Schule nicht unterschätzt werden. Dieser soziale Aspekt wird im sinnorientierten Unterricht besonders hoch geachtet. Daher wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis , die Zusammenarbeit im Kollegium, der Zusammenhang in der Klasse, das Zusammenwirken von Schule, Elternschaft und Gemeinde in besonders intensiver Weise gepflegt und ernstgenommen. Dadurch entsteht ein wichtiger Sinnrahmen, innerhalb dessen konkrete Einzelaufgaben,

Forderungen, Handlungs- und Verhaltensweisen u.a.m. sinnvoll erscheinen. Hier stiftet der umfassende Sinnrahmen Sinn.

8.4.10.1 Die Pflege des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Das hier zugrundeliegende Verständnis des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wurde an anderer Stelle bereits entwickelt (vgl. K. Biller 1979,S. 57 - 91). Es wird ausdrücklich in die sinnorientierte Unterrichtskonzeption integriert. Der Beitrag dieses Verhältnisses zur Sinnsuche, -findung und -erfüllung wird im folgenden an einigen Punkten aufgezeigt.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis steht unter dem Primat des Sinns. Im Rahmen des gemeinsamen, integrativen Lebens besteht die Möglichkeit des "Ek-sistierens", des "Aus-sich-heraus-Seins" durch die Verwirklichung von Werten aufgrund frei getroffener Entscheidungen angesichts möglicher, verantworteter Konsequenzen. In diesem von Wertverwirklichung und Sinnerfüllung prallen Bereich findet allmählich eine angemessene Humanisierung von Unterricht statt. Hier spielt sich Erziehung konkret ab mit ihren besonderen Weisen des Umgangs miteinander, den Riten, Taktiken und Konsequenzen. Der gesamte Komplex erscheint jedoch nicht nebulos und geheimnisvoll, sondern rational nachvollziehbar und somit prinzipiell sinnvoll. Die psychoanalytischen Erkenntnisse über die unterschwelligen psychischen Abläufe, z.B. im Zusammenhang mit Riten, werden offenbar oder auch systematisch gelehrt und aufgedeckt, so daß diese ihre ungewollten negativen Nebenwirkungen verlieren. Daher braucht man kodifizierte unterrichtliche Gewohnheiten nicht insgesamt abzuschaffen.

Die von dem Erzieher bzw. Lehrer erwartete wertende Stellungnahme zu den Leistungen der jungen Menschen stellt sich als Problematik zwischen die Beteiligten. In umgekehrter Richtung gedacht, ergibt sich: auch die unvermeidbare wertende Stellungnahme des jungen Menschen zu den Äußerungen und Verhaltensweisen des Lehrers stört die Beziehung. Eine dauerhafte Verbindung ist erst dann herstellbar, wenn es gelingt, eine einheitliche, von Lehrer und Schüler akzeptierte Grundlage für ihre Wertungen, die Wertungsmaßstäbe zu finden. Es kommt also darauf an, eine Wert- und Weltanschauung aufzubauen, auf die sich Lehrer und Schüler einigen können.

Im sinnorientierten Unterricht lernen Lehrer und Schüler voneinander (vgl. Käte Meyer-Drawe 1987, S. 63 -73). Das gilt insbesondere für den Lehrer, obwohl er einen Vorsprung an Lebenserfahrung hat. Gerade deshalb ist es für ihn hilfreich, wenn auch er sich bemüht, von dem jungen Menschen neue, d.h. aktuelle Sichtweisen und neue Erkenntnisse über ihn zu gewinnen. Die andere Sichtweise des jungen Menschen stellt für den Erzieher oder Lehrer eine Bereicherung dar. "Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lehrens", schreibt Käte Meyer-Drawe (1987, S. 72). Weniger um die Wiedergewinnung als um die Gewinnung jener "anderen Sicht" bemüht sich der sinnorientierte Unterricht. Deshalb auch legt er Wert auf die sinnerschließenden Methoden (vgl. Abschnitt 6.4).

Der Lehrer erkennt in der Regel als erster den "Sinn" einer Schülerhandlung, insbesondere wenn es sich um eine "Störung" handelt. Der Schüler wiederum lernt von ihm, den "Sinn" von Lehrerhandlungen zu finden. Auf diese Weise vergrößert sich bei beiden die Sinnsensibilität und die mögliche Wertsichtigkeit. Bei Konflikten bietet es sich an, daß Lehrer und Schüler gemeinsam nach dem Sinn der je individuellen Handlungsbeiträge zu konfliktträchtigen Situationen suchen und nicht davon ausgehen, daß ausschließlich der andere daran schuld sei. Als zentrale Sinnfindungsfrage bietet sich die folgende Formel an: "Wer von uns ist wo, wodurch sowie aus welchen Gründen von wem 'eingegrenzt' worden und leidet darunter, weil er die Eingrenzung als sinnlos erfährt und sich ihrer nicht erwehren kann?" Als Lösungstendenz bietet sich in der Regel die sinnerfüllte Entfaltung an. Im übrigen sei auf das Buch "Schulisches Unbehagen und Erziehung" (K. Biller 1988 c) verwiesen, das diese Problematik ausführlich behandelt.

Lehrer und Schüler sind in ausgewogener Weise während des Unterrichts aktiv. Das bedeutet, daß nicht nur der Lehrer durch den Unterricht führt, sondern daß in verstärktem Maße sich die Schüler verantwortlich in den Unterricht einbringen. Das Ziel sollte darin bestehen, daß Unterricht ein Anliegen von beiden Partnern ist, von Lehrern und Schülern. Das Modell des "integrativen Lebens" verhilft dazu, weil es zum Ausdruck bringt, daß Lehrer und Schüler während des Unterrichts durch die Erfüllung von Sinn und die Verwirklichung von Werten in den Raum geistig-personaler Existenz, also formelhaft: des verantungsvollen Lebens gelangen, und die

Ebene der psycho-physisch-organismischen Faktizität, die sie mit anderen Lebewesen teilt, verlassen. Das aber bedeutet, daß beide im Unterricht im Vollsinn des Wortes "existieren" können (vgl. Abschnitt 3.1).

Der Lehrer nimmt den Schüler bezüglich seiner Herkunft, seiner Genese und seines Bios also seiner körperlichen Anlagen umfassend wahr. Er beeinflußt ihn als Heranwachsenden und damit Unfertigen zu seinem eigenen Vorteil. Dabei darf er jedoch nicht davon ausgehen, daß es nur ihm allein gelingen könnte, junge Menschen zu erziehen. Erziehen ist vielmehr ein Akt der Selbstveränderung. Der junge Mensch muß sich daher erziehen lassen und die Anregungen des Lehrers in die Kontinuität seines Lebens integrieren. Nur so verändert er sich.

Vielfach spielt der junge Mensch lediglich die Rolle des Schülers und reagiert wie "man" es von einem wie auch immer zu bezeichnenden Schüler erwartet. Allerdings darf er nicht in ihr aufgehen, will er sich selbst nicht verlieren. Der Lehrer jedoch bedarf des Schülers, weil er nur so Wissen zu Recht weitergeben kann und bestimmte Erwartungen wecken darf. Insgesamt ist aber das Rollenspiel von Lehrer und Schüler zu durchschauen und im jungen Schüler der junge Mensch zu erkennen, den die Grundzüge kennzeichnen, die im Abschnitt 3 entwickelt wurden. Im Lehrer ist der Erwachsene zu erkennen, der weit mehr Rollen als die des Berufs spielt.

Die Notwendigkeit, daß sich Lehrer mit den Schülern beschäftigen, um sie zu verstehen, ihre Motive sowie den von ihnen unterlegten Sinn von Situationen und Handlungen zu erkennen, bestätigt indirekt die psychologisch orientierte qualitative Fallstudienarbeit. Thomas Wegner (1983) schreibt:

> "Der leider nur allzu oft zu beobachtende Normalfall der stigmatisierenden Fremddefinition /.../ beruht i.d.R. auf einem systematischen Mißverständnis in der Kommunikation zwischen Jugendlichen und Pädagogen; die jeweiligen Relevanzsysteme und Phantasien beider haben wenig miteinander zu tun. Erst ein Einlassen auf die kreativen Ich-Leistungen - auch in destruktiv-aggressiven Akten - verspricht, tatsächlich <u>miteinander</u> zu reden, sich vielleicht zu verstehen." (S. 65)

Das heißt, man soll sich mit Hilfe hermeneutischer Fragestellung bemühen, die Handlungen junger Menschen auf ihre Sinnhaftigkeit zu analysieren. Dann erfährt der Lehrer, was für junge Menschen relevant ist und welchen Phantasien sie nachhängen, kurz: er versteht ihr Orientierungssystem zunehmend besser. Dann ändert sich auch seine Einstellung gegen-

über den jungen Menschen und beide kommen miteinander ins Gespräch. Die dazu nötige Öffnung für einander kann in einem gegenseitigen Verstehen enden.

Die Sinnentschlüsselung in der pädagogischen Situation ist ein gestufter Prozeß. Normalerweise kennen wir den anderen so, wie wir mit ihm umgehen. Wir sprechen umgangssprachlich mit ihm,wir reagieren und empfinden aus unserer Sicht "natürlich", also sinnvoll. Wir erwarten, daß er den von uns eingebrachten Sinn unseres Handelns oder - wenn wir weniger überlegt agieren - unseres Verhaltens versteht. Erkennen wir aber, daß er nicht so reagiert, wie wir das erwarten, so suchen wir nach Erklärungen. Wir machen uns demzufolge einen "Reim drauf", wie eine treffende sprachliche Wendung dies ausdrückt. Abstrakter formuliert, kann man sagen: Jetzt findet die Formulierung des Problems in der eigenen Sprache statt. Ich prüfe, ob ich aus zweiter Hand lebe und frage mich konkret, ob in meinem Vokabular Erklärungsweisen aus Wissenschaften auftauchen.

Oft können wir uns das Verhalten anderer nicht erklären. Unsere Lebenserfahrungen reichen nicht aus. "So etwas ist mir noch nicht begegnet", äußern wir in der Regel in derartigen Situationen. Wir sind an unsere Grenze geraten. Der andere wird uns fremd. Jetzt brauchen wir Hilfe. Informationen über den anderen sind nötig, um die Zusammenhänge auch aus seiner Sicht erkennen zu können. Wir sehen den Sachverhalt mit den Augen des anderen und übersetzen unser Problem in seine Sprache.

Reichen die Informationen über den anderen nicht zur Erklärung aus, dann brauchen wir Spezialtheorien. Hierzu müssen wir uns einer anderen Sprache oder Terminologie bedienen, etwa der Sprache eines Psychologen. Wir müssen also unser Problem in die Sprache einer bestimmten Wissenschaft übersetzen. Wir müssen unseren "Fall" verallgemeinern. Erst dann, wenn eine befriedigende, sinnvoll erscheinende Antwort auf unsere Frage gefunden wurde, kann die Rückübersetzung in unsere Sprache stattfinden, die schließlich mit der Sprache des anderen verglichen wird, um festzustellen, ob die Übertragung gelungen ist.

Die Sinnfindung verläuft über mehrere Stufen bis hin in die wissenschaftliche Ebene und wieder zurück auf die konkret-private des sinnsuchenden Subjekts. Sie spielt in dem zwischenmenschlichen Zusammenleben von Lehrer und Schüler im Rahmen des pädagogischen Bezugs eine große Hilfe.

Das Lehrer- Schüler-Verhältnis ist geprägt durch das Handeln des Lehrers im Blick auf den Schüler, das der Konstitution von Sinn dient. Diese Intention wird durch Sprache, Gestik und Mimik bekundet. Die Situation, in der dies stattfindet, ist gekennzeichnet von der Unterstellung der Sinnhaftigkeit allen Geschehens. Der aktuelle konstituierende Sinn ist in größere Sinnzusammenhänge eingelagert, die Sinnsysteme darstellen und Interpretationswissen enthalten, mit dessen Hilfe Vorgänge und Gegebenheiten der Um- und Mitwelt verstehbar sind. Es gehört u.a. zu den erzieherischen Aufgaben des Lehrers, jungen Menschen dieses Interpretationswissen zu erschließen, also die Sinnsystematik offenzulegen, so daß auch sie zunehmend mehr eine Situation oder Äußerungen des anderen verstehen können. Dies ist in Zusammenhang zu sehen mit der unterrichtlichen Aufgabe der "Initiation" (Wilhelm Flitner), worunter man die Einführung Heranwachsender in die Welt der Kultur versteht. Sie gelingt durch den Aufbau von Vorstellungs- bzw. Sinnzusammenhängen, von denen aus konkrete Einzelheiten zu interpretieren sind, also ihr konstituierender Sinn zu verstehen ist.

Die positive Wirkung der pädagogischen Atmosphäre bei der Bemühung um Sinn strahlt auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus und bekommt von ihm verstärkende Impulse zurück, wovon wiederum die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung profitieren.

8.4.10.2 Die Intensivierung der Zusammenarbeit im Kollegium

Ein Kollegium kann wesentlich zur Entwicklung eines positiven Arbeitsklimas an einem Schulhaus beitragen, von dessen Schwung die Schüler angesteckt werden. Vom Vorbild des Lehrers geht eine nicht zu verhindernde Einwirkung auf junge Menschen aus, und zwar in positiver wie in negativer Hinsicht. Das Engagement der einzelnen Lehrer für die Schule trägt zur Profilierung des Schulhauses bei. Dies wiederum wirkt positiv auf die Schüler, weil sie in einer besonders herausragenden Schule unterrichtet werden. Dadurch unterscheiden sie sich von anderen und sind überzeugt, ebenfalls besondere Schüler zu sein.

An den Möglichkeiten eines engagierten Lehrerkollegiums wird dessen prinzipielle sinnstiftende Wirkung belegbar. Deshalb wird in der Konzeption des sinnorientierten Unterrichts auf ein intensives Zusammenwirken im Kollegium einer Schule großer Wert gelegt.

Die kollegiale Zusammenarbeit in einer Jahrgangsstufe oder gar das sog. Team-Teaching erweisen sich vorteilhaft, weil arbeitsökonomisch ein hohes Niveau an unterrichtlicher Qualität erreichbar ist. Die Schüler erleben auf diese Weise viel tiefer die Unterrichtsthemen, weil diese in einem Sinnzusammenhang vorgestellt werden können, die der jeweilige Spezialist unter den Kollegen ausarbeitet. Sie spüren dessen Überzeugung von der Notwendigkeit, gerade diesen Inhalt zu beherrschen und identifizieren sich mit ihm.

Während meiner Lehrerausbildung hatten wir einen Geographiedozenten, der uns wünschte, daß wir von dem Geographie-Bazillus infiziert würden. Sein Engagement und sein Wissen, verbunden mit der Fähigkeit, Zusammenhänge vorzustellen, begeisterten uns tatsächlich. Was bei uns gelang , ist prinzipiell auch an allgemeinbildenden Schulen möglich. Das setzt aber voraus, daß die Lehrer eines Kollegiums ihr Fach nicht wichtiger nehmen als das des Kollegen. Eine Kluft trennt ja bekanntlich Haupt- und Nebenfächer. Das ist historisch bedingt und wird heute vielfach als unglücklich aufgefaßt. Aus sinntheoretischer Sicht ist diese Trennung unsinnig, weil in jedem der Fächer eine Vielfalt an Werten realisierbar ist. Vielfach ereignen sich gerade in den Nebenfächern entscheidende Erlebnisse, die die betreffenden Schüler ein Leben lang positiv prägen, wohingegen Erfahrungen in Hauptfächern zum Unbehagen an der Schule führen können.

8.4.10.3 Die Förderung der Schulklasse zu einer sozialen Einheit

Gelingt es dem Lehrer, die Schulklasse zu einem "sozialen Verband" (G. Steindorf 1976, S. 271) oder zu einer "guten Gruppe" (Reinhard Tausch) zu entwickeln, dann ist ein umfassender Sinnrahmen geschaffen, in dem viele Einzelheiten ihre Legitimation und damit ihren "Sinn" erhalten.

Hierbei ist besonderes Gewicht darauf zu legen, daß kein Schüler in eine Außenseiterposition hineingedrängt oder durch ungeschickte Äußerungen von Lehrern oder Mitschülern psychisch verletzt wird. Das weitverbreitete Auslachen etwa muß geächtet bzw. zum Anlaß eines pädagogischen Gesprächs werden. Dabei wird geklärt, aus welchem Motiv jemand einen anderen auslacht. Man erkennt, daß man jene Menschen, die einem wertvoll sind, nicht auslacht, sich über ein Mißgeschick, das ihnen widerfährt,

nicht lustig macht. Erst dann, wenn zwischen den Menschen Spannungen bestehen, ist man zum distanzierenden Auslachen bereit. Dadurch fügt man dem betreffenden Menschen bewußt Spott und Schande zu, während man sich selbst durch das befreiende Lachen von einer Spannung löst. Insofern wirkt das Auslachen entspannend, erleichternd.Es hat eine nahezu therapeutische Funktion für den Lacher. Manchmal entsteht es jedoch aus bloßer Gewohnheit oder aus Ansteckung. Doch dies ist im konkreten Fall zu klären. Da das Auslachen aber den Betroffenen aus dem sozialen Verband aussondert oder ihn nicht in die Gruppe integrieren läßt, ist es ohne positiven sozial-förderlichen Sinngehalt und wird in einem sinnorientierten, auf Sozialbilität bedachten Unterricht vermieden.

Das soziale Gefüge einer Klasse kann sich durch gelegentliche Integration Behinderter verbessern. Ob die generelle Integration ein Gewinn für die Schüler ist, muß sich erst erweisen. In der sich als "offen" verstehenden Schule werden bereits vielfach behinderte und nichtbehinderte Kinder so weitgehend wie möglich zusammen unterrichtet. Das wird verstärkt möglich, weil "nunmehr nicht nur die schulbedeutsamen Lernausgangslagen, sondern auch der Verflechtungen mit dem Leben der Kinder in Familie, Wohnbezirk, Gemeinde bis hin zu weltweiten Bezügen Berücksichtigung finden" (M. Schwab 1987, S.46). Außerdem lernen die Kinder einer "offenen" Schule bei persönlicher Zuwendung durch Lehrkräfte und Mitschüler weitgehend individuell, z.B. in Verbindung mit Wochenarbeitsplänen und didaktischen Materialien. Schließlich bietet die praktizierte Innere Differenzierung viel Raum für "behinderungsspezifische Betreuung" u.a. durch Sonderschullehrer (vgl. A. Reinartz / A. Sander 1982; J. Muth 1986; M. Schwab 1987).

Interpretierend muß aus sinntheoretischer Sicht ergänzt werden, daß die Behinderungen der Schüler nicht im kognitiven Bereich liegen dürfen, weil sonst eine Behinderung des Lernwegs der nicht behinderten Kinder stattfindet. Diese Frage wirft die Grundsatzproblematik auf, was im schulischen Lernen wichtiger ist, kognitive oder soziale Fortschritte zu erzielen. Für das menschliche Zusammenleben ist zweifellos ein sozial verträgliches Auskommen lebenserhaltend. Aber die Alternative stellt sich nicht. In der Wirklichkeit wird nach kognitiven Leistungen beurteilt, bezahlt und die Arbeit vergeben. Also ist es für den einzelnen schließlich lebenshinderlich, wenn ihn die Schule kognitiv nicht optimal fördert. Aus diesem Grunde ist es sinnvoll, die Integration von Behin-

derten nicht für alle Schularten zu verlangen: für die Grundschule ist sie durchaus angemessen und sehr eingeschränkt für die Hauptschule. Aber für die Realschule und das Gymnasium ist sie nicht möglich. Der Hauptgrund liegt an der Inkompetenz der Lehrer an den genannten Schularten gegenüber den Problemen geistiger Behinderung. Die Integration geistig Behinderter sollte jedoch ohne Erforschung der hauptsächlich Betroffenen und ihrer Eltern nicht durchgesetzt werden. Es ist für keinen behinderten jungen Menschen schön, die Hilfe der anderen auf Dauer zu benötigen und nichts Adäquates zurückgeben zu können. Davon sind jedoch gelegentliche gemeinsame Projekte nicht tangiert, bei denen sich viele Werte, insbesondere im sozialen, dienenden Bereich verwirklichen lassen.

8.4.10.4 Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus

Schule und Elternhaus finden sich aus sinntheoretischer Sicht unter dem Stichwort der verantworteten Teilnahme zusammen. Eltern erfüllen nicht mehr nur die Wünsche der Schule, sondern äußern sich dazu. Die selbstkritischen Lehrer lernen nicht nur von der "anderen Sicht" ihrer Schüler, sondern auch von jener der Eltern. Sie können ohne die vielen Detailinformationen,die ihnen die Eltern mitteilen, dem einzelnen Kind nicht gerecht werden und es angemessen verstehen. Aus sinntheoretischer Sicht genügt die Vorstellung vom "Durchschnittsschüler" nicht mehr. Konkretheit auf allen möglichen Ebenen ist gefragt; denn Unterricht muß für jeden einzelnen sinnvoll sein.

Unsinnig ist es jedoch, Eltern mit pseudodemokratischen Ämtern, wie z.B. dem des Elternbeirats abzuspeisen, wenn sich dessen Arbeit lediglich in der Durchführung des Abschlußfestes in der Schule erschöpft, wie dies weithin die Regel ist. Hier werden die Eltern ausgenützt und ihnen Aufgaben übertragen, die von den Lehrern der Schule gelöst werden müßten. Eltern sollten vielmehr an Informationen teilnehmen, die aus der neuesten Forschung stammen und in Lehrerkreisen diskutiert werden, so daß sie z.B. die Verhaltensweisen von Lehrern besser unterstützen und ihren Kindern erklären können.

Im Rahmen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wäre es angemessen, beispielsweise sich um die von Leonhard Froese (1979) zusammengestellten zehn Gebote für Erwachsene im Umgang mit Kindern zu bemühen. Sie lauten:

1. Du sollst ein Kind als das "höchste Gut" ansehen!
2. Du sollst ein Kind nicht zum Bild deiner selbst machen!
3. Du sollst Kindern mehr Muße gewähren!
4. Du sollst die Persönlichkeit eines Kindes achten!
5. Du sollst gegen Kinder nicht mit Gewalt vorgehen!
6. Du sollst das Vertrauen eines Kindes nicht zerstören!
7. Du sollst Kinder vor dem Tod bewahren!
8. Du sollst Kinder nicht zur Lüge verleiten!
9. Du sollst die Bedürfnisse von Kindern anerkennen!
10. Du sollst Kindern ihr eigenes Recht geben!

Aus sinntheoretischer Sicht geht es zwar auch, aber nicht ausschließlich um die kognitive Aufarbeitung dieser "Gebote", die sicherlich durch einige andere ergänzbar sind, sondern vielmehr um die Gewinnung von Sensibilität im Umgang mit jungen Menschen, mit anderen Worten: um den "pädagogischen Takt" (vgl. Abschnitt 8.4.7.2).

Ein zentrales Ziel sinnorientierten Unterrichtens und Erziehens ist das gegenseitige Verstehen. Es müßte möglich sein, daß Lehrer die Mitteilungen von Eltern über Erlebnisse ihrer Kinder im Unterricht und ihr Verhalten daheim, über Aufgabenforderungen und Prüfungsergebnisse und vieles mehr als willkommene Spiegelung ihres Tuns akzeptieren und nicht als böswillige Kritik ansehen. Diese Sinnzuweisung ermöglichte schließlich auch den Eltern, ihre Befürchtungen, Ängste, aber auch ihren Ärger und negative Kritik zu artikulieren, ohne sich sorgen zu müssen, daß daraufhin ihr Kind vom Lehrer schlechter bzw. kritischer als bisher beurteilt wird. Viele Eltern sind nämlich mit den Abläufen von Unterricht nicht einverstanden, wagen aber aus Furcht vor indirekten Repressalien oder Racheakten seitens der Lehrer nicht, sich darüber zu äußern. Das gilt insbesondere bei Lehrern an weiterführenden Schulen. Zur Unterstützung dieser Darstellung sei das folgende Zitat angeführt:

"Für die Miteinbeziehung des Lebens in die Schule ist konstitutiv, daß in der Beziehung der Erziehungspartner die Dimension Emotionalität und Personalität eingeschlossen sind. Das heißt aber zugleich auch, daß Elternhaus und Schule sich in ihren Kontakten nicht nur auf schulische Fragen bzw. auf das einzelne Kind als Bindeglied und zentrales Thema im Gespräch beschränken, sondern auch darüber hinausgehende Fragen und Probleme des Lebens mit einander besprechen. Aufgrund dieser Einsicht ergeben sich ganz konkrete Aufgaben für die Schule. Es genügt nicht, sich nur an den offiziellen Elternabenden zu treffen, es genügt auch nicht, wie es im "Bericht '75" der Bildungskommission (S.76) heißt, daß sich die Elternmitarbeit auch auf Hospitationen und aktive Mitwirkung im Schulalltag richten soll. Diese Aktivitäten müssen noch erweitert werden durch gemeinsame Unternehmungen, wie Fest Feiern, Wanderungen u.dgl." (Michael Herbert / Kurt Meiers 1980, S. 46)

Die Ausführungen von Herbert und Meiers beziehen sich zwar auf die Grundschule, wären aber durchaus auch in allen anderen Schularten angemessen, denn sie ermöglichen ein ungeahnt tiefes Verstehen des gegenseitigen Bemühens um die jungen Menschen und ihrem Streben nach Sinn. Allerdings muß auch einschränkend darauf verwiesen werden, daß Eltern durch erwartete oder erbetene Teilnahme am schulischen Leben nicht überfordert werden. Die Schule sollte für die Eltern nicht zum Streßfaktor werden.

In systematischer Absicht läßt sich die Kooperation von Elternhaus und Schule in vier Abschnitte zerlegen: (1.) Die Eltern bringen ihre Kinder in die allgemeinbildenden Schulen. (2.) Dort erfolgt ein Informationsaustausch; denn die Eltern müssen wissen, was in der Schule stattfindet und der Lehrer muß über die Familien, aus denen die Kinder kommen, möglichst präzise Kenntnisse haben, ohne daß Wertungen eingehen. (3.) Der politische Anspruch dokumentiert sich in der demokratischen Partizipation der beiden Teile, insbesondere der Eltern an der Schule. (4.) Schließlich kann eine gemeinwesenorientierte Schule entstehen, in der eine pädagogische Ökologie realisiert wird. Doch dazu bedarf es der Mitarbeit der Gemeinde oder der Stadtverwaltung.

8.4.10.5 Die Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Gemeinde: "Kommunale Prävention" versus "community education"

Die Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Gemeinde bzw. Stadtverwaltung kann mit dem Stichwort "community education" belegt werden. Dieser Begriff besagt, daß das Gemeindeleben wesentlich stärker als bisher sich in das Schulhaus verlagert. Auf diese Weise entwickeln sich die Schulen zu gemeinwesenorientierten Stadtteil- oder Wohnbezirksschulen weiter. Sie sind für Kinder und Jugendliche nicht nur vormittags, sondern auch nachmittags geöffnet und darüber hinaus für alle Bürger offen. Dieses zur Zeit noch ferne Ziel läßt sich über viele Zwischenschritte erreichen. Solche Stadtteilschulen geben z.B. der Erwachsenenbildung Raum und fördern außerdem die Geselligkeit im Bezirk. In dieser Hinsicht lassen sich gute Ansätze der früheren Landschulpädagogik aufgreifen und modifiziert fortsetzen. Nicht zuletzt werden dadurch ebenfalls Hemmschwellen der Erwachsenen gegenüber der Schule abgebaut. Claus Buhren äußert sich in dieser Richtung (1987).

Aus sinntheoretischer Sicht ist jedoch einzuwenden, daß der Weg hierzu in umgekehrter Reihenfolge beschritten werden muß: Die Schule muß etwas bieten, das den angesprochenen Eltern sinnvoll erscheint, dann kommen sie und überwinden bestehende Barrieren von alleine. Das Schulhaus für die Schüler nachmittags offen zu halten, ist insofern problematisch, weil sich hier die Grundfrage nach der Betreuung der Heranwachsenden stellt. Hauptschulen sind ohnehin vielfach nachmittags frequentiert und weiterführende Schulen ebenso. Die Forderung nach Öffnung der Schule erstreckt sich somit größtenteils auf die Grundschule. Hier fragt sich aber, ob die Kinder nicht doch eher die ungezwungene Atmosphäre außerhalb der Schule benötigen. Schließlich wird der Sinn der Schule als Stätte, an der Heranwachsende kontinuierlich, methodisch gefördert werden und sich "erproben" dürfen, bis zur Unkenntlichkeit verändert; denn die Erwachsenen regieren aus welchen Gründen auch immer noch mehr als Lehrer in die Schule hinein als diese verträgt. Zum Schutze junger Menschen ist gegen "community education" Partei zu ergreifen. Sie läßt sich im gegenwärtigen Verständnis auf Dauer nicht institutionalisieren, ohne der Schule zu schaden.

Eine zweite Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und Gemeinde läßt sich mit "kommunaler Prävention in Unterricht und Erziehung" betiteln. Angeregt wurde dieser Vorschlag von der "kommunalen Prävention" in der Medizin. Darunter versteht man das medizinische Modell, bei dem auf Gemeindeebene ortsansässige Ärzte partnerschaftlich mit der Bevölkerung und den Institutionen des Gesundheitswesens zusammenarbeiten. Der Grundgedanke ist die Überlegung, daß medizinisches Tun einen vorbeugenden (präventiven) und einen heilenden (kurativen) Aspekt besitzt. Deshalb wendet sich das Modell an Gesunde und Kranke gleichermaßen. Ferner geht das Modell davon aus, daß moderne Zivilisationskrankheiten wie Herzinfarkt, Schlaganfall und Beindurchblutungsstörungen sich durch Änderung von Verhaltensgewohnheiten ganzer Bevölkerungsgruppen beeinflussen lassen und dazu ein gemeinsames Vorgehen auf kommunaler Ebene angezeigt ist.

Dieser Ansatz kann prinzipiell für die Erziehung und Unterrichtung der Kinder und Jugendlichen übernommen werden. Auch die Erziehung und die Unterweisung hat einen vorbeugenden (z.B. Lernen, Regelbeherrschen) und einen heilenden Aspekt (z.B. Fehler verbessern, Erziehungsprobleme lösen). Deshalb sind alle Schüler angesprochen. Die Heranwachsenden sind Zivilisationserschei-

nungen, insbesondere pathogenen Tendenzen, nahezu schutzlos ausgesetzt. (Vgl. K. Biller 1988 c) Deren Änderung ist nur gemeinsam im großen Rahmen möglich, das heißt in den Lebensbereichen des Heranwachsenden.

Die sinnorientierte Erziehung und Unterrichtung vermittelt nicht mehr nur Kenntnisse, Informationen, Wissen und Einsichten, sondern darüber hinaus bemüht sie sich um die Aneignung von Verhaltens- und Handlungsweisen, um den Erwerb von Problemlösungsfähigkeiten und die Kompetenz im Umgang mit Gefühlen, mit "Sinn" und mit dem Dasein insgesamt (vgl. Abschnitt 4.3.8). Dies erfordert neue Kooperationsformen zwischen Schule, Elternhaus und Gemeinde, die durch die "Kommunale Prävention in Unterricht und Erziehung" erfaßt sind.

In der "kommunalen Prävention" stehen interessierte Lehrer einer Gemeinde oder eines Ortsteils sowie jene Experten, die mit Humanwissenschaften tangiert sind, wie etwa Mediziner, Psychologen, Philosophen, Richter, Priester, Sozialarbeit u.a.m. in loser Verbindung miteinander. Die einschlägigen Ämter werden gleichfalls einbezogen. In mehr oder minder regelmäßigen Abständen treffen sie sich mit interessierten Eltern. Die Themen der Zusammenkünfte reichen von unterrichtlichen und erzieherischen Fragen bis hin zu pathologischen Phänomenen und Rechtsproblemen sowie Weltanschauungen und philosophischen Theoremen. Je nach Bedarf wird die eine oder andere Information gegeben oder eine Problematik, die im Schulalltag aufgetaucht ist, auf einem anspruchsvollen Niveau diskutiert.

Neben diesen Veranstaltungen mit Informationscharakter bestehen Möglichkeiten der Umsetzung spezifischer Anregungen in die eigene Praxis. So bieten Selbsthilfegruppen an, eigenes Empfinden, Verhalten und Handeln im Umgang mit dem eigenen oder fremden Kind, dem Lehrer oder anderen kritisch zu erfahren, zu spiegeln und zu verbessern. Aber auch das erzieherisch wertvolle und angemessene Reden und Handeln läßt sich erwerben und durch Supervision möglichst vollkommen beherrschen. Die Gesprächsführung im Konfliktfall, die Verbalisierung eigener Gefühle, die verletzungsfreie Rede usw. sind zentrale Übungsinhalte.

In gemeinsamen Anstrengungen ließen sich auch jene pathogenen Tendenzen ausmerzen, die im Rahmen der Schulpathologie (vgl. z.B. K. Biller 1988 c) entwickelt wurden. Eine Gruppe von Lehrern könnte sich ferner zu Spezialisten

in Beratungsfragen zusammenschließen. Schulräte könnten sich hier einbringen. Ähnlich wie es Unternehmensberater in der Wirtschaft gibt, so müßte es auch Schulberater geben. Lehrer, die einen Fortbildungskurs erfolgreich absolviert haben, könnten ihr hinzugewonnenes Wissen oder ihre neuen Einsichten den Kollegen offiziell mitteilen. Das würde die Ergebnisse des eigenen Reflektierens sichern und andere Lehrer zum Besuch derartiger Veranstaltungen anregen.

8.4.11 Die Unersetzbarkeit hoher moralischer Grundsätze im Beruf des Lehrers ohne die einfache Sittlichkeit zu vergessen

Der elfte Grundsatz geht von der großen Bedeutung der Modellwirkung des Lehrers aus und sieht daher die Notwendigkeit eines hohen Berufsethos. Wenn der Lehrer die Forderungen, die er an die Schüler stellt, auch auf sich bezieht und erfüllt, dann gibt er ein nachahmenswertes Beispiel, dessen Bedeutung steigt, wenn auch seine Lebensführung sich in diesen sinnstiftenden Zusammenhang einfügt.

Aus der Perspektive des sinnorientierten Unterrichts ist es unerläßlich, daß der Lehrer sich um ein hochwertiges Berufsethos bemüht. Er muß ein auf Dauer durchführbares Niveau zwischen Jobdenken und gänzlichem Aufgehen im Beruf finden. Das Ethos muß getragen sein von einer angemessenen Ernsthaftigkeit bei der Erfüllung der Berufsaufgaben des Lehrers. Dies gelingt dem Lehrer immer dann am besten, wenn er sich z.B. als Pionier vorkommt, der den jungen Menschen vormacht, wie das Leben zu meistern ist. Er zeigt ihnen, wie es ist, wenn er in ihrem Beisein "existiert", d.h. aus der Ebene der physischen Faktizität herausgehend im Raum geistig-personaler Existenz Werte verwirklicht sowie Sinn erfüllt und verantwortet.

Der Lehrer muß sich auch darüber im klaren sein, daß er als Mensch und als Amtsträger sehr lange im Leben junger Menschen nachwirkt. Dies belegen die Erinnerungen vieler Schriftsteller an ihre Schulzeit (vgl. z.B. Kl. Westphalen 1986), die Erzählungen von Wilma F. (aus: K. Biller 1988 a) und eigene Erfahrungen anläßlich von Klassentreffen, wo wir einige ehemalige Lehrer nicht einluden, weil wir sie auch nach 25 Jahren noch haßten. Ein weiterer Beleg für das lange Nachwirken von Lehrern liefert auch Hans von Thünen (1922, S. 53), wenn er schreibt:

"Auffällig ist damit (sc. in Wedelnichs 'Frühlingserwachen' und in Otto Ernsts 'Flachmann als Erzieher') die Wichtigkeit der unterrichtenden Person betont, besonders die überragende Bedeutung, die ein guter oder schlechter Lehrer im ganzen Leben der ihm anvertrauten Jugend gewinnt."

Bei allen Bemühungen um die Entwicklung des Berufsethos muß immer auch bewußt bleiben, daß Fachlehrer in Gymnasien in der Regel keine Bezugspersonen für Kinder und Jugendliche sind, an die sich wenden und ein Leben lang positiv erinnern. Der Mensch als ganzes ist bei ihnen nicht mehr erfaßbar. Das Bild des Lehrers, das sich Schüler machen, ist vielfach das Ergebnis der Auseinandersetzung und die ihm zugedachten Spitznamen bezeichnen markant die hellen oder dunklen Seiten seines Menschentums. Wo hingegen der ganze Mensch akzeptiert wird, fällt es nicht schwer, ihm auch nach der Schulzeit zu begegnen. Am Beispiel von Wilma F. wird deutlich, daß sie für ihre Schüler "Lernstoff" war: an ihr richteten sich die Heranwachsenden aus, von ihr übernahmen sie Anregungen, ihr eiferten sie nach u.a.m. (vgl. K. Biller 1988 c, S. 135 - 144; vgl. auch Th. Heuß in Dietz 1978, S.14).

Zu den Berufsaufgaben des Lehrers gehört neben dem Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren (vgl. Strukturplan 1970, S. 217-220) und Verwalten vor allem auch das prinzipiengerechte Handeln, weil dadurch sein Tun durchsichtig und für den Heranwachsenden legitimierbar und somit nachvollziehbar und prognostizierbar wird. Er hat damit die Möglichkeit, über die Angemessenheit und somit in seinen Augen über die Sinnhaftigkeit des Handelns zu urteilen. Ferner obliegt es dem Lehrer, alles zu tun, damit den Schülern stets der Sinn ihres und seines Tuns, der Aufgaben und der Forderungen einleuchtet, damit sie Werte verwirklichen und an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung bewußt teilhaben. Wenn Schüler die Frage nach dem Wozu von etwas stellen, dann versteht der Lehrer dies nicht als Störung, sondern als ein legitimes Mittel, die Umwelt geistig zu durchdringen und den Bezug zu sich selbst herzustellen.

Zu den Aufgaben des Lehrers gehört es ferner, jungen Menschen Sicherheit zu geben. Das ist beispielsweise nötig, wenn er etwas erklärt. Sie wollen etwas Neues ganz verstehen und es anwenden können. Wenn dies jedoch nicht gelingt, sehen sie den Sinn nicht ein, sich um das Neue zu bemühen. Sie wollen auch nach einer Prüfung möglichst schnell das Ergebnis ihrer Leistung erfahren und genau wissen, wo sie im Vergleich mit anderen stehen oder zumindest, ob sie besser als zuvor gearbeitet haben. Konstruktive

Anmerkungen des Lehrers sind hier als besonders wertvoll herauszustellen. Kinder und Jugendliche wollen ihre Energien nicht unnütz mit der Zähmung ihrer emotionalen Erregung vergeuden. Der Lehrer kann viel dazu beitragen, das Unbehagen im Unterricht zu reduzieren. Die Schüler erwarten Klarheit in der Aufgabenstellung und Offenheit bezüglich der angelegten Prüfkriterien, sowie eine kurze Korrekturzeit.

Die Durchführung eines sinnorientierten Unterrichts ist eine zentrale Berufsaufgabe des Lehrers. Dazu gehört u.a. auch, dem jungen Menschen Entscheidungshilfen zur Verfügung zu stellen, damit er zielstrebig handeln kann. Auf diese Weise reduziert sich die Gefahr, daß anstehende Entscheidungen den Anstrich von Wagnis bekommen und die Entscheidungssituation zur Konfliktsituation wird, die Not und Bedrängnis mit sich bringt. Eine sechzehnjährige Schülerin beispielsweise brauchte eine Fülle an Entscheidungshilfen, damit sie die Erörterung "Schuß ins Schwarze" abfassen konnte. Zuerst sollte sie den Text verstehen, dann die Prüfungsfragen in Beziehung zum Text stellen, was ihr deshalb schwer fiel, weil diese sehr unpräzise formuliert waren. Hier wird deutlich, daß Schüler,wie alle Menschen, eine begrenzte Rationalität und eine beschränkte Informationsverarbeitungskapazität besitzen. Sie treffen somit ihre Entscheidungen auf der Basis eigener Erfahrungen, greifen auf Routine in Form gewohnter Tricks, Kniffe, Regeln u.a.m. zurück und manchmal entscheiden sie sogar ohne diese, bloß ad hoc, aus einer bestimmten Laune heraus. Damit der Lehrer für diese Vorkommnisse sensibel wird, empfiehlt sich die Anwendung der Fallstudienmethode (pädagogische Kasuistik). (Vgl. K. Biller 1988 b; F.J. Kaiser 1983,S.14 oben)

Zu den Berufsaufgaben des Lehrers gehört es ferner, den eigenen Unterricht analysieren zu können. Der Sinnbegriff erlaubt die "offizielle Sinnebene" im unterrichtlichen Geschehen zu erfassen, also alles das, was objektiv gesehen, sinnvoll ist. Daneben erfaßt er auch die "subjektive Sinnebene", die aus der Sicht des je einzelnen Schülers zu Verhaltens- und Handlungsweisen, zu Denken, Empfindungen und Wahrnehmung führte, deren Ergebnisse überraschten, störten und gelegentlich auf Mißverständnisse zurückführten.
Hier läßt sich anmerken, daß es besser ist, von latentem Sinn, von subjektiver oder objektiver Sinnebene oder - wie Horst Rumpf (1979, b) - von "Weltversion" bzw. "inoffiziellen Bedeutungszuerkennungen" (S.221) zu sprechen, als von "heimlichem Lehrplan", der lediglich die Beziehungsebene abdeckt

und als Beziehungslehrplan zu verstehen ist. Der Begriff ist mißverständlich, weil seine Inhalte nicht gelehrt, auch nicht geplant und schon gar nicht überprüft werden sollen.

In dieser Sichtweise soll der Lehrer das inoffizielle, eigene Weltdeuten, Grübeln und Denken aufwerten, wobei für ihn das Ziel uneingeschränkt gilt, die Wirklichkeit so zu erfassen, wie sie wirklich ist. Dabei ist er sich aber stets bewußt, daß ihm dies nur bis zu einem gewissen Grade gelingen kann. Gelingt es ihm , den subjektiven Teil ernst zu nehmen, so ermöglicht er die Identifizierung des Subjekts mit dem Thema, weil es den Bezug zu sich selbst herstellen kann, bzw. von dem Bemühen des Lehrers überzeugt ist, etwas Sinnvolles zu verlangen.

Wenn der Lehrer eine Situation aus seinem Erfahrungsschatz heraus interpretiert, so muß er auch den situativen Kontext angemessen berücksichtigen; denn jedes Zeichen und jede Botschaft steht damit in enger Verbindung. Er wird aus dem Zusammenhang heraus die Situation zu entschlüsseln suchen. Legt er seine Bemühungen um die Sinnfindung der Situation offen,dann lernt der Heranwachsende, sein eigenes Handeln und das der anderen als sinnvoll zu begreifen, also mit Bezug auf Bedeutungssysteme zu interpretieren. Hierbei spielen Interessen, Bedürfnisse und Stimmungen eine Rolle, die mit dem Kontext gegeben sind.

Der Lehrer muß es auch als seine Aufgabe ansehen, jungen Menschen bei der Findung von Sinn behilflich zu sein. Dies geschieht allerdings nicht so, daß er ihnen eine bestimmte Formel gibt, die den Sinn "des" Lebens vorgibt zu erfassen. Er bemüht sich vielmehr, sie sinnsichtig zu machen und ihnen die Augen vor der Vielfalt an Sinnmöglichkeiten zu öffnen. Sie erfahren aber auch, daß nichtverwirklichte Werte für immer verloren sind. Nur was in die Scheuer der Vergangenheit eingefahren wird, ist auf immer als Wert gerettet und unverlierbarer Besitz geworden. Der Lehrer macht aber die Schüler auch auf die vielen Sinnlosigkeiten des zivilisierten Lebens aufmerksam und unterscheidet diese von den abähnderlichen Unsinnigkeiten. Auf die terminologische Unterscheidung zwischen "unsinnig" und "sinnlos" hat Peter Schulz-Hageleit (1979, S. 173) hingewiesen. Unsinniges läßt sich in Sinnvolles noch verwandeln; Sinnloses hingegen nicht. Bei Äußerungen dieser Art muß jedoch von einem gemeinsamen Sinnhorizont, der für einen bestimmten Lebenskreis gilt, ausgegangen werden. Prinzipiell hat alles, was

mit dem Menschen in Beziehung steht, bereits einen Sinn zugeschrieben bekommen (vgl. Abschnitt 2.9). Insofern bringt der Unterscheidungsversuch nicht viel.

Im sinnorientierten Unterricht wird Wert darauf gelegt, daß der Lehrer sich seiner positiven und negativen Wirkungen bewußt ist und seine Möglichkeiten und Grenzen genau kennt. Dazu bedarf es einer prinzipiellen Selbsterforschung, die beispielsweise am Ende der zweiten Phase der beruflichen Ausbildung geleistet werden könnte, vielleicht in Zusammenarbeit mit dem Mentor seines Vertrauens. Das setzt den längeren Verbleib an einem Schulhaus zweifellos voraus. Wichtig ist, daß der Lehrer das Bewußtsein besitzt, etwas zu beherrschen, gut in seinem Beruf zu sein. Das macht ihn sicher und führt zunehmend zu gelassenem Reagieren im Konfliktfall mit Schülern. Der sichere Lehrer erinnert sich, daß der Schüler ein unfertiger, oft ungezügelter, Launen unterworfener junger Mensch ist, der nicht anders kann und vielfach auch nicht anders will als so zu sein, wie er gerade ist. Im Zentrum des Lehrerbewußtseins steht jedoch die Überzeugung von der Sinnstrebigkeit des Menschen , von der aus er den gesamten Unterricht entwickelt. Eine der wesentlichsten Bedingungen des sinnorientierten Unterrichts in der Praxis ist ein in diesem Sinn verändertes Bewuußtsein des Lehrers. Bewußtseinsbildung ist also in der Lehrer(aus)bildung immer auch gefragt.

8.4.12 Die wertvolle Mitarbeit an der Profilierung der Schule

Der zwölfte Grundzug der Konzeption des sinnorientierten Unterrichts betont die Sinnstiftung, die von einer besonders profilierten Schule, gleich welcher Art sie angehört, ausgeht.

Eine Schule, die Profil hat, hebt sich von anderen ab. Dadurch gewinnt sie an Besonderheit. Diese Besonderheit, dieser besondere Status überträgt sich auf die Schüler. Das anthropologische Motiv, sich von anderen zu unterscheiden, wird dadurch wesentlich unterstützt und die nötigen schulischen Aufgaben erscheinen als sinnvoll, weil sie mit dem Besonderen zusammenhängen, von dem ein Teil auf den unbedeutenden Einzelnen zurückfällt. Das mag auch ein Motiv sein, Schulen in freier Trägerschaft anzugehören: der Hauch des vom Allgemeinen abgelösten Anderen überträgt sich auf das einzelne Mitglied.

Selbst wenn in einer "Alternativ-", "Privat-", "Elite-" oder "Freien Schule" (also in einer Schule in freier , d.h. vom Staat unabhängigen Trägerschaft) die Lehrer auch noch so durchschnittlich oder gar schlechter unterrichten und weniger gute Leistungen als an staatlichen Schulen erzielen, so ist es etwas Besonderes und insofern sinnvoll, dieser Schule anzugehören. Viele lassen sich dieses Besondere, das nicht immer ein Besseres ist, viel Geld kosten.

Aus sinntheoretischen Überlegungen ist es daher naheliegend, daß sich auch die Schulen des Staats bemühen, etwas Besonderes darzustellen. Das ist möglich, wenn etwa neue Unterrichtsprinzipien erprobt werden, wie dies zur Zeit in Schleswig-Holstein der Fall ist, wo das Prinzip der Inneren Differenzierung in einigen Versuchsklassen umgesetzt wird. Die Lehrer fühlen sich in ihrem Engagement ernstgenommen und manche sehen sich in der Rolle des pädagogischen Pioniers. Dieses Bewußtsein überträgt sich durch die Handlungen, die Äußerungen, den Arbeitseinsatz und den Schwung dieser Lehrer auch auf die Schüler, denen das, was der Lehrer mit ihnen zusammen ausdenkt, sinnvoll erscheint. Insofern ist die Arbeit an der Profilierung der Schule im höchsten Maße sinnerfüllend. Dabei spielt die Mitarbeit des gesamten Lehrerkollegiums eine große Rolle. Sie gelingt, wenn jeder sich mit seinem Schulhaus identifizieren kann und seine Beiträge von den Kollegen und Vorgesetzten gebührend anerkannt werden.

Bedeutsam ist es auch, daß jedes Schulhaus wenigstens einen besonderen Bereich betreut, der es von anderen unterscheidet. Dazu eignen sich z.B. die intensive Hege und Pflege eines Schulgartens sowie die Anfertigung eines Schulsiegels, etwa in Form einer gebrannten Tonmedaille oder einer Keramikkachel, die zu bestimmten Anlässen für besondere Verdienste um die Schule verliehen wird. Am besten ist es, wenn die Schule durch besonders guten Unterricht bekannt wird. Das sollte zwar selbstverständlich sein, wird aber in der Praxis lange nicht überall so gesehen und nicht erreicht. Im sinnorientierten Unterricht wird die Profilierung der eigenen Klasse genauso unterstützt wie die der Schule.

8.4.13 Die Ausnützung sinnstiftender Leistungen der Schüler

Der dreizehnte Grundzug des sinnorientierten Unterrichts basiert auf den Anaalyseergebnissen der schulischen Situation, wonach besonders jene Eingrenzungen schulisches Unbehagen evozieren, die als sinnlos und vermeidbar eingeschätzt werden (vgl. K. Biller 1988 c, S. 30 - 76, insbesondere S. 54 - 57). Zur Überwindung sinnloser Eingrenzungen setzt der sinnorientierte Unterricht auf die positive Wirkung sinnstiftender Leistungen der Schüler, wie z.B. Denken, Lernen, Spielen, Arbeiten, Üben, Reden und Urteilen.

8.4.13.1 Das Denken als aufregendes Abenteuer

Anders als in den Schulen herkömmlicher Art soll das selbständige Denken im sinnorientierten Unterricht aufgewertet werden. Es soll aus dem Schatten des bloßen Denkens in vorgegebenen Bahnen oder des bloßen Nachdenkens, des gedanklichen Rekonstruierens heraustreten und mit Hilfe der eigenen Orientierungen, Maßstäben und Ideen sich als selbständige Kraft erweisen. Allerdings gehen dem freien Denken Übungen im formalen Denken voraus, so daß einige wichtige Grundsätze beherrscht werden, so z.B. daß man vom Bekannten ausgeht, daß man einzelnes mit anderem einzelnen zu einem Neuen verbindet, daß man immer auch sich des polaren Gegensatzes bewußt ist oder die echten Antinomien einbezieht, kurz dialektisch denkt, daß man die Gesetze der Logik beachtet u.a.m.

Unter diesen Prämissen wird Denken für die Schüler zu einem aufregenden Abenteuer. Sie wissen vorher nicht, was bei ihrem Denken am Ende sich herausstellt, zu welchem Ergebnis sie gelangen. Sie erfahren allerdings auch, wo sie noch weitaus mehr Informationen benötigen und erleben die Freude an der geistigen Produktion. Sie nehmen von sich aus zusätzliches Wissen auf, das sie mit dem vorhandenen vielfältig zu einem Sinnzusammenhang verknüpfen. Sie erleben, daß die vielen Einfälle, die sie haben, auf einer intensiven Vorarbeit beruhen, ein Ergebnis, das Friedrich Copei bei der Beschreibung des "fruchtbaren Moments" (1930) ebenfalls hervorgehoben hat (vgl. Abschnitt 6.2.3). Sie erfahren den Unterschied zwischen dem methodisch geleiteten Denken und dem intuitiven und lernen die Möglichkeiten schätzen, mit Hilfe des Denkens Neues zu entdecken, etwa im Rahmen des "entdeckenden Lernens", was für sie im höchsten Maße sinnvoll ist. Sie merken, daß das Denken den

ganzen Menschen erfassen und erregen kann, sobald die Denkinhalte ihn persönlich angehen, daß sich Kognition mit Emotion verbindet.

Der sinnorientierte Unterricht legt aus diesem Grund großen Wert darauf, daß der denkende Schüler den Bezug des Denkinhalts zu sich herstellen kann. Der Schüler erfährt das herrliche Gefühl der Freiheit im Denken und entdeckt seine Kreativität. Dadurch gelingt es, das Denken sowohl dem streng logischen Bereich, also der kognitiven Dimension, als auch der emotionalen und der geistig-personalen Dimension zuzuordnen bzw. seine Verbindung mit ihnen erfahrbar zu machen. Sobald die Denkergebnisse veröffentlicht, d.h. mitgeteilt werden, ist auch die soziale oder relationale Dimension davon tangiert. Auf diese Weise verliert das Denken den Beigeschmack des einseitig Intellektuellen, des Zurückgezogenseins in die Isolation des Grübelns und der Weltabgewandtheit. Denken wird als die zentrale geistige Kategorie des weltoffenen Menschen erkannt und kann künftig als wichtiges Gut bewahrt und vervollkommnet werden. Es ist unerläßliche Voraussetzung des Handelns.

An dieser Stelle sei ausdrücklich auf die verschiedenen Ansätze zur Denkerziehung verwiesen, die in Abschnitt 4.3.3.1 skizziert wurden.

8.4.13.2 Das Lernen als geistige Bereicherung

Im sinnorientierten Unterricht wird das Lernen im Verständnis von Friedrich Copei (1950) angewandt. Er leitet den Sinngehalt des rechten Lehrens und Lernens aus seiner Auffassung vom "fruchtbaren Moment" ab (vgl. Abschnitt 6.2.3). Er versteht ihn als den "Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung", von dem "die eigentlich umformenden Wirkungen (ausgehen), welche in der Seele als ihrem Träger jene Gestalt aufbauen, die wir echte Bildung nennen" (S. 103). Außerdem läßt sich der fruchtbare Moment hinsichtlich Intensität und Bedeutsamkeit mannigfach abstufen. Copei schreibt:

"... das Aufleuchten der Lösung nach den Bemühungen des Verstandes packt und formt nicht so tief wie die letzte erlösende Befreiung nach den Qualen des Suchens nach einem letzten Sinn." (Ebd.)

Der fruchtbare Moment läßt sich also auch bis in die Frage nach dem "Sinn des Lebens" hineinverfolgen. Dieser Vorgang unterscheidet sich von "den flüchtigen und vagen Prozessen, in denen so oft durch 'Lehre' Sinngehalte

mechanisch überliefert werden, die dann so gar nichts zur wesentlichen Formung des Menschen beitragen" (ebd.). Das ist auch weiter nicht verwunderlich, weil der persönliche Bezug, die Bereitschaft, die Inhalte in die geistige Welt, in den Sinnzusammenhang aufzunehmen, fehlt, mit anderen Worten: weil sich der junge Mensch gegen sie entschieden hat.

Friedrich Copei sieht im fruchtbaren Moment zwei Faktoren ineinanderwirken, deren einer das "Auftauchen und Vorwärtsdrängen der Sinnintention, von uns (sc. Copei) meist als Fragehaltung bezeichnet" wird und deren zweiter der "Gegendruck der Sache" (S. 60) ist. Die Fragehaltung und der Widerstand der Sache durchwirken also einander. Dies ist sinntheoretisch bedeutsam, weil damit die zur Gewohnheit gewordene Frage nach dem Sinn, der Bedeutung von etwas als einer der beiden konstituierenden Momente des fruchtbaren Moments ausgewiesen ist. Anders formuliert: Es entsteht nur dann ein fruchtbarer Moment und letztlich Bildung, wenn die Absicht besteht, Sinn zu finden. Auf die unterrichtliche Ebene projiziert, heißt dies: nur dann, wenn Schüler sich um Sinnfindung bemühen und den Widerstand der Sache als Herausforderung sehen, der sie sich engagiert stellen, ist die Zeit in höchstem Maße und im wahrsten Wortsinn sinn-voll verwertet. "Sinn" muß allemal vom Subjekt gesucht werden. Er kann niemals dem anderen gleichsam geschenkt werden.

Von diesem Verständnis des "fruchtbaren Moments" ausgehend, bedeutet Lehren, bis zu dem tiefsten Sinngehalt einer Sache vorzustoßen, da nur so qualitativ hochwertige bildende Wirkungen entstehen. In den Worten Copeis:

"Was Lehre eigentlich ist, wird hier in einem ganz neuen Sinn erschlossen. Das Thema klingt auf, welches in der sokratischen Mäeutik zuerst angeschlagen wurde: daß alle Lehre und alle Erziehung durchstoßen müsse zu jener Wesensmitte, aus der heraus sich das echte Sein des Menschen gestaltet. Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt, den 'fruchtbaren Moment' vorbereiten, heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt." (S. 103)

Das Lehren ist demnach vor allem mit der Gestaltung der Umwelt und der Bereitmachung der Heranwachsenden beschäftigt. Seine Funktion besteht darin, die Bedingungen zu schaffen, die optimales Lernen ermöglichen. Und noch einmal Copei:

"Auch das Lernen bekommt einen neuen Sinn (sc. Sinn- bzw. Bedeutungsgehalt). Es bedeutet nicht mehr die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es bedeutet ihre Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele." (S. 104)

Lernen ist nach Copei mehr als die übliche schulische Praxis des Vorsagens und gedächtnismäßigen Reproduzierens. Es ist vielmehr die Verlebendigung einer Sache im Geist des Heranwachsenden. Dieser muß sich die Sache konkret vorstellen, sie muß ihn ansprechen, er muß mit ihr etwas anfangen, mit ihr umgehen können und sie - soweit möglich - in die Tat umsetzen, bzw. in sein eigenes geistiges und personales Leben integrieren.

Aus dieser Sicht überrascht es, daß das Lernen für viele junge Menschen höchst unangenehm ist. Das mag u.a. damit zusammenhängen, daß beim schulischen Lernen allzu sehr die ursprüngliche Bedeutung von "einer Spur nachgehen" dominiert, wobei sich das Subjekt auf die passive Aktivität eines Spür-Instruments reduzieren muß. Dies ist anstrengend und stellt eine große Leistung dar. Die Barrieren gegenüber dem Lernen können auch davon herrühren, daß der Lernprozeß als ein über unangenehme Hürden und Schwierigkeiten führender Weg verstanden wird. Sicherlich ist die Notwendigkeit zum Lernen gegeben, wenn eine Schwierigkeit auftaucht. Aber dies ist nicht der einzige Grund. Da er jedoch für junge Menschen in der Schule ausnahmslos beansprucht wird, ist mit ihm so viel Unangenehmes verbunden, insbesondere auch die Begleitumstände des erzwungenen Einprägens, Prüfens oder Anwendens. Lernen erscheint daher überwiegend negativ gefärbt und - da Negatives für den Lebensvollzug abgelehnt wird - zusätzlich sinnlos.

Aus sinntheoretischer Sicht ist es jedoch unerläßlich, zuerst die Sinnhaftigkeit eines konkreten Lernauftrags bewußtzumachen und dann erst das Lernen zu initiieren. So wird etwas gelernt, nicht weil es vorgeschrieben oder weil eine Schwierigkeit zu überwinden ist, sondern weil der Lerninhalt interessiert, weil er in Beziehung zur Lebenswirklichkeit steht, weil man sich auf das geistige Wachsen freut u.a.m. Ähnlich wie von der hier vertretenen sinntheoretischen Position entwickelt (vgl. Abschnitt 5.3.3 und 5.3.5), behauptet Kurt Singer (1981, S. 153), daß die Schüler dann "den Sinn der Schule erkennen", wenn die Lerninhalte einen "Bezug zur Lebenswirklichkeit" haben (vgl. K. Singer 1973). Das Lernen wird somit eng mit dem Interesse des jungen Menschen verknüpft; denn es ist zu beobachten, daß immer dann, wenn junge Menschen etwas wissen, beherrschen oder können wollen, sie sehr ausgiebig lernen und keinesweg unter dem weithin beklagten "Lernstreß" leiden. Warum sollte man nicht aus dem natürlichen Lernverhalten junger Menschen Konsequenzen für die Schule ziehen? Warum nicht den forschenden Aspekt des Lernens mehr betonen als den nachspürenden? Hierfür ein Beispiel.

Der zwölfjährige Horst wünscht sich seit langer Zeit einen Computer. Nachdem er ihn bekommen hat, setzt er sich daran, um ihn fachgerecht zu bedienen. Aber der Computer lieferte nicht die gewünschten Ergebnisse, weil er die eingegebenen Befehle nicht "lesen" oder "verstehen" konnte. Er machte, was er wollte. Also mußte Horst lernen, die richtigen Befehle einzugeben. Das war jedoch schwierig, weil die Bedienungsanleitung lediglich die Tasten und nur einige Funktionen des Geräts erklärte. Horst fragte Mitschüler, was er tun müsse, damit das Gewünschte am Monitor erscheine. Die sporadischen Hinweise, die er aufnehmen konnte, reichten aus, um sein Interesse am Computer zu erhalten. Ein Buch, in dem sämtliche Befehle aufgeführt sind, brachte ihn ein wesentliches Stück weiter. Und so gelang es ihm, größere oder kleinere Programme zu erstellen. Das Vorbild von fertigen Programmen reizte ihn, selbst auch so etwas erstellen zu können und so sitzt und puzzelt er an seinem Computer, wobei er sich eine Fülle an Wissen in kurzer Zeit erarbeitete. Er hat in den großen Ferien ohne Zwang von außen und mit viel Freude dem Computer Wissen abgetrotzt. Die Aussicht, selbst einmal ein Programm, etwa für das erfolgreiche Lernen von Lateinvokabeln zu erstellen, hat ihn begeistert und so tüftelte er so lange, bis er das lohnenswerte Ziel in groben Zügen geschafft hatte. Wäre das Ziel nicht so verlockend gewesen, so hätte das Interesse an den Computerspielen vermutlich zugenommen und den Weg in die Reaktivität und geistige Passivität eröffnet.

Daraus läßt sich verallgemeinernd feststellen: Die Freude, ein verwertbares Leistungsergebnis zu erzielen, entfacht ein sehr starkes Interesse. Sinntheoretisch formuliert: die Chance, etwas Sinnvolles schaffen und erleben zu können, stellte einen schöpferischen und Erlebniswert in Aussicht. Beide zusammen stellten ein sehr starkes Motiv für die Ausführung der Handlung dar. Bei angemessener, sinnvoller Zielstellung sind demnach Heranwachsende bereit, sich zu plagen und intensiv an der Lösung einer Aufgabe zu arbeiten. Dies geschieht aber nicht ausschließlich um ihrer Erfüllung oder Lösung willen, sondern um für das Subjekt selbst einen wie auch immer gearteten Vorteil, Wert oder Nutzen zu ziehen, was ein wesentliches Sinn-Moment des konkreten Tuns bildet.

Daher ist im sinnorientierten Unterricht die Zielperspektive zu festigen, das erstrebte Können anschaulich zu machen und der Heranwachsende zu überzeugen, daß er das Ziel erreichen kann. Jetzt erscheinen ihm die Aufgaben als sinnvoll, weil sie in einen umfassenden Sinnrahmen, der durch das Ziel

gebildet wird, eingegliedert sind. Das Lernen wird auf diese Weise als geistige Bereicherung gewertet, die der eigenen Gewinnung von Bedeutung letztendlich dient. Da Heranwachsende im sinnorientierten Unterricht alle das Wozu und Warum kennen, ertragen sie jegliches Wie.

Wenn Margarita Wittoch (1983, S. 511 - 516) die Kräfte beschreibt, die das Lernen voraussetzt, so ist ihr aus individualpsychologischer Sicht zuzustimmen. Allerdings muß auch gesagt werden, daß ihre Ergebnisse gar nicht anders ausfallen konnten; denn aus individualpsychologischer Sicht ist der Mensch ein Wesen, das nach Überwindung von Mängellagen strebt, wie Alfred Adler betont. Aber der Mensch ist damit nicht ganz erfaßt. So mag für psychisch Erkrankte es angemessen sein, auf die Mängellagen, auf die Organminderwertigkeit einzugehen. Es empfiehlt sich jedoch nicht,bei jungen gesunden Menschen gleichermaßen davon auszugehen. Insofern ist es nicht angemessen, den Mut ausschließlich anzugeben, der nötig sei, Mängel einzugestehen. Erst - so Margarita Wittoch - wenn dies geschähe, sei Lernen überhaupt möglich. Zwar haben die Unzulänglichkeit der eigenen Organausstattung, die Unterlegenheit der Stellung der eigenen Person, jede Art einer schwer erträglichen Lage und schließlich jede in Angriff genommene, aber noch nicht erledigte Aufgabe sowie jedes noch ungelöste Problem eine stark motivierende Wirkung auf das Subjekt. Aber dies sind nur die negativen Aspekte. Die positiven, wie etwa die Vorfreude auf eine Leistung, das Interesse an einem Problem u.a.m. bleiben unberücksichtigt. Sie sind aber aus sinntheoretischer Sicht unersetzbar und ergänzen die individualpsychologische Sicht.

Bedeutsam ist, daß aus individualpsychologischer Sicht das Vertrauen vorhanden sein muß, die Mängel eigenständig zu beheben; denn sonst führte diese Erkenntnis in eine tiefe Traurigkeit, um nicht zu sagen in die Depression. Eine weitere Kraft ist nötig, nämlich Zukünftiges, etwa Idealzustände, sich vorstellen zu können, also ein gewisses Maß an Kreativität. Das bedeutet, daß unser Handeln wesentlich von unseren offiziellen oder auch geheimen Zielen gesteuert wird. Dies ist von zentraler Bedeutung, weil Ziele damit als sinnstiftende Momente ausgewiesen sind und über deren Korrektur die subjektive Sinngebung beeinflußbar ist.

Die Individualpsychologen sprechen von der Orientierung am Ziel und sehen in der Finalität das wesentliche menschliche Lebensprinzip. Ein Mensch, der kein Ziel hat, ist auf Dauer nicht lebensfähig. Da Ziele aber eine

Fiktion, eine Hypothese, eine Vorstellung von Wirklichkeit sind, können sie verändert werden. Von Zielen geht daher eine "Kraft" aus, die orientiert. Sie übt auf die Person eine Anziehung aus und setzt das Handeln in Richtung auf das Ziel in Gang. Das Ziel ruft Erwartungen hervor, die von positiven Gefühlen, also von Erlebniswerten begleitet sind, wodurch das Handeln zusätzlich stimuliert wird. Schließlich setzt das Lernen auch die Kraft voraus, Anstrengungen und Verzicht auf sich nehmen zu können. Hier machen sich die unterschiedlichen Aktivitätsgrade der Person bemerkbar. Aus individualpsychologischer Sicht gibt es deren vier, die sich hinsichtlich ihres Gemeinschaftsgefühls unterscheiden lassen. Sie seien im folgenden genannt:

a) Der eine kämpft, um Probleme nützlich für andere zu lösen; hier spielt das soziale Motiv eine große Rolle;
b) der andere sieht im Ziel selbst das wesentliche und will es erreichen;
c) ein dritter erwartet alles von anderen, er ist der nehmende Typ und insofern eine Belastung für die Gruppe;
d) ein vierter vermeidet die Probleme und will sich dadurch erfolgreich fühlen; er versucht stets Niederlagen zu vermeiden.

Die Kenntnis der vier grundsätzlich möglichen Aktivitätsgrade hilft, das mögliche Motiv spezifischer Verhaltensweisen hypothetisch zu erfassen und somit den unterstellten Sinn vorläufig zu erfassen. Eine Überprüfung der Urteile muß sich selbstverständlich anschließen. Die individualpsychologische Sicht legt die Ermutigung junger Menschen als notwendig nahe. Sinntheoretisch ist jedoch auch die Verweisung auf die Freude, die mit dem erfolgreichen Lernen verbunden ist, unerläßlich.

Im sinnorientierten Unterricht erscheint das "erfahrungsbezogene" Lernen in unterschiedlichen Ausprägungen, und zwar
a) als "entdeckendes" Lernen (vgl. O. Kotzian 1985, S. 78 f.; K. Riedel 1973), wobei besonders auf Martin Wagenscheins Arbeiten zurückgegriffen wird;
b) als Lernen in Projekten, wobei vor allem auf den Erkenntnissen von John Dewey und William Heard Kilpatrick aufgebaut wird;
c) als Vorhaben, wobei Otto Haases Vorschlag einbezogen;
d) als Handlungs- und Darstellungseinheit, wobei insbesondere für die Grundschule auf Rainer Rabenstein und Fritz Haas zurückgegriffen wird.
Das Lernen in Lehrgängen, etwa in den Fächern Deutsch, Rechtschreiben, Lesen, Fremdsprache, Mathematik u.a.m. ist auch im sinnorientierten Unterricht

unumgänglich. Angestrebt wird jedoch ein fächerverbindendes Lernen, bei dem der Aspekt der Zusammenschau des Einzelnen dominiert. Die Vorteile des sog. regionalen Lernens werden einbezogen. Bei regionalen Lernen werden die in Schulnähe sich befindenden außerschulischen Einrichtungen und Insitutionen zu Bildungszwecken besucht. In Museen, Freilichtanlagen und Ausgrabungsstätten läßt sich trefflich lernen, wodurch das praktische Lernen mit Kopf und Hand einen wesentlichen Auftrieb erhalten kann.

Mit dem Lernen ist - sinntheoretisch notwendig - die Gestaltung der Umgebung verbunden. Der auf Maria Montessori zurückführende Grundgedanke wird hier mit der Formel der "natürlich-positiven Situation" abgedeckt. In diesem Zusammenhang ließen sich auch jene Exkursionen einbeziehen, die die Kinder dorthin führen, wo die Umgebung in spezifischer Weise gestaltet worden ist, insbesondere durch historisch-archäologische Vorarbeiten im Rahmen von Ausgrabungen. Hier können Schüler die Naturverhältnisse und die Lebensbedingungen der historischen Vorfahren kennenlernen. Ein Beispiel hierfür ist das Versuchszentrum Lejre in Dänemark, das in das Netz außerschulischer Bildungseinrichtungen einbezogen ist und den Schülern bis zu zwölf Jahren die stein- und eisenzeitlichen Vorfahren samt ihren Lebensweisen und -bedingungen näherbringen kann.

In Lejre lernen jährlich bis zu 50.000 Schüler und viele Erwachsene die Lebensbedingungen in Dörfern aus der Zeit vor mehreren Tausend Jahren kennen. Dort können sie mit rekonstruierten eisenzeitlichen Äxten Holz schlagen, in selbstgebauten Erdöfen Töpfe brennen, mit Steinen Korn zu Mehl mahlen und darauf Brotfladen backen.

Auf diese Weise kann Geschichte ganzheitlich erlebt werden. Hierbei wird der gesamte Mensch angesprochen und vielfältig beeindruckt, was zu einer starken Verankerung der Inhalte im Gedächtnis führt. Ganz in diesem Sinn schreibt Wilhelm Josef Revers (1978), daß alles Lernen u.a. auch "die persönliche Gesamtheit des Lernenden" anspricht und Lernen "stets eine spezifische Weise des Vollzugs psychischer Entwicklung" sei (S. 9, 10).

Lernen heißt Wissen aufnehmen. Wissen ist aus sinntheoretischer Perspektive zunächst ein Wissen, das die Bedeutung von etwas enthält, also ein "Bedeutungswissen", wie Ewald Kley dazu sagt (1963, S. 40). Davon läßt sich ein "Struktur-" oder "Begründungswissen" unterscheiden. Dies enthält die Information, die Begründung dazu, warum etwas so ist, wie es ist. Das Verständnis einer Sache ist gesichert, wenn ich den Grund,

aus welchem sie hervorgegangen ist, und den Sinn kenne, den sie in einem übergeordneten Zusammenhang erfüllt.

Der erkannte Sinn einer Sache fungiert als Stütze im Unterricht und zwar in dreierlei Hinsicht:(1.) Aus der aktualisierten Bedeutung einer Sache kann ein Interesse der Schüler geweckt werden. Darauf hat Heinrich Roth (1957, S. 106) bereits hingewiesen. (2.) Aus dem Sinn der Sache ergeben sich des weiteren Ansätze für weiterführende Fragen und Vermutungen und fordern ein sinngesteuertes Beobachten heraus. (3.) Schließlich erweist sich der Sinn eines Merkstoffes als Einprägungshilfe. Daher wird im sinnorientierten Unterricht nicht nur sinnbezogen, sondern auch sinngesteuert gelehrt und gelernt (vgl. E. Kley, S. 51).

Lernen ist sinnvoll, wenn es in Situationen, die den Sinnrahmen bilden, stattfindet. Auf die Bedeutung eines situationsorientierten Unterrichts - allerdings vor allem bezogen auf den Sachunterricht der Grundschule - hat Michael Soostmeyer (1988) hingewiesen. Das "situative Lernen" ist ein Lernen in Sinnganzheiten. Sinnvolle Lernsituationen ergeben sich z.B. im Schulgarten (vgl.Karl Stieger 1951), im Aktivitätsraum, an den Lernorten und Erfahrungsräumen außerhalb des Klassenzimmers. Im Schulgarten lernen die Kinder u.a. den Aufbau einer Pflanze und die Wachstumsbedingungen kennen sowie Verantwortung übernehmen. Rationale, pragmatische, emotionale sowie soziale Aspekte lassen sich beim Lernen im Schulgarten miteinander verbinden. Das kann sich z.B. an dem Stolz ausdrücken, mit dem Kinder dem Lehrer zeigen, daß sie zusammen mit dem Mitschüler ein bestimmtes Beet in "unserem" Schulgarten angelegt haben. Das gemeinsame Tun ist aber nur beschränkt möglich, weil nicht die gesamte Klasse im Schulgarten zu gleicher Zeit tätig sein kann. Als Ausweg bietet sich die Partner- oder Gruppenarbeit an, in deren Verlauf spezifische Arbeitsaufträge in Eigenverantwortung erfüllt werden.

Ferner bietet es sich an, jene Lernstrategien, die außerhalb der Schule praktiziert werden und optimal funktionieren, in die Schule hineinzunehmen. Beispiele hierfür sind die Trainingsanweisungen von Trainern junger Fußballmannschaften. Sie geben eine guten Einblick in die Notwendigkeit, junge Menschen für ein Ziel zu begeistern. Sobald sie es erkannt und akzepiert haben, arbeiten sie hart für "ihre" Sache, wobei ganz selbstverständlich "eiserne" Disziplin herrschen muß. Der Vergleich mit Fußballtrainern soll lediglich hervorheben, daß die Zielperspektive für die Entfaltung von Kräf-

ten, die dann zur Zielerreichung diszipliniert eingesetzt werden, äußerst positiv ist. Diese Strategie findet im sinnorientierten Unterricht Anklang. Weitere Beispiele sind das spontane Interesse, das auch in der Schule befriedigt werden könnte; Spiele könnten ohne den heimlichen Lernzwang angeboten werden; für eine Wohnstubenatmosphäre im Sinn Pestalozzis wäre zu sorgen, wobei der Klassenraum die Lernfortschritte an Hand von Ergebnissen oder Grafiken wiederspiegeln könnte; die Abkapselung der Klassen könnte durch wöchentlichen Treffen aller ersten Klassen vermeiden werden, wodurch die Kinder lernen würden, mit anderen in Kontakt zu treten, den Kontakt auf natürliche Weise zu pflegen und zu intensivieren. Als letztes Beispiel könnte der Lebensrhythmus des Jahres stärker als bisher in die schulische Arbeit aller Klassen integriert werden, wie dies noch bei Adolf Reichwein geschah, um die anthropologische Bedeutung des Rhythmus erfahrbar zu machen, wodurch eine emotional begleitete Phasierung des Jahres möglich wäre. Dies wäre gerade in unserem gleichförmig ablaufenden Leben eine Bereicherung, weil man bewußt auf einen Höhepunkt hinzuleben könnte. Die Rhythmisierung der Schulwoche könnte sofort mit Hilfe von sinnvollen Höhepunkten - wie z.B. die aktuelle Stunde oder der Rückblick - realisiert werden.

Im sinnorientierten Unterricht spielt das erfahrungsbezogene Lernen eine große Rolle. Die Wendung zu ihm ist unausweichlich angesichts der in unserer für die Kinder so schwierigen Zeit, vielfältige Erfahrungen zu sammeln. Hierbei sind die Entwicklungspsychologie und die von ihr erarbeiteten Erkenntnisse unerläßlich. Auf die Bedeutung der Erfahrung hat Josef Müller (1979) in seiner philosophischer Anthropologie hingewiesen. Er schreibt:

"Erfahrung hält Vergangenes fest, um es anderen zu übermitteln oder um es zu verbergen. Damit nichts verlorengehe , wobei alles schon verloren ist. Denn jeweils verliert man das Vergangene.

Und dieses sich Verlierende soll behalten, aufgearbeitet, dargestellt werden: Erfahrung wird zum Zauberwort für Wissenschaft. Nicht mehr persönliche Erfahrung gilt, sondern die übersubjektive, die verglichene Erfahrung, die nicht verblichen ist, wissenschaftliches Experiment, das kein experimentum (Wagnis) mehr ist, wenigstens nicht mehr der Struktur nach, höchstens im Vollzug. Wissenschaftliches Experimentieren löst sich von einem Ganzen, das nicht mehr experimentell erfahrbar ist. Dem Experimentieren fehlt der Blick für das Ganze, und das Ganze entgleitet dem Experimentieren. Wenn aber das Ganze nicht mehr in den Blick genommen wird, gerät experimentelle Gewißheit in die Nähe des Scheins, wird zum torso: Alles wird gewiß, und seine eigene Ungewißheit hat der Mensch verdrängt. Ausklammerung des Subjekts von Bacon bis Carnap und bis zur modernen Technologie, Modelle, Operationen, Interaktionen, Statistiken, alles zählbar, Herrschaft der Quantität. Das Subjekt ist beeindruckt und erschlagen, zurückgedrängt in den Bereich präparadigmatischer Erfahrung, Objekt soziologischer Statistik, psychoanalytischer Methode oder einer Archäologie des Wissens." (S. 235 f.; meine Hervorhebungen)

Mit Josef Möller gesprochen - dessen Meinung in die sinntheoretische Unterrichtskonzeption integriert wird - gewährleistet die Erfahrungsleistung allein, daß das Subjekt im Prozeß des Wissenserwerbs berücksichtigt wird und damit der Blick für das Ganze, der durch die wissenschaftliche Fragestellung sicherlich notwendig und folglich zu Recht reduziert wurde, erhalten bleibt.

Dem erfahrungsbezogenen Lernen entspricht das erfahrungsorientierte Lehren. Dieses läßt sich gut mit dem sinntheoretischen Ansatz verbinden. Da "Sinn" in Erfahrungen und Erlebnissen faßbar ist, liegt es nahe, zusätzlich zur bloß kognitiv geleiteten Sinnsuche jene des Erfahrens von Sinn einzubringen. Dies kann durch die Technik des Vergegenwärtigens bzw. des "Ent-hüllens", wie Max von Manem (1987, S. 143) formuliert, geschehen. Hier wären auch die Erkenntnisse der Erlebnispädagogik einzubeziehen (vgl. Abschnitt 8.3.1.3).

Im sinnorientierten Unterricht erörtern Lehrer und Schüler - so weit dies möglich ist - gemeinsam, wie und welche Erfahrungen wünschenswert und notwendig sind. Die angestrebten Erfahrungen werden bildungswirksam, wenn sie adäquat "zur Sprache" gebracht werden, wie Walter Braun formuliert (1983, S. 134). Etwas zur Sprache bringen, heißt, "einen Gegenstand auf seine Bedeutung für das In-der-Welt-Sein hin zu befragen und in allen seinen Bezügen in Erscheinung treten zu lassen, eben nicht nur für die Wissenschaft oder für die Gesellschaft oder was es auch immer sei" (ebd.). Genau dies geschieht, wenn der Sinn von etwas erkannt werden soll, wenn sein Gemeintes offenbar werden soll. Erfahrungen sammeln heißt somit: ihren Sinn erkennen. An dieser Stelle sei an die Ausführungen über Franz Fischer in Abschnitt 1.4.2 erinnert.

Aus sinntheoretischer Sicht reicht der "Begriff", also die bloß verbale Beschreibung oder begriffliche Fixierung von Lerninhalten nicht aus, wie sie etwa den Philanthropen genügten; ebensowenig erschöpft sich die Darstellung des Wissens im "Erlebnis" der Erlebnispädagogik, weil hierbei lediglich das subjektive Erlebnis, das den jungen Menschen mit der Sache verbindet, erfaßbar ist. Walter Braun macht zu Recht darauf aufmerksam, daß die Formel von der "doppelten Tür", die der Unterricht nach Theodor Ballauff sei und die die Sache und Sprache in einem eröffne, auf die Sachlichkeit verweist. Das bedeutet, daß sich die Sache so, wie sie sich zeigt, würdig ist und nicht wie sie sein sollte. Daher ist es hilfreich, wenn die Kinder selbst

die Sache zur Sprache bringen und nicht der Lehrer. Dadurch sammeln sie Erfahrungen und Erlebnisse, was deshalb wichtig ist, weil sich in ihnen der Sinn offenbart.

Das erfahrungsbezogene Lernen ist in zwei große Schritte unterteilbar. In einem ersten Schritt erzieht der Lehrer seine Schüler zur Sinnsichtigkeit. Das heißt, er zeigt ihnen kontinuierlich auf, welche Werte in konkreten Situationen erfüllbar sind. Auf diese Weise erweitert er deren Wertgesichtsfeld und befähigt sie, das zu tun, was in einer Situation notwendigerweise getan werden muß. Er ermutigt sie dazu. Allerdings gelingt ihm dies nicht durch die Imitation, sondern vielmehr durch die Vermittlung von Entscheidungskriterien, mit deren Hilfe die Schüler unabhängig von einander ihre Entscheidungen auf einem hohen Niveau begründet fällen können.

Nach der Einführung in die Methode der Sinnfindung und Befähigung zur Wertverwirklichung bietet der Lehrer in einem zweiten Schritt natürlich-positive Situationen an, in denen die Schüler die Verwirklichung von Wertmöglichkeiten erfahren können. Sie können in derartigen Situationen etwas schaffen oder tun, womit sie schöpferische oder Schaffenswerte verwirklichen; sie können etwas erleben oder jemandem begegnen , womit Erlebenswerte und soziale Werte realisierbar sind; und sie können sich zu etwas einstellen oder etwas ertragen, womit sie Einstellungs- und Verzichtswerte verwirklichen. Sie können aber auch im Rahmen der Schaffenswerte etwas in seiner Bedeutung verstehen, also Sinn schaffen, sich bemühen, etwas richtig zu schreiben, also ein Werk erstellen, zu lernen, also geistigen Besitz erwerben usw. Hierbei erfahren sie eine Fülle an multiperspektivischem Zuwachs.

Dieser Stufengang ist für alle Fächer der Schule möglich. Damit wird erreicht, daß beispielsweise auch der Mathematiklehrer sich nicht nur auf die Vermittlung mathematischen Wissens zurückzieht, sondern daß er auf die Angebote von Werten eingeht, wie z.B. im sozialen Bereich, wo es um das Zusammenhelfen, das gegenseitige Unterstützen, das Vermeiden von Auslachen und Bloßstellen geht u.v.a.m. Dies hilft, die Sinnhaftigkeit von Schule in allen Fächern bewußtzumachen.

8.4.13.3 Das Spielen als Lustgewinn

Das Spielen kommt in unseren Tagen immer mehr in Verruf, weil es vielfach zur alleinigen Lebensbetätigung wird. Spiel am Spielautomaten der Spielothek, das Spiel am compouter u.a.m. sind weitverbreitet. Die Spielleidenschaft in den Spielbanken sei hier bewußt ausgenommen, weil sie für die Mehrheit der Bevölkerung und insbesondere für junge Menschen die Ausnahme ist. Gleichwohl ist aber auch hier das gleiche Phänomen zu beobachten: Das Spiel wird zur Droge, man kann nicht mehr aufhören oder anders gewendet: es entstehen derart viel gedankliche Verbindungen mit dem Wunsch zu spielen, daß alles andere hinsichtlich seiner Sinnhaftigkeit verblaßt. Was beim Geldautomaten der Wunsch ist, Geld herauszuholen oder verspieltes Geld zurückzugewinnen, das stellt beim Spielautomaten der Zweikampf mit sich selbst dar. Ich bin nicht so schlecht wie gestern. Nur wenn man sich wieder bestätigt findet, erscheint das Leben lebbar. Diese pathogenen Auswüchse liegen jedoch nicht im Spiel, sondern an den mit dem Spiel gegebenen Konsequenzen.

Die sprachgeschichtliche Betrachtung zeigt, daß "Spiel" zunächst "tänzerische Bewegung", aber auch "Kurzweil, unterhaltende Beschäftigung, fröhliche Übung" bedeutet. Nach Hans Scheuerl (1971) liegt dem Spiel "jedesmal das Phänomen freier Beweglichkeit innerhalb eines begrenzbaren Raums, meist im Hin und Her eines labilen, daher gefährdeten und überraschungsvollen Bewegungsgleichgewichts" zugrunde (Sp. 1104).

Das Spiel kann auf der Ebene des Bewußtseinszustandes beschrieben werden, wie dies William Stern bereits 1921 vornahm (S. 206). Hierbei stand die Zweckfreiheit des spiels im Zentrum. In der Formulierung vonArnulf Rüssel ist das Spiel "eine lustvolle Tätigkeit, die nicht um außerhalb ihrer liegender Zwecke, sondern um ihrer selbst willen ausgeübt wird" (1965, S.3). Wer hingegen das Spiel auf der Eben der Lebensfunktion betrachtet, wie z.B. Karl Groos (1899), verweist auf den fehlenden äußeren Zwang und sieht im Spiel eine Vorübung künftiger Ernstsituationen (vgl. auch William Stern 1921, S. 207).

Das Phänomen des Spiels ist durch einige der folgenden Aspekte erfaßbar:
- Das Spiel verselbständigt sich gegenüber dem Spieler, der das Ende des Spiels nicht völlig bestimmen kann;
- es grenzt sich gegenüber der Spielerei und der Rekordsucht ab, aber auch gegenüber der Arbeit;

- als Vorgang ist es von Umweltbedingungen abhängig; man kann es verlernen, aber auch wieder lernen, üben und bis zur Kunst weiterentwickeln;
- es verändert sich mit dem Alter der Spieler, weil Spielfähigkeiten und -fertigkeiten sowie -vorlieben mit der Altersstufe der Spieler zusammenhängen;
- die konzentrierte Hingabe an das Spiel kann ein tief beglückendes Gefühl nach sich ziehen. Beispiele hierfür finden sich im Werk von Maria Montessori.

Aus der einschlägigen Literatur lassen sich die folgenden grundlegenden Merkmale des Spiels nennen:

- Zweckfreiheit und Freiwilligkeit des Spielens; sie bedeuten aus sinntheoretischer Sicht aber nicht, daß das Spiel selbst keinen Nutzen und keinen Zweck habe, sondern daß sie dem Spieler während des Spielens nicht als erstrebenswerte Ziele vor Augen stehen dürfen; der Sinn des Spiels erschließt sich im Spielen selbst;
- Spontaneität und Selbstbestimmtheit;
- Ausdruck von Gefühlen und Phantasie;
- Freiheit von Sanktionen und sozialen Repressionen;
- das Spiel findet in einer vergnüglichen, entspannten und anregenden Atmosphäre statt (vgl. E. Calliess 1979, S. 459);
- es ist ambivalent; es setzt ein entspanntes Feld voraus, führt zur Spannung, die sich aus der Offenheit des Spielausgangs ergibt und anschließend zur Lösung der Spannung führt;
- das "Spiel ist quasi-realistisch; es unterscheidet sich von alltäglichen Lebensvollzügen, erzeugt Scheinhaftigkeit, ist aber selbst nicht unernst oder unwirklich" (W. Einsiedler 1986, S. 560).

Die Vielfalt der Spiele kann man nach verschiedenen Einteilungskriterien gliedern. Dabei ergeben sich die folgenden Gruppen von Spielen:

- Spiele, eingeteilt nach "Spieltätigkeit":

Bewegungsspiele, Funktionsspiele, Leistungsspiele, Regelspiele, darstellende Spiele, Rollenspiele, schöpferische Spiele, Phantasiespiele, Glücksspiele.

- Spiele, eingeteilt nach "Regeln":

Traditionsgebundene Spiele, Gesellschaftsspiele, Kinder und Glücksspiele, frei erfundene Spiele: schöpferische, darstellende Spiele, Phantasie- und Rollenspiele.

- Spiele, nach "Fähigkeiten" eingeteilt:

Spiele, die körperliche Fähigkeiten erfordern, z.B. Bewegungs- und Leistungsspiele, Spiele, die geistige Fähigkeiten, Beobachtungsvermögen,Urteilsvermögen, Aufmerksamkeit und Geistesgegenwart, gutes Gedächtnis und Phantasie erfordern.

- Spiele, eingeteilt nach "Anzahl der Spieler":

Einzel-, Paar- und Gruppenspiele.

- Spiele, eingeteilt nach "Stadien menschlicher Entwicklung":

Funktionsspiele (bis 4. Lebensjahr); Fiktionsspiele (um das 4. Lebensjahr); Konstruktionsspiele (nach dem 4. Lebensjahr); Gruppenspiele, Regelspiele, Sport als Spiel (ab dem 6. Lebensjahr); (vgl. hierzu E.E. Geißler 1982, S. 182 - 183).

Auf der phänomenologischen Grundlage entdeckt Arnulf Rüssel (1965) das Einteilungskriterium "Gewichtung von Hingabe einerseits und Gestaltung andererseits". So gelangt er zu den folgenden vier Gruppen von Spielen: (a) Gestaltungsspiele, (b) Spiele der Hingabe; (c) Regelspiele und (d) Rollenspiele (vgl. S. 10 - 11). In diese Gruppierung lassen sich die Spiele an technischen Medien, z.B. Spielautomat oder Computer einordnen, so daß sich der Einteilungsversuch mit Hilfe des Kriteriums "Spielgegenstand" , etwa Karten, Brett und Figuren, Ball und elektronisches Gerät erübrigt.

Die Funktion des Spiels ist nach Arnulf Rüssel (1965) "die existentielle Grundlage der Kindheit" (S. 135). Das Spiel ermöglicht es dem Kinde, seine Unfertigkeit, Unausgeglichenheit und seine Unreife zu vergessen. Dadurch fühlen sich die Kinder im Spiel wohl. Das Spiel hat somit eine lebenshygienisch wertvolle Funktion. Sie ist grundlegend anzusehen. Weitere Funktionen lassen sich nennen, die auf den umfangreichen Sinngehalt des Spiels verweisen:

- Freizeit, Unterhaltung und Zeitvertreib;
- Diagnose und Therapie;
- (Vor-)Übung;
- Wagnis und Abenteuer;
- Symbol;
- Unterrichtsmittel und
- Erziehungsmittel (vgl. E. E. Geißler 1982, S. 192-202).

Aus sinntheoretischer Sicht folgt, daß diese Funktionen nur in ihrer Gesamtheit den Sinngehalt von Spiel erfahrbar machen.

Die folgenden drei Grundsätze fördern das Spiel im sinnorientierten Unterricht der Grundschule. Sie sind in Anlehnung an Elke Calliess formuliert (1975, S. 27 - 41):

Erster Grundsatz: Die sachlichen Umweltgegebenheiten müssen gestaltet werden

Die schulische Umwelt muß den Kindern ermöglichen, ihre Tätigkeiten zu entfalten. Die Spielumwelten sind so gestaltet, daß die Kinder konzentriert und selbständig spielen können. Es ist vorteilhaft, wenn die Kinder die Spielumwelt kennen und mit ihr vertraut sind. Zur Abwechslung sind viele Spielmaterialien und -situationen erforderlich.

Zweiter Grundsatz: Der zwischenmenschliche Umgang muß spielfördernd sein

Eine entspannte Atmosphäre in der Klasse und die Erlaubnis, Bedürfnisse und Gefühle einzubringen, schaffen günstige Voraussetzungen für das Spiel. Kinder lernen, ihre Aktivitäten selbst zu bestimmen. Sie brauchen Absprachen, Gewohnheiten und Regeln im Umgang miteinander. Hilfreich ist es, wenn sie die möglicherweise entstehenden Aggressionen kanalisieren, d.h. so umlenken, daß kein Mitschüler davon tangiert wird.

Dritter Grundsatz: Der Lehrer ist während des Spiels der Schüler selbst aktiv

Der Lehrer organisiert und arrangiert die Spielumwelt der Kinder. Da er stets Beobachtungsmodell ist, ahmen ihn die Kinder vielfach unbewußt nach. Während die Kinder spielen, beobachtet er sie und versucht, ihren Entwicklungsstand in den unterschiedlichsten Bereichen, insbesondere aber auch im moralischen, zu diagnostizieren. Er hilft und ermutigt, schlägt vor und plant langfristig und flexibel.

Spielsituationen ergeben sich im sinnorientierten Unterricht der Grundschule durch die Gestaltungsspiele, durch Spiele der Hingabe, durch Regel- und Rollenspiele, um auf die hilfreiche Einteilung von Arnulf Rüssel zurückzugreifen. Darunter lassen sich auch die freien und geregelten Spiele sowie die Regelspiele nach Bettina Daublebsky (1975) genauso subsumieren wie die Bewegungsspiele, die Hartmut Gabler und Ommo Grupe (1975) vorschlugen. Spielerisches Lernen ist eigentlich kein Spiel, sondern ein entspanntes Lernen, das unter der Dominanz eines bestimmten Sinninhalts für die Schule fruchtbar gemacht wird.

Aus sinntheoretischer Sicht ist es angemessen, das Spiel in der Unterricht einzubeziehen. Allerdings muß berücksichtigt werden, daß der junge Mensch nicht auf Kommando spielen kann. Er benötigt vielmehr eine gewisse, unterschiedlich lange Zeit, um sich einzuspielen, d.h. um sich so weit vom Alltag zu lösen, daß er sich dem Spiel hingeben, es genießen, alles andere um sich herum vergessen kann. Je älter Menschen werden, umso schwerer fällt es ihnen,

sich im Spiel zu lösen, wenn sie nicht in Übung bleiben. Allerdings kann man sich auch bewußt in Spiellaune versetzen, wenn man genügend Zeit zur Verfügung hat und zum Spielen bereit ist.

Das Spiel im sinnorientierten Unterricht der Grundschule ist den Kindern angemessen. Aus sinntheoretischer Sicht ist jedoch nicht einzusehen, warum nicht auch im Gymnasium oder in Abschlußklassen allgemeinbildender Schulen noch sinnerfüllt gespielt wird. Der Mensch ist doch das Wesen, das gerne spielt. Man sprach mit Huizinga sogar vom "homo ludens", eine Bezeichnung, die nicht auf den jungen Menschen beschränkt war. Und wenn die Spielereien vieler Väter beispielsweise mit Modellflugzeugen, elektrischen Eisenbahnen oder mit Autos zwar karikiert werden, so drückt sich darin in Wirklichkeit die Spielfreude von Menschen aller Altersgruppen aus. Inwieweit sich der Spielgedanke mit handwerklichen oder militärtechnischen Geräten verbinden läßt,müßte noch untersucht werden. Aus sinntheoretischer Sicht liegt die Annahme nahe, daß sich das Spielen durch alle Lebensbereiche des Menschen in mehr oder minder deutlicher Weise, in mehr oder minder angemessener und moralisch einwandfreier Weise zieht. Sie wird dadurch unterstützt , daß das Spielen nicht auf die körperliche Ausführung beschränkt ist, sondern sich auch auf den geistigen Bereich bezieht. Als Stichwort sei nur auf die Gedankenspiele hingewiesen.

Im sinnorientierten Unterricht wird vermieden, das Spiel umzufunktionieren und es als Lernspiel einzusetzen. Das spielerische Lernen entspricht zwar dem Trend unserer Zeit, möglichst einfach und ohne große Anstrengung ein hohes Ziel optimal zu erreichen. Aber wer sich nicht plagen muß, entwickelt keine Kräfte und wird letztlich lebensuntüchtig. Darunter leidet seine Persönlichkeitsbildung. Besser ist es daher, das Lernen nicht über das Spielen, sondern mit Hilfe der Lerngesetze zu erleichtern. Außerdem sollten gute Erklärungen und Sinnzusammehänge nicht vergessen werden. Wenn das Spiel von den Begleitumständen des Lernens befreit wird, dann ist es ein äußerst positiver, wertvoller Lustgewinn und insofern sinnvoll.

Abschließend sei zu den Erleichterungen des Lernens Stellung bezogen, die im Handel angeboten werden. Dazu zählen die Materialien zum "Superlearning", die auf die sog. sanfte Schnell-Lernmethode des bulgarischen Psychotherapeuten Georgi Lozanov (1979) zurückgreifen. Dieser Lernmethode zufolge lernt man sicher und streßfrei. Entspannungsübungen, Barockmusik , lebensnahe Rollenspiele und dynamische Aktivierungsübungen sorgen für abwechslungsreiches

Lernen und schließen auch kreative emotionale Prozesse mit ein. Allerdings ergeben Untersuchungen, daß es sich leidglich zum Einprägen isolierten Wissens, wie z.B. Vokabeln einer Fremdsprache eignet. Die Wirkung besteht darin, daß die über Kopfhörer in der Entspannungsphase des Schlafes eingespielten Informationen im Wachzustand das Gefühl auslösen, daß man diese Wörter schon einmal gehört habe, so daß das Lernen nicht mehr so schwer falle, weil es Bekanntes beinhalte. Für den sinnorientierten Unterricht gilt, daß er sich weniger um suggestopädisches Lernen bemüht als vielmehr um ein entspanntes Lernklima in der Lerngruppe und sich dafür einsetzt, daß auch die Schüler zuhause ohne Angst vor Prüfungen oder elterlichen Sanktionen bei eventuellem Versagen lernen können. Dies gilt umso mehr als die Methode des Superlernens vor allem für Erwachsene konzipiert wurde, die im Einzelunterricht innerhalb einer möglichst kurzen Zeit auf angenehme Weise eine Fremdsprache erlernen wollen. Sie kann nur zu Versuchszwecken im sinnorientierten Unterricht eingesetzt werden, zumal sie eigene Körpererfahrungen ermöglicht und somit Erlebenswerte realisieren kann.

8.4.13.4 Das Arbeiten als sinnvoller Kraftgewinn

Die Arbeit ist in der Geschichte der Pädagogik des öfteren thematisiert worden, zuletzt sehr ausgiebig und wirkungsvoll in der Reformpädagogik, wo sie sich in der Arbeitsschule konkretisierte (vgl. Abschnitt 8.3.1.2 und 4.3.3.6). Im vorliegenden Zusammenhang wird Arbeit verstanden als selbstverantwortete und freigewählte Tätigkeit der Schüler im Unterricht. Beispiele hierfür sind das handwerkliche Umgehen mit Aufgaben, das Werken also, ferner das Schreiben, Zeichnen, Lesen, Rechnen usw. Sie beziehen sich alle auf ein Können, das es zu erreichen gilt und das einen Kraftgewinn darstellt und insofern sinnvoll ist. Die Person des jungen Menschen kann damit an Bedeutung für andere gewinnen und insofern eine Vielzahl an Werten verwirklichen. Daher ist aus sinntheoretischer Sicht auf die Arbeit auf keinen Fall zu verzichten. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: die Arbeitserziehung wird bewußt aufgenommen, auch um Vorurteile gegen harte Arbeit abzubauen, mag sie geistiger oder körperlicher Art sein. Junge Menschen müssen erfahren haben, was es bedeutet, ernsthaft zu arbeiten. Daher wird im sinnorientierten Unterricht darauf geachtet, daß sich junge Menschen viel selbst erarbeiten; denn dies ist wesentlich mehr ihr Eigentum als halbfertig zubereitete Wissenspakete, die sie sich im Schnellverfahren bis zur Überprüfung des Wissenserwerbs an-

eignen, dann aber ebenso schnell vergessen.

Da die Arbeit vor allem auf ein Können zielt, Können aber geübt werden muß, spielt im sinnorientierten Unterricht die Übung eine zentrale Rolle. Aus der Sicht der Übung sind vielfältige Arbeiten angemessen. Auf das Prinzip der Übung als Absicherung inneren Aufschwungs und Steigerung des Lebens sei ausdrücklich hingewiesen (vgl. Abschnitt 7.6).

Die starke Beachtung, die das Arbeiten mit der Hand gegenwärtig in der schulpädagogischen Literatur erfährt (z.B. P. Fauser u.a. 1983), darf aber nicht zu einer Geringschätzung der Arbeit mit dem Kopf führen. Davor schützt die ganzheitliche Sichtweise, in der der Gedanke und die Tat als eine Einheit betrachtet werden. Das Unwirkliche wird als Vorgestalt des zu Verwirklichenden verstanden. Eugen Fink (1970) schreibt: "Der 'schöpferische Einfall' besagt gerade das Aufleuchten einer bisher nicht vorhandenen Möglichkeit als einer neuen Bahn der Realisierung."(S. 127) Wird nur der Arbeitsauftrag gesehen, so wird eine Kluft aufgebrochen zwischen dem Gedanken und der Tat, also "zwischen Arbeit des Kopfes und Arbeit der Hand" (S. 128).

In diesem Zusammenhang muß auf die sich immer stärker in der Grundschule verbreitende "freie Arbeit" oder "Freiarbeit" in Anlehnung an Maria Montessori hingewiesen werden. Sie wird auch in dem sinnorientierten Unterricht berücksichtigt, weil hierbei die Schüler aus vorgegebenen Tätigkeiten bzw. Aufgaben jene auswählen, zu der sie sich aus welchen Gründen auch immer entschieden haben. Da sie aber einem Wochenplan entstammen, den der Lehrer - eventuell zusammen mit den Schülern - erarbeitet hat, entscheiden sie lediglich über die Abfolge der einzelnen, vorgegebenen Arbeiten.Da ihre Freiheit nur in dieser Entscheidung besteht, ist die Terminologie für die unterrichtliche Praxis leicht irreführend.

Im Rahmen handwerklicher Tätigkeiten in der Schule spielt auch das Interesse von Fachdidaktikern an einfachem Demonstrationsspielzeug, das Phänomene physikalischer und chemischer Art verdeutlichen hilft, eine große Rolle. Beispiele hierfür sind einfache, mit Gummimotor angetrieben Boote, Bumerangs, Lichtspiele, Magnetkugeln, Spirale auf der ein Rad balanciert, Flaschenzug, Seilbahn u.v.a.m Hierbei entdecken die Schüler während der Arbeit eine Fülle an Sinnmöglichkeiten: Der Sinnzusammenhang verbaler Gesetzesformulierungen

etwa in Physik und Chemie wird im wahrsten Sinn des Wortes augenfällig. Außerdem können die Schüler bei der Produktion sinnenvoll handelnd tätig sein, was sie mit Befriedigung erfüllt.

Schulisches Arbeiten ermöglicht eine Vielfalt an Sinn- und Wertmöglichkeiten und ist aus dem sinnorientierten Unterricht nicht wegzudenken. Das berührt aber die Frage nach der Leistung.

8.4.13.5 Das Leisten als Selbstbestätigung

Das Leistenmüssen in der Schule ist vor allem deshalb unangenehm, weil in der Regel auf die Leistung nur um einer Bewertungsziffer willen geachtet wird. Nur um der Noten willen - so die weitverbreitete Meinung in der Bevölkerung - sollen junge Menschen neun, zehn oder dreizehn Jahre lang Leistungen erbringen. Dieser Eindruck konnte vor allem auch deshalb entstehen, weil die Frage, wie das Wissen in die geistige Welt des jungen Menschen integriert und dessen Tun förderlich beeinflußt, nicht gestellt wird. In der Theorie freilich werden die Argumente der Persönlichkeitsbildung und der Bildungspolitik angeführt.

Im sinnorientierten Unterricht wird das Leisten in einen Sinnzusammenhang eingebunden, weil ohne Leistung junge Menschen nicht erfüllt leben können. Daher ist das Leistenmüssen zwar aufrecht zu erhalten, aber mit einem akzetierten Sinnhalt zu versehen. Ich leiste etwas, weil ich mich dadurch bereichere und zwar in den unterschiedlichsten Dimensionen. Hier können die Verbindungen bis zur Berufswahl gezogen werden. Wenn junge Menschen diesen Konnex eingesehen haben, dann sind sie prinzipiell auch leistungsbereit. Das Stadium,in dem die Schulanfänger von Anfang an etwas leisten wollen, beispielsweise beim Lesen, Rechnen und Schreiben, um auch zu den Großen zu gehören, wie man ihnen sagt, sollte möglichst lange aufrechterhalten bleiben. Das gelingt, wenn ein sinnvoller Zusammenhang zwischen Leistung, Anstrengung und Ergebnis erfahrbar ist. Das Ziel, für das eine Leistung erbracht wird, muß verlockend, also sinnvoll erscheinen.

Wer etwas leistet, bestätigt gegenüber anderen seinen Wert. Eine Leistung zu erreichen ist also wertvoll. Das Leisten trägt aber auch dazu bei, sich selbst als wertvoll zu bestätigen. "Ich kann lesen!" sagte mir ein fünfjähriges Mädchen und zeigte stolz das große Buch, das es in seinen Händen hielt, deutete

auf die Wörter und begann, sich mit der Entschlüsselung zu plagen. Aber: ihre Augen verklärten sich, als es ihr überzeugend gelang. Das Leisten ist daher in einen Zusammenhang zu bringen mit der Bereitschaft des Menschen, sich von anderen zu unterscheiden und mit seinem Streben, etwas zu bedeuten. Die Unterscheidung der Menschen ist meistens im positiven Sinne gedacht, also z.B. besser zu sein oder mehr zu haben als der andere. Gleichwohl will man nicht von den anderen getrennt sein, sicherlich auch deshalb, weil man sonst keinen Vergleich mehr ziehen, keine Beachtung von anderen mehr erfahren kann, kurz: weil man weniger Wert repräsentiert. Da niemand weniger leisten möchte als der andere, kann nur derjenige mit sich zufrieden sein, der an die Grenze seiner Leistungsfähigkeit gelangt ist. Die vergebliche Anstrengung ist kein Beweis des Schlechterseins, sondern ein persönlicher Gewinn. Denn nicht jeder kann sich selbst noch in einer aussichtslosen Situation anstrengen. Diese Feststellung markiert einen Verzicht auf Erleichterung. Nötiger Verzicht stellt eine hohe Leistung, einen hochrangigen Wert dar. Daher sind Verzicht und damit sehr eng verbunden die Askese (vgl. Hans Bokelmann 1963) für den sinnorientierten Unterricht zur Einübung in maßvolle "Selbstbegrenzung" (K. Dietz 1978) bedeutsam.

8.4.13.6 Das Urteilen und Bewerten als Hilfe zur Selbsterkenntnis

Mit dem Leisten verbindet sich immer auch das Urteilen, das auf der emotionalen und kognitiven Ebene unentwegt im Subjekt stattfindet. Es ist mehr als bloße Kritikfähigkeit, die sich allzu leicht in ein Besserwissen oder in ein bloßes Kritteln verdünnt. Daher nimmt der sinntheoretische Unterricht den Terminus der "Urteilsfähigkeit" im Verständnis von Otto Friedrich Bollnow (1962 b) uneingeschränkt auf. Dieser Begriff besagt, daß nur auf der Grundlage eines fundierten Wissens gerechte, angemessene Urteile möglich sind.

Die Urteilsfähigkeit bezieht sich aber nicht nur auf den Schüler, sondern in gleicher Weise auch auf den Lehrer. Auf dessen Seite sind das Bewerten von Leistungen und die gesamte Problematik der Zensurengebung angesprochen. Obwohl auch im sinntheoretischen Unterricht die Beurteilungsproblematik nicht gelöst ist, bemüht sich der Lehrer um eine Offenlegung der Probleme, die aus seiner Sicht vorliegen,und der Kriterien, die er bei den verschiedenen Urteilsfindungen anwendet . Er eröffnet damit jungen Menschen die faire Chance, sich auf die Urteilsmaßstäbe einzustellen und die gefor-

derten Bedingungen auf optimale Weise zu erfüllen.

Sachgerechte Bewertungen durch den Lehrer tragen wesentlich zur Selbsterkenntnis der Schüler bei und unterstützen deren Selbsteinschätzung. Sie verlangen die Notwendigkeit, einerseits Kritik zu ertragen und andererseits sie sachlich zu formulieren, so daß sie verletzungsfrei geäußert wird. Die sachliche Beurteilung bezieht sich stets auf das vorliegende überprüfbare Leistungsergebnis der Schüler. Gleichwohl läßt es sich nicht vermeiden, daß auch bereits Vorkenntnisse über den Schüler eingehen. Die Wahrnehmungspsychologie spricht hier von Wahrnehmungstendenzen oder von Wahrnehmungsfehlern (vgl. z.B. Eduard W. Kleber 1976; 1978).

Unter dem sinntheoretischen Aspekt ist die Akzeptanz von Urteilen und Bewertungen gleichfalls eine Möglichkeit der Wertverwirklichung; denn eine schlechte Bewertung, ein Scheitern ist nicht so leicht zu akzeptieren wie ein Erfolg. Der damit verwertbare Verzichtswert verdient es, in der Schule aufgewertet zu werden. Im sinnorientierten Unterricht findet diese Erweiterung der Wertmöglichkeiten statt (vgl. K. Biller 1987 a). Damit geht die verstärkte Betrachtung der persönlichen, intra-individuellen Lernfortschritte einher, die die emotionalen und sozialen Bedingungen mit erfaßt.

Erfolgszuversicht und Leistungsbereitschaft sind bei Schülern häufig zu Beginn eines neuen Schuljahres groß. Sie wertschätzen den neuen Start und sind bereit, ihr Bestes zu geben. Daher beginnt im sinnorientierten Unterricht das neue Schuljahr mit einer Ermutigung jedes einzelnen Schülers, so daß er einen Sinn sieht, sich anzueignen. Die individuelle Bezugsnorm kommt dieser Tendenz entgegen. Erst dann, wenn sich die anfängliche, gelegentlich auch nur gespielte Erfolgszuversicht der Heranwachsenden nach Meinung des Lehrers stabilisiert hat und die Leistungsbereitschaft gestärkt ist, tritt die anforderungsbezogene Bewertungsnorm hinzu. Diese stufenweise Einführung der Bewertung hilft durch ihre Offenheit jedem Schüler bei der nötigen Selbsterkenntnis.

Rückblickend wird deutlich, daß Denken, Lernen, Spielen, Arbeiten, Leisten und Urteilen im Unterricht "Sinn" konstituieren. Dieser Vorgang erfolgt - wenn er besonders nachhaltig wirken soll - jedoch nicht nur auf abstraktem Niveau, sondern wird durch die Erfahrung unterstützt. Deshalb ist das erfahrungsbezogene Lernen im sinnorientierten Unterricht unersetzbar.

8.4.14 Die sinnkonstituierende Funktion einer sorgfältigen Planung und Vorbereitung des Unterrichts

Der vierzehnte Grundzug sinnorientierten Unterrichts geht von einem unauflösbaren Zusammenhang von Sinnbewirkung und Unterrichtsvorbereitung aus.

Die Entschlüsselung versinnlichten Sinns aus dem konkreten Sinnträger bedarf gründlicher methodischer und didaktischer sowie erzieherischer Vorausüberlegungen. Aus dieser Feststellung geht die große Bedeutung von Planung und Vorbereitung des Unterrichts hervor. Die Vorbereitung ist unerläßlich, weil ein gut vorbereiteter Lehrer sich auf den kommenden Schultag einstellen kann. Er kann die Schüler im Vorgriff auf den Unterricht über jene Zusammenhänge aufklären, die er beabsichtigt zu besprechen. Die Planung von Unterricht schließt stets die Grenzen der Planbarkeit von Unterricht ein. Diese beziehen sich vor allem auf die Unmöglichkeit, die Wirkungen methodischer und didaktischer Vorhaben auf den jungen Menschen mit Sicherheit vorauszuberechnen , weil der Mensch ein stellungnehmendes Wesen ist, das sich so , aber auch gänzlich anders entscheiden kann. Daher werden die erzieherischen Bereiche zwar von der Planung erfaßt, und zwar insofern als sich der Lehrer darüber Gedanken macht, wie er in bestimmten Fällen reagieren könnte, sollte sich der gleiche Vorgang wiederholen, der zur Sorge Anlaß bot. Ferner wird bedacht, daß bestimmte Erklärungsmodi nicht bei allen Schülern erfolgreich sind, weil zumindest zwischen feldabhängigen und feldunabhängigen Denkweisen des Menschen unterschieden werden muß. Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler sind ebenfalls unterschiedlich ausgeprägt, womit insgesamt die soziokulturelle Herkunft der Schüler im Unterricht und bei dessen Vorbereitung berücksichtigt werden muß. Eingedenk dieser und anderer Planungsgrenzen wird der Begriff des Planes nicht als ein unabänderlicher methodisch festgelegter Ablauf verstanden, sondern als ein theoretisch begründetes Angebot möglicher Schritte , um erfolgreich das angestrebte Ziel zu erreichen.

Zur Vorbereitung des Lehrers auf seinen Unterricht gehört mehr als die Planung des Unterrichtsablaufs, nämlich: die persönliche Einstellung zu Thema und Schüler, die Bemühungen um Gesunderhaltung der Arbeitskraft, die Absicherung der Möglichkeit von Unterricht durch organisatorische Überlegungen, etwa durch Bereitstellung von Demonstrationsmaterial und technischen Medien.

Die Unterrichtsvorbereitung unter den Primat des Sinns zu stellen, heißt, stärker als bisher den Sinn des Unterrichtsgegenstandes zu reflektieren, also dessen Beitrag zur Lebensförderung zu verdeutlichen und zu überlegen, wie dieser in erfahrungsbezogenes Lernen umsetzbar ist. Pointiert könnte man von einer Verlagerung des didaktischen Schwerpunkts sprechen, der vom Inhalt des Unterrichts auf den Sinn des Inhalts verschoben wird. Dies geschieht angesichts der Zielvorgabe durch die integrative Bildung (vgl. Abschnitt 4). In diesem Verständnis von Unterrichtsvorbereitung erinnert man sich an die Formulierung Adolf Reichweins: "Wir legen uns immer wieder die Frage vor: Hat das, was du vorhast, Sinn und lebendige Nähe für das Landkind?" (1955, S. 26) Der Bezug zum konkreten Schüler ist für den Lehrer, der sinnorientiert unterrichten will, unerläßlich. Der Sinnbegriff kann diese Forderung im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung abdecken. Dadurch erfährt die Modellbildung im Bereich der Unterrichtsvorbereitung eine Bereicherung. Das ist notwendig, denn in der letzten Zeit ist es um Modelle zur Unterrichtsvorbereitung still geworden.

Lediglich Kristian Kunert legt eine "Kritik und Erneuerung der Unterrichtsplanung" (1986) vor, der es um die Überwindung des unterrichtlichen Leerlaufs geht, und Karl Ernst Nipkow diskutiert die "Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung" (1986). Insgesamt wird heute zunehmend deutlich, daß der Sinnprimat in den Modellen zur Unterrichtsvorbereitung allzu randständig, wenn überhaupt - thematisiert wird. Die Fragen nach dem Wozu und Warum wurden leider vernachlässigt und mit ihnen der Blick auf die geistig-personale Dimension des Schülers, die auf den kognitiven Aspekt reduziert wurde (vgl. K. Biller 1981, S. 771 - 772). Eine Ausnahme bildet die Neuausgabe der "Vorbereitung des Unterrichts" von Hans Glöckel u.a. (1989). Hier wird u.a. die Bedeutung des Sachverhalts für den Schüler erfragt(S.29),bei den methodischen Grundformen auch das Erfassen von Sinngebungen und die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Sinndeutungen und Wertkonflikten (S.43) aufgenommen und nach dem "Beitrag zur Werterziehung und Bildung von Haltungen" (S.31) gefragt. Diese Aspekte eröffnen den Blick auf den konkreten Schüler.

Damit der Blick auf den konkreten Schüler eingehalten werden kann, ist es nötig, Sinnzusammenhänge zu entwickeln, die jeder nachvollziehen kann. In ihrem "Leitfaden zur Sinngebung unterrichtsmethodischen Handelns" sprechen Erhard Guhl und Ernst H. Ott (1985, S. 88) von der Bewußtmachung von Sinn

und Funktion der Lernziele (vgl. S. 103) und fordern die "Formulierung von übergreifenden Sinnhorizonten sowohl für den inhaltlich-fachwissenschaftlichen als auch für den sozialen Aspekt der unterrichtlichen Interaktion" (S.100). Die Formel "übergreifender Sinnhorizont" soll das"Allgemeine" in der Sprache Wolfgang Klafkis konkretisieren. Für Guhl und Ott hat ein Allgemeines die Form einer "allgemeinen Verhaltensweise (Fähigkeit)" (S.103). Die beiden Verfasser wollen das "rein inhaltsbezogene beziehungsweise inhaltsneutrale didaktische Denken und Handeln" (S.103) und somit die Sinngebung auf der inhaltlich-fachwissenschaftlichen Ebene (vgl. S. 101) überwinden. Das erwarten sie von der Verbindung aus "Inhalten und Verhaltensweisen" (S. 103) bei der Formulierung von "thematisch-perspektivierten Grobzielen" (ebd.). Sie wollen damit Nachdruck legen auf die Herausstellung von "allgemeinen Verhaltensweisen" oder Fähigkeiten, die mit Hilfe eines Zieles erreicht werden können.

So verändern sie beispielsweise die herkömmliche Formulierung des Grobziels aus dem Mathematikunterricht "Die relative Lage zweier Kreise systematisch analysieren können" in eine sprachliche Wendung, in der die erstrebte Fähigkeit im Mittelpunkt steht. Sie lautet: "Die relative Lage zweier Kreise systematisch analysieren können" (das ist ein Besonderes) und wird als Beispiel dafür genommen, "wie man eine unendliche Mannigfaltigkeit von Fällen auf wenige typische Fälle reduzieren kann". Das ist dann das Allgemeine, das "nicht mehr bloß eine allgemeine Sinnperspektive des unterrichtlichen 'Inhalts/Gegenstandes' , sondern eine allgemeine Verhaltensweise (Fähigkeit) (ist), die dem Mathematikunterricht längerfristig als Ziel zugrunde gelegt wird" (S. 103). Sie bringen damit auf eine sprachliche Formel, was gute Lehrer immer schon den Schülern zeigen konnten und was in manchen Modellen zur Unterrichtsvorbereitung durch die Frage intendiert wird, die auf die Bedeutung des Stundenzieles für das Fachverständnis oder die Unterrichtseinheit hinzielt (vgl. hierzu K. Biller 1981 b, S. 779).

Die "thematisch-perspektivierten Grobziele" setzen eine gründliche Inhaltsanalyse voraus, bei der die Sache "zur Sprache gebracht" werden muß, um es mit Walter Braun (1983, S. 134) zu formulieren. Die Inhaltsanalyse ist zugleich der erste zentrale Schritt der Unterrichtsvorbereitung. Aus sinntheoretischer Sicht beziehen sich die Analysefragen auf die Sinnziele "Bedeutung", "Zweck" und "Wert" des Unterrichtsgegenstandes. Sie sind umfangreicher angelegt als die Erfassung von Verhaltensweisen nach Guhl und Ott.

Die Frage nach der Bedeutung

Die Frage "Wie ist das zu verstehen?" erfaßt die Bedeutung des Unterrichtsinhalts. Es geht hierbei um die Herbeiführung dessen, was das Wesen des Inhalts ist. Das soll möglichst "tief", reichhaltig und aspektreich geschehen. Besonderes Gewicht ist auf die Frage zu legen, was dieser so erkannte Inhalt für den jeweils konkreten Schüler bedeutet. Hier gilt es zu berücksichtigen, daß der Mensch ein Wesen ist, das Sinn verwirklichen möchte, und das an seiner Bedeutungsgewinnung arbeitet. Denn ohne Bedeutung kann niemand leben, nichts zu bedeuten ist für jedermann unerträglich. Ausdrücklich sei auch auf die Abschnitte 6.4 und 7.5 verwiesen.

Die Frage nach dem Zweck

Die Zweckfragen betreffen den pragmatischen Aspekt. Sie konzentrieren sich auf die Verwertbarkeit des in Rede stehenden Gegenstandes in verschiedenen Lebensbereichen und nicht nur aus der Sicht der Schüler. Beispielsweise wäre zu fragen nach der Funktion, die der Gegenstand im kulturellen, politischen, gesellschaftlichen, religiösen und wirtschaftlichen Leben eines Volkes spielt; welchen Beitrag er für den Aufbau eines Fachverständnisses liefert; und welchen Zweck er im konkreten Leben von Schülern erfüllen kann.

Die Frage nach dem Wert

Die Analysefragen zum Wert des Inhalts beziehen sich auf dessen Möglichkeiten, Werte abzudecken, sobald der Schüler den mit dem Gegenstand wahrgenommenen Anspruch in die Tat umsetzt. Was bietet der Stoff an Handlungs-, Verwertungs- und Erkenntnismöglichkeiten? Die Wertmöglichkeiten beziehen sich auf die bereits erwähnte Wertehierarchie, die in Anlehnung an Viktor E. Frankl Schaffenswerte, soziale Werte, Erlebenswerte und Einstellungs- sowie Verzichtswerte umfaßt (vgl. Abschnitt 3).

Die drei Fragen werden in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit gesehen, so daß eine Dominanz einer einzigen Frage vermieden wird.

Nachdem der Unterrichtsgegenstand auf diese Weise analysiert worden ist, wird untersucht, inwieweit dieses Ergebnis mit einem größeren Sinnzusammenhang in Verbindung gebracht werden kann. Hier eröffnet sich die Möglichkeit,

ihn mit einem umfangreichen Stoffgebiet in Beziehung zu setzen. Das deckt den kognitiven Bereich ab. Es bietet sich aber auch an, ein gemeinsames Vorhaben als Sinnrahmen anzugeben oder für die persönliche Bedeutungsgewinnung einen Zusammenhang herzustellen. Wichtig ist, daß dies mit Hilfe des Lehrers geschieht, der den nötigen geistigen Weitblick besitzt und daß auf diese Weise allmählich auch die jungen Menschen in die Lage versetzt werden, für sich selbst größere Sinnzusammenhänge zu erkennen oder herzustellen. Sinnsichtig werden, heißt ja nicht nur den Sinn eines einzelnen Gegenstandes zu erfassen, gar nur seine Bedeutung zu kennen, sondern vielmehr seine Beziehung zu einem umfassenderen, meist mit dem konkreten Subjekt verbundenen größeren Sinnzusammenhang herzustellen, ihn also in das eigene Leben zu integrieren.

Nachdem der Sinn des Unterrichtsgegenstandes dem Lehrer klar geworden ist, er also die Bedeutung, den Zweck bzw. seine Funktionen und die ihm immanenten Wertmöglichkeiten kennt, kann er sich für den methodischen Zugang entscheiden, der dem Inhalt angemessen und für Schüler geeignet ist. Dafür stehen ihm der neurophysiologische, der psychische, der kognitive, der integrative, seltener der ganzheitliche Zugang zur Verfügung (vgl. Abschnitt 2.8). Außerdem bieten sich ihm verschiedene sinnerschließende Methoden an (vgl. Abschnitt 8.4.5).

Diese Ausführungen sollen belegen, daß die Sinnsuche der eigentliche Kern der Unterrichtsvorbereitung ist und nicht die Elementarisierung, wie dies Karl Ernst Nipkow (1986) vorschlägt, denn grundlegender als die Elementarisierung ist die Sinnhaftigkeit eines Gegenstandes.

Rückblickend erkennt man, daß der im Unterrichtsgegenstand versinnlichte Sinn im Rahmen des "fruchtbaren Moments" auf unterschiedlichem Niveau erschließbar ist. Um die Qualität der Sinnerschließung unter bestimmten gegebenen Umständen zu optimieren, ist ein planvolles Vorgehen unerläßlich. Dazu ist die Vorbereitung des Unterrichts eine wichtige, unaufgebbare Hilfe. Nur dort, wo alternative Sinnzugänge eingeplant, wo alternative Sinnerschließungsmethoden parat sind, wo der Sinngehalt des Unterrichtsgegenstandes gründlich analysiert und wo sich auch der Lehrer selbst auf den Unterricht eingestimmt hat, sind optimale Bedingungen geschaffen, die die Sinnsuche jedes einzelnen Schülers zum Erfolg führen können.

SCHRITTE DER UNTERRICHTSVORBEREITUNG

Der gesamte Planungsprozeß kann nicht bei jeder ausführlichen Vorbereitung auf den Unterricht durchlaufen werden. Es empfiehlt sich mit wechselnden Schwerpunkten (Voraussetzungen, Didaktische Analyse, Pädagogische Analyse) zu planen.

Unterricht

Verarbeitung, Nachbereitung
Entfaltung und Eingrenzung

Intuitive Spontanplang,
gedanklicher Entwurf

Erholung und Stoffsammlung

rationale Planung

Bedingungsanalyse:
Voraussetzungen und Gegebenheiten des Unterrichts: Was weiß ich darüber?

- Erfassung von Bedingungen des Unterrichts (anthropologisch, psychologich, milieubedingt, biographisch, ökologisch, soziokulturell, ökonomisch, organisatorisch, ideologisch-normbildend)
- Bewußtmachung von Eingrenzungen und Entfaltungen menschlicher Aktivitäten
- Konkretisierung von Menschen- und Weltbild
- Überprüfung der Einstellung zu Schüler, Klasse, Schule und Fach
- Benennung von Problemen und Lösungen
- Bewußtwerdung der Konzepte von Unterricht, von Erziehung und vom Selbst sowie deren kritische Überprüfung

Didaktische Analyse:

- Ziel: Wissen als Zustand und Prozeß
- Inhalt: Gegenwarts- u. Zukunftsbedeutung, exemplarische Bedeutung, Struktur, Einführung, Fachverständnis, Schwierigkeiten
- Methode: Lehr-Lern-Prozeßstruktur
- Medien
- Organisation: sozial, technisch
- Lernschwierigkeiten und -erfolge
- Vereinbarkeitsprüfung
- Selbstkritik

Pädagogische Analyse:

--Ziel: Haltung als Endzustand und Prozeß
- Inhalt
- Methode / Stil / pädagogischer Takt
- Medien / Mittel / Maßnahmen
- Organisation: Schulleben und Freizeit
- pädagogischer Bezug (Beziehung, Interaktion, Kommunikation, Kooperation)
- pädagogische Atmosphäre (Schulklima)
- Erziehungsschwierigkeiten / -erfolge
- Standardsituationen (positiv / negativ)
- Entwicklung der Schüler (Dimensionen)
- Einheitlichkeit / Stimmigkeit
- Selbstkritik

Synthese: Entscheidung im Blick auf kategoriale Bildung (Entfaltung). Zielformulierung (Ermöglicht die getroffene Entscheidung die Verwirklichung von Sinn / Werten ?

Schriftlicher Entwurf und Kritik; Vergleich mit dem gedanklichen Entwurf.

Absicherung der Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht.

Persönliche Vorbereitung des Lehrers zur Begegnung mit jungen Menschen in einer Situation des Wagens und Bewährens angesichts vieldimensionaler Eingrenzungen des Entfaltungs- und Aktivitätsstrebens. Freude als Kriterium für eine geglückte Unterrichtsvorbereitung. Psychohygiene des Lehrers: positive Gefühle erzeugen, negative Gefühle vermeiden, Selbstakzeptierung, Fähigkeit zur Bedürfnisbefriedigung, soziale, kognitive, moralische Kompetenz, Streßbewältigungskompetenz, Selbstkontrolle. Beachtung einer gesunden Lebensführung.

Abschließend seien die verschiedenen Schritte der Unterrichtsvorbereitung in einem Modell zusammengefaßt, das sich um eine Integration erzieherischer und unterrichtlicher Aspekte bemüht. Bei der Umsetzung in die Praxis muß je nach Fach unterschieden werden, welche der Fragen ins Zentrum rücken. Außerdem ist nicht jede Unterrichtsstunde ausführlich schriftlich vorzuplanen. Hier muß jeder Lehrer selbstverantwortlich das von ihm Leistbare und für sinnvoll Erachtete erkennen und tun. Das Ziel des vorliegenden Modells ist es, für die Praxis eine Hilfe zu sein und möglichst umfassend jene Bereiche anzusprechen, die in einer Unterrichtsvorbereitung irgendwann einmal gründlich bedacht werden müssen, soll der sinnorientierte Unterricht realisiert werden. (Siehe Grafik)

8.4.15 Die Einbindung des Unterrichts in den Sinnzusammenhang des Lebens

Der fünfzehnte und letzte Grundzug des sinnorientierte Unterrichts nimmt die Überzeugung auf, daß das konkrete Leben des einzelnen und der Gemeinschaft einen umfassenden Sinnzusammenhang darstellt, in den der Unterricht mit seinen Ergebnissen eingebunden ist.

Die Annahme, daß Sinn sich in Zusammenhängen, die ständig größer und umfassender werden, einwebt, gilt auch für den Sinn der Schule. Daher ist sie niemals nur isoliert zu betrachten. Alles, was im Unterricht geschieht, steht mit dem Leben des einzelnen und der Gemeinschaft, in der er lebt, in einem mehr oder minder offenkundigen Zusammenhang. Die Konstitution von Sinn als die Hauptaufgabe des Unterrichts, gelingt dadurch, daß sie in das Leben hineinwirkt, wobei die erkannten Sinnmöglichkeiten in die Konkretheit des Lebens eingebracht werden. Deshalb ist es möglich, daß der sinnorientierte Unterricht auch von den ihn umgebenden Sinnmöglichkeiten profitiert. Sinnorientierter Unterricht und außerunterrichtlicher Bereich stehen sich nicht ausschließend gegenüber. Sie sind vielmehr zwei unterschiedliche, sich gegenseitig bedingende und verändernde Bereiche, in denen alle Beteiligten Sinn und Wert erfassen und verwirklichen können.

Diese Sichtweise kooperiert augenfällig mit dem ökologischen Ansatz, ohne jedoch dessen oft parteipolitisch geprägte Innovationsvorschläge zu übernehmen. Sie bewahrt den genuin pädagogischen Standpunkt und verhindert dessen Überfremdung durch politisches Interesse, wie dies beispielsweise in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre geschah. Das führte zwar zu Recht zu Diskussionen über Sinn, Grenze und Notwendigkeit der Staatsschule, aber sie wurden vor allem durch ideologiekritische Fragen ausgelöst, die den Verdacht auf staatliche Manipulation an der Schule entstanden. Viele Arbeiten jener Zeit gingen außerdem mit der Schule ausschließlich aus parteipolitischer Sicht ins Gericht, was untragbare einseitige Ergebnisse brachte.

Ein Beispiel für viele ist die damalige Forderung nach Auflösung der staatlichen Schule zugunsten von spontanen Alternativen. Die Dominanz des parteipolitischen Blicks vernachlässigte das Pädagogische, das in der Gegenwart wieder erstarkt. Die Wiedergewinnung des Pädagogischen integriert heute zu Recht die politische Perspektive, was eine Bereicherung des pädagogischen

Blicks darstellt. Es ist nötig und angemessen, Themen wie Europa oder zentrale Probleme wie Umweltbedrohung, Hunger, Arbeitslosigkeit, Friede und Recht pädagogisch zu reflektieren und in der Schule umzusetzen. Auf diese Weise beteiligt sich der sinnorientierte Unterricht an der geistigen Durchdringung zentraler Probleme und legt den Grund für deren Lösung. Es kommt in sinntheoretischer Sicht auf die Vermeidung von Einseitigkeiten an zugunsten von Multiperspektivität.

Der so in das gemeinsame Leben der Menschen eingebundene Unterricht leitet daraus einen wesentlichen Sinngehalt seiner Existenz ab. Sinnorientierter Unterricht und sinnorientierte Schule bringen sich verstärkt in das Feld der den Menschen bedrückenden Alltagsprobleme ein. Sie bereiten den jungen Menschen zum engagierten Einsatz für die Lösung anstehender zentraler Probleme vor, wenn er einst erwachsen sein wird. Die Möglichkeiten hierfür bietet sowohl der spätere Beruf als auch das private Leben.

Hierzu ein Beispiel: Anläßlich des schrecklichen Unglücks während des Flugtages der amerikanischen Luftwaffe in Ramstein 1988 stellt sich die Frage nach der Schuld. Die Hauptschuld dem Veranstalter zuzuschieben ist genauso sinnlos wie Rücktritte der politisch Verantwortlichen zu fordern. Vielmehr ist an das Sprichwort zu erinnern, das besagt: "Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um." Ein selbständig urteilender Mensch muß damit rechnen, daß bei Vorführungen dieser Art etwas passieren kann. Er muß einbeziehen, daß im Falle des Falles nicht nur der andere, sondern gerade auch er selbst davon betroffen sein kann. Nimmt er dennoch an gefährlichen Veranstaltungen aus welchen Motiven auch immer teil, dann her er eine Teilschuld durch seine Anwesentheit zu übernehmen. Zöge nun jeder daran Interessierte die Konsequenz, an Veranstaltungen dieser Art nicht mehr teilzunehmen, dann würden sich derartige Demonstrationen moderner Waffentechnik wie von selbst erübrigen. Zu diesem Entschluß kommt derjenige, der sich den Sinn der Flugtage klarmacht, also z.B. zu welchem Zweck sie eingerichtet werden, was sie für die Veranstalter bedeuten, welche Werte der Zuschauer verwirklichen kann und wie hoch das dazu nötige Risiko einzuschätzen ist, etwa einen Erlebniswert zu realisieren. Ein künftiger Erwachsener, der im sinnorientierten Unterricht gelernt hat, den Sinn von etwas zu suchen, ist zu dieser Erkenntnisleistung befähigt. Es obliegt allerdings ihm selbst, ob er die skizzierte Einstellung bzw. Entscheidung fällt. Hierin ist er frei, aber er muß auch die Konsequenzen tragen. Sie waren in Ramstein für die Betroffenen sehr hoch.

Die verstärkte Einbringung des sinnorientierten Unterrichts in den Gesamtzusammenhang des gemeinsamen Lebens ist angesichts der Vielfalt an realisierbaren Wertmöglichkeiten geboten.

8.5 Zusammenfassung

Die Konzeption des sinnorientierten Unterrichts gründet auf der phänomenologisch gewonnenen Erkenntnis, daß Unterricht die Konstitution von Sinn anstrebt und darin seine zentrale Aufgabe sieht. Sie greift Anregungen von Adolf Reichwein und anderen Pädagogen der Reformpädagogik auf. Außerdem unterstellt sie , daß alle Reformpädagogen einer grundlegenden und somit verbindenden Idee von einem guten Unterricht folgten, die sie - zeithistorisch bedingt - konkretisierten. Aber auch die neueren Schulreformen und modernen Konzeptionen von Unterricht - von denen gleichfalls Wesentliches übernommen wurde - betonen zwar unterschiedliche Schwerpunkte, aber in ihrer Gesamtheit bilden sie eine umfassende Idealkonzeption aus, so daß man eine immanente allgemeine Theorie von Unterricht annehmen muß. Mit Hilfe des Sinnbegriffs ließen sich die unterschiedlichen Ansätze und wesentliche Teile zu einer umgreifenden sinnorientierten Konzeption zusammenfügen.

Die Integration wesentlicher sinnbewirkender Momente historischer und aktueller Konzeptionen in die vorliegende sinnorientierte Konzeption wird im Rahmen der sinnorientierten Schulpädagogik abgesichert. Aus diesem Grund ist im sinnorientierten Unterricht der Heranwachsende das Maß und der Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge, die integrative Bildung das Ziel unterrichtlichen Bemühens, der Lehrplan als Sinnzusammenhang eine akzeptierte Hilfe zur Anordnung von Inhalten und Methoden der Forschung und des Unterrichts eine Hilfe bei der Entschlüsselung von Sinn in "Texten" literarischer, organisatorischer, situativer Art. Angesichts des Werteplurlismus sollen die Prinzipien den sinnorientierten Aspekt in Unterricht und Erziehung genauso absichern, wie die im Anschluß daran explizierten Primate.

Der sinnorientierte Unterricht gelingt jedoch ohne Ordnungsrahmen nicht. Daher ist dieser ein wichtiges Instrument, das Schüler und Lehrer gemeinsam entwickeln und anwenden. Das verweist auf die hohe Bedeutung, die der zwischenmenschlichen Begegnung im sinnorientierten Unterricht zukommt. Genauso bedeutsam ist aber auch die Pflege eines hohen Berufsethos und die Profilierung der konkreten Schule. Damit die Schüler den Unterricht als sinnvoll erfahren, müssen sie aktiv sein. Zu diesem Zweck spielen Denken, Lernen, Spielen, Arbeiten, Leisten und Urteilen eine große Rolle im sinnorientierten Unterricht. Das hat zur Folge, daß der Lehrer weniger dominiert

als im herkömmlichen Unterricht. Ihm obliegt aber eine nachwievor unersetzbare Planungs- und Vorbereitungsarbeit. Die Zusammenarbeit der Schule mit Elternhaus und Gemeinde bzw. Stadtteil verweist auf die Bereitschaft des sinnorientierten Unterrichts, sich zu öffnen. Daher ist er prinzipiell für alle neuen Ideen aufgeschlossen, die allerdings einer gründlichen Prüfung unterworfen werden.

Ein erfolgreicher sinnorientierter Unterricht macht den Sinn der Schule erfahrbar , der darin liegt, Werte zu verwirklichen und weniger Erfolg bzw. Mißerfolg zu verwalten. In dieser Situation kann die Schule zu ihren pädagogischen Aufgaben zurückkehren, womit sie einen entscheidenden Beitrag zu einem sinnerfüllten Leben ihrer Schüler leistet.

SCHLUSS

Abschließend stellt sich das Problem der Verwirklichung der Sinnorientierung in Theorie und Praxis. Hier offenbart sich sehr schnell, daß mindestens zwei wichtige "Mitstreiter" nötig sind, nämlich die Bildungspolitik und die Lehrerausbildung. Die Sinnorientierung im Unterricht kann nur mit der Bildungspolitik des jeweiligen Bundeslandes in die Tat umgesetzt werden. Daraus erkennt man deutlich die Notwendigkeit der bildungspolitischen Absicherung des sinnorientierten Unterrichts.

Im Rahmen von Schulversuchen bieten sich günstige Möglichkeiten an, die Konzeption "Unterricht als Konstitution von Sinn" zu erproben. Aber auch mit den Bemühungen um eine Innere Differenzierung des Unterrichts läßt sich die Sinnorientierung im Unterricht verbinden. Diese Möglichkeit bietet sich zur Zeit in Schleswig-Holstein.

Die Realisierung des sinnorientierten Unterrichts setzt voraus, daß dem Lehrer wie dem Schüler mehr pädagogischer Freiraum zugestanden wird, um das Allgemeine in das Konkrete des je einzelnen Lebens umzusetzen.

Das "Allgemeine" sind die theoretischen Ausführungen über die "integrative Bildung" (Abschnitt 4), den Lehrplan (Abschnitt 5), die Methoden (Abschnitt 6) und die Prinzipien (Abschnitt 7), aber auch über den jungen Menschen (Abschnitt 3) und den "Sinn" (Abschnitt 2). Zu deren Konkretisierung im Schulalltag bedarf es einer intensiven didaktischen und erzieherischen Betreuung der Schüler. Das führt zwangsläufig zur Forderung nach einer vermehrten Einstellung von Lehrern; denn eine individuelle Förderung junger Menschen verlangt eine überschaubare Zahl von Schülern. Sie ist gegenwärtig zumeist gegeben und braucht für die kognitive Unterweisung nicht mehr unterschritten zu werden. Aber für die erzieherische und verhaltens- und handlungsmäßige Beeinflussung ist sie noch viel zu hoch. Außerdem ist viel mehr anamnetische und diagnostische Arbeit im Unterricht nötig, die der Lehrer allein nicht leisten kann. Die zahlreichen erzieherischen Problemsituationen, die sich täglich aufbauen, und die vielfachen Erziehungsschwierigkeiten, die nicht der Schule anzulasten sind, aber denen sich die Schule stellen muß, überfordern bereits jetzt schon jeden redlich bemühten Lehrer. Gänzlich überfordert ist er jedoch, weil er gegenwärtig zunehmend mehr Funktionen der Eltern übernehmen muß, wozu er nicht ausgebildet wurde.

Daher ist es unerläßlich, fachspezifisch ausgebildete Pädagogen in den Unterricht einzubeziehen. Das aber heißt, daß Lehrer wesentlich mehr Pädagogik studieren müssen als bisher.

Zur Absicherung der Konstitution von Sinn ist es nötig, daß jeder Schüler "seinen" Sinn findet. Daher ist eine Individualisierung in der Schule unerläßlich. Das aber bedeutet, daß Lehrer und Schüler weniger als bisher durch irgendwelche Verwaltungsvorschriften organisiert und reglementiert werden. Mehr pädagogische Freiheit als bisher ist zuzugestehen und zu erwarten, weil nur innerhalb des so gewährten Freiraumes sich die Fähigkeit bilden kann, selbst zu entscheiden, selbst zu bestimmen, selbst einen Wert zu verwirklichen, selbst den Sinn von etwas zu finden und nicht nur nachzugehen bzw. verstandesmäßig zu erfassen. Hierzu gehört es, z.B. die Methodenfreiheit des Lehrers ernst zu nehmen. Dies gilt insbesondere anläßlich von Visitationen von Lehrern durch die Schulaufsicht, wo oft der Prüfer, von sich ausgehend, jenen Unterricht erwartet, den er als "gut" einschätzt und Abweichungen davon als "schlecht" kennzeichnet. Deshalb hätten es auch die Vertreter der Schulaufsicht nötig, sich nicht nur in Verwaltungsangelegenheiten, sondern vor allem auch in pädagogischen Belangen fortzubilden. Auf diesem Weg wäre die Realisierung der beratenden Funktion des Schulrats möglich; denn er führt oft nur deshalb keinen Unterricht mehr vor, weil er das hohe Niveau, das er bei anderen voraussetzt und als Bewertungsmaß anlegt, selbst nicht oder nicht präzise genug erreicht.

Der skizzierte humane, jugendgemäße und demokratische Raum der Schule, in dem die Heranwachsenden elementare Erfahrungen sammeln können, ist gleichfalls abzusichern und auszudehnen; denn der Mensch kann niemals genug Freiheit haben. Zur Erprobung sinnorientierten Unterrichts ist es folglich nötig, den einzelnen Schulen einen möglichst weiten Spielraum zuzugestehen.

Abschließend sei das Motto des Gutachtens zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen aufgenommen, das der Deutsche Bildungsrat 1975 vorlegte und das wie folgt lautet: "Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern." (1973)

Zusammengefaßt ergibt sich: Die bildungspolitische Absicherung des sinnorientierten Unterrichtskonzepts gelingt durch die Ablehnung gegenseitiger Vorurteile mit dem Ziel des gemeinsamen Bemühens um das Wohl der nachfol-

genden Generation. Dazu gehören die folgenden Aspekte:

- Veränderung der Schulorganisation und zwar hinsichtlich der Zurückdrängung von Verrechtlichung, Verwaltung und Überorganisation soweit sie zur Einengung der pädagogischen Freiheit führen;
- die Forderung, den Staat als "ehrlichen Makler" (Erich Weniger) nicht auf die Lehrplanangelegenheiten zu beschränken, sondern ihn auf allen anderen Gebieten gleichfalls zu verlangen;
- die Zulassung und Prämiierung von Verbesserungsvorschlägen von Schulpraktikern, damit eine kontinuierliche Anpassung des Unterrichts an die je aktuelle Notwendigkeit abgesichert ist (vgl. Wilhelm Dilthey 1890);
- die innere Differenzierung von Schule ermöglicht die Überwindung der chemisch reinen Lernwelt, die das Leben und das Subjekt des jungen Menschen übersehen bzw. vorübergehend ausklammern muß, und somit - vielfach - eine unerträgliche Eingrenzung junger Menschen zur Folge hat;
- die Überwindung des Pragmatismus, also des Machens in allen Lebensbereichen und mit ihm die Prädominanz des konkurrenzorientierten Leistungsverständnisses zugunsten eines sinnorientierten Humanismus, einer sinnorientierten Mit-Menschlichkeit, die vor allem durch den Mut zu einem einfachen, natürlichen Leben gekennzeichnet ist und frewillige "Selbstbegrenzung" (H. Dietz 1978) erfordert.

Die Durchsetzung dieser und anderer Aspekte ist mit dem zweiten "Mit-Streiter" bei der Umsetzung der sinnorientierten Unterrichtskonzeption verbunden, nämlich der Lehrer(aus)bildung. An sie sind daher die folgenden vier zentralen Forderungen zu richten:

(1.) Die Gleichstellung von pädagogischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung;
(2.) das Verhältnis "Wissenschaft - Schulfach" verlangt eine vermittelnde Institution;
(3.) die Notwendigkeit eines umfassenden Studienanteils "Übung";
(4.) die Notwendigkeit der Fortbildung der Lehrer.

Zur Situation ist zu bemerken: Solange Schüler die Hausaufgabe nicht erledigen können, weil sie z.B. den Unterschied zwischen "Redensart" und "Sprichwort" nicht verstanden und der Gymnasiallehrer keinen Hefteintrag mit den entscheidenden Merksätzen dirktierte oder entwickelte, ist der Unterricht nicht sinnvoll angelegt. Zusätzliche geistige Energie zur ei-

genen Theoriebildung - etwas bei der Suche nach den unterscheidenden Kriterien-, die sich auch als falsch erweisen kann, und psychische Energie beim Durchleben des Ärgerns wird zur Lösung der defizitären Aufgabenstellung verbraucht. - Solange Kunsterzieher Kinder dadurch bestrafen, daß sie z.B. das hingebungsvolle Modellieren mit Ton willkürlich unterbrechen und die Arbeit für unnütz erklären, ist Unterricht nicht sinnvoll.- Solange ein Zeichenlehrer ein entstehendes Bild kritisiert, abwertet und durch einige verbale Hinweise zu verbessern trachtet, kurz darauf - beim zweiten Durchgang durch die Klasse - vor dem gleichen, aber unveränderten Bild stehenbleibt und den Schülern sagt, wie gut das Bild geworden sei, solange ist sein Unterricht nicht sinnvoll. - Solange an musischen Gymnasien die Schüler sich nicht in Ruhe der Ausübung musischer Tätigkeiten hingeben können, sondern überwiegend auf methodisch höchst fragwürdige Weise mit isolierten Wissensinhalten konfrontiert werden, also nur darüber informiert werden, daß etwas ist, ohne nach dem Warum und Wozu zu fragen, etwa nach dem Motto "Friß Vogel oder stirb!", solange ist dort der Unterricht nicht sinnvoll.- Solange die Sportanlagen vor der Grundschule mit einem hohen Zaun umgeben sind und der Zugang zum Schutze der Rasenflächen - insbesondere während der Pausen - verboten ist, solange herrscht keine Sinnorientierung in dieser Grundschule vor.

Damit diese und viele andere unsinnige Ärgernisse verschwinden, ist es dringend geboten, die fachwissenschaftliche Lehrerausbildung in eine fachwissenschaftlich-pädagogische Lehrerbildung umzugestalten, wobei die Persönlichkeitsbildung angehender Lehrer verbunden wird mit einem hohen Maß an Allgemeinbildung und Sensibilität für Menschlichkeit.

Zu 1) Gleichstellung von pädagogischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung: die "fachwissenschaftlich-pädagogische Lehrerbildung"

Eine der wesentlichsten Folgerungen aus dem bisher Dargelegten ist die Forderung, in der Lehrer(aus)bildung das Verhältnis von Schulpädagogik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik neu zu ordnen. Die fachwissenschaftliche Ausbildung vermittelt nach ihrem Selbstverständnis ihre Inhalte ohne viel über deren Eignung für angehende Lehrer zu reflektieren. Die für ein Fach zuständige Didaktik stellt für die Lehrerstudenten eine zusätzliche Belastung dar, weil sie weniger die Umsetzung der fachwissenschaftlichen Inhalte auf die Ebene des Schulfaches lernen, sondern vielmehr die Inhalte

der sich als Fachwissenschaft verstehenden Fachdidaktik aufnehmen müssen.

Eine Vermehrung der erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte kann dieses Manko, über das viele Lehrerstudenten klagen und von der übersehenen Sinnfrage herrührt, ausgleichen. Hierbei soll nicht fachwissenschaftliche Kompetenz, sondern vielmehr Schulfach-Kompetenz erreicht werden.

Das aus sinntheoretischer Sicht nötige schulpädagogische Wissen des angehenden Lehrers kann dieser sich nicht in den wenigen verfügbaren Lehrveranstaltungen aneignen. Darüber hinaus läßt sich zur Begründung der Gleichstellung pädagogischer mit fachwissenschaftlicher Ausbildung anführen, daß die Schulpädagogik und die Fachdidaktik die Integration der von der Fachwissenschaft angebotenen Wissensgebiete nicht immer optimal durchführen: "diese Aufgabe wird häufig den Studierenden überlassen, die damit weitgehend überfordert sind". Die Aussage Günter Borowskis (1976, S. 175) wird aus sinntheoretischer Sicht geteilt. Ergänzend dazu fordern die aktuellen erzieherischen Probleme an allgemeinbildenden Schulen eine gründliche Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich während der Ausbildung. Für die zuletzt genannte, desolate erzieherische Situation hält die Schulpädagogik qualifizierte Angebote bereit. Sie müssen nur studiert werden. Insbesondere bieten sich die Inhalte der Schulpathologie an, auf die schon des öfteren hingewiesen wurde.

Bei der Gleichstellung, wenn nicht gar Höherbewertung der pädagogischen Ausbildung von Lehrern mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung in den studierten Fächern dürfen die Eigeninteressen der Fachwissenschaftler die berechtigten Berufsinteressen der Studierenden nicht übersehen. Dies ist umso angemessener als die eigentlichen im Alltag des Schulunterrichts anfallenden Probleme nicht jenen Bezug zum fachwissenschaftlichen Studium haben, den das fachwissenschaftliche Studium erwarten läßt. Daher ist ein so hoher Stundenanteil der Fachwissenschaften nicht berechtigt. Insbesondere sollten die Inhalte einer Schulpathologie in der Lehrerausbildung verankert werden, weil eine Schulpädagogik ohne die Auseinandersetzung mit den Fehlformen von Erziehung und Unterricht nicht mehr möglich ist. (Vgl. K. Biller 1988 c, B. Gerner 1984)

Ohne hier auf Vollständigkeit dringen zu wollen seien wenigstens die wichtigsten inhaltlichen Bereiche abgesteckt, die im Fach Schulpädagogik von

künftigen Lehrern gründlich studiert werden sollten. Daß dies nicht in zwölf oder dreizehn Semesterwochenstunden geleistet werden kann, steht außer Frage. Aber wie sonst sollen die Lehrer auf ihren Beruf vorbereitet werden? Die Formel Christian Wolfs, habe Geit und wisse Geist zu wecken, überzeugt heutzutage nicht mehr. Die Bereiche lauten:

- Institutionenkunde, Bildungswesen, Organisationslehre, Schulrecht
- Unterrichtsmethodik
- Forschungsmethodik
- Mediendidaktik
- Curriculum in Theorie, Forschung und Praxis
- Unterrichtsplanung
- klinische Schulpädagogik / Schulpathologie
- pädagogische Diagnostik
- Geschichte der Schule und ihrer Pädagogik
- Theorien des Unterrichts und der Schule sowie des Lernens
- Erziehungslehren
- Prinzipienlehren
- Anthropologie (pädagogische, philosophische)
- Psychologie (Wahrnehmungs-, Denk-, Entwicklungspsychologie).

Die Aufgabe der Fachdidaktik ist es folglich, die Forderung nach Sinnorientierung auf den Bereich ihres Faches zu übertragen und zu realisieren, etwa durch die Auswahl geeigneter Inhalte. Der Fachdidaktiker fragt, warum gerade dieser Stoff für diese Alterstufe gelernt werden muß. Er überläßt die Beantwortung dieser Frage nicht dem Studenten, der sich auf eine Unterrichtsstunde vorbereitet.

Die Aufwertung des schulpädagogischen Studiums gegenüber der fachwissenschaftlichen Ausbildung schlägt sich in einer Erhöhung der pädagogischen Studieninhalte nieder. Da mit dieser Änderung der Anteil der persönlichkeitsbildenden Inhalte sich vergrößert , ist es sinnvoll, wieder von "Lehrerbildung", genauer: von "fachwissenschaftlich-pädagogischer Lehrerbildung" zu sprechen. Damit diese Aufwertung möglich wird, muß das Verhältnis Wissenschaft und Schulfach erneut reflektiert werden.

zu 2) Das Verhältnis "Wissenschaft" und "Schulfach" verlangt eine vermittelnde Institution

Mit "Wissenschaft" sind die Fachwissenschaften, die einem Schulfach zugewiesen werden können und die entsprechenden Fachdidaktiken gemeint. Außerdem ist die Erziehungswissenschaft einbezogen, insbesondere die Schulpädagogik, die gleichfalls mit jedem Schulfach, sprich: Unterricht verbunden ist. Dies betont die enge Verbindung zwischen Erziehung und Unterricht, die in der Beziehung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulfach bisher sich nicht deutlich genug offenbarte. Das Verhältnis zwischen Wissenschaft im obigen Sinne und Schulfach läßt sich in verschiedenen Modellen typisiert erfassen. Hans Schröer (1977, S. 169 f.) skizzierte fünf Strukturmuster für die Verhältnisbestimmung von Theologie und Humanwissenschaften, nämlich das Autarkie-, das Dominanz-, das Konvergenz-, das Aporie- und das Exodusmodell. In Anlehnung an diese Terminologie belegt Klaus Wegenast, daß die ersten drei Modelle "religionspädagogische Vertreter" gefunden haben (1978, S. 228). Dies zeigt, daß die inhaltliche Ausgestaltung des Verhältnisses von Wissenschaft und Schulfach auf Konkretisierung am Fach angewiesen ist. Die folgenden drei Modelle grundsätzlicher Beziehungsmöglichkeiten lehnen sich an Hans Schröers Strukturmuster an.

Das Autarkie-Modell

Im Autarkie-Modell besitzt nach Klaus Wegenast (1978, S. 228) die Fachwissenschaft die unangefochtene Autorität und bedarf folglich keinerlei Rat oder gar Hilfe von einer Didaktik bzw. Schulpädagogik. Die jeweilige Fachwissenschaft ist "sich selbst genug" (H. Schröer 1977, S. 169). Die Fachdidaktik beschäftigt sich in diesem Theorierahmen nur mit methodischen Fragen und bemüht sich um erfolgreiche Vermittlung des Wissensbestandes an die nächste Generation. Autark ist in diesem Modell aber auch das Schulfach. Es bedarf nicht der Fachwissenschaft. Es ist sich selbst genug.

Auf der Analyse-Ebene des Selbstverständnisses sowohl von Fachwissenschaft als auch von Schulfach scheint dies eine Wunschvorstellung zu sein. Die Wissenschaft möchte sich selbst genügen, strebt nach Unabhängigkeit und Freiheit. Der Lehrer als Vertreter des Schulfaches strebt gleichfalls nach einer Position, in der er unabhängig und nahezu frei ist. Wissenschaftler und Lehrer möchten für ihre Handlungen selbst zuständig sein. Da jeder

Mensch sein Handeln selbst verantworten muß, hat er es nicht gerne, wenn ihm uflagen gemacht werden. Damit ist der Widerstand eines jeden verbunden gegen Versachlichung, Reifizierung seines Selbst, wie dies etwa bei der Beurteilung einer Handlung geschieht. Da jede Beurteilung entweder einer Verurteilung oder einem Freispruch gleichkommt, wird sie nicht gerne auf sich genommen. Der Mensch möchte nicht stets "gerichtet" werden, sondern vielmehr sich selbst ausrichten, so wie er es für richtig hält. Da es immer sein ganz konkretes Leben betrifft, wird die Beurteilung durch einen Dritten in den meisten Fällen als Anmaßung empfunden. Beim Autarkie-Modell werden daher die Aspekte der Freiheit, Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Stabilität betont.

Die Wissenschaften entwickeln sich ganz im Sinne des Autarkie-Modells, ohne auf das Schulfach zu achten. Aspekte der Wirklichkeit werden untersucht, weil sie in einem Forschungsplan passen, in Auftrag gegeben wurden, bei der Bewältigung eines aktuellen Problems helfen usw., nicht aber, weil damit junge Menschen eine Einsicht gewinnen. Die Überlegungen über den Forschungsgegenstand sind demnach rein wissenschaftsintern. Die Sinnfrage wird - wenn überhaupt - nicht auf die junge Generation bezogen.

Nach dem Autarkie-Modell werden die Inhalte des Schulfachs ohne Bezug zur einschlägigen Wissenschaft ausgewählt und vermittelt. Die Schulfächer werden ohne Blick auf mögliche Entsprechungen in den Universitätsdisziplinen eingesetzt. Die Inhalte werden vorbereitet, dargestellt und eingeübt aus schulfachinterner Überlegung heraus. Das Problem des sachlich richtigen Umgangs wird nicht in den Vordergrund gerückt. Die Entwicklung in der Wissenschaft wird nicht verfolgt. Neue Erkenntnisse und Forschungsergebnisse werden aus Eigeninitiative nicht aufgegriffen, es sei denn über das Mittel eines neueingeführten Schulbuches. Der Lehrer bleibt auf dem Niveau des Lehrerhandbuchs stehen.

Aspekte dieser Modellvorstellung klingen in der Gegenwart auf beiden Seiten an. Das Autarkie-Modell ist historisch alt und mit der Zeit der Hauslehrer zu verbinden, in der es noch keine spezielle Lehrerausbildung gab und selbst ausgediente Soldaten des jeweiligen Landesherren als Lehrer gut genug waren.

Das Dominanz-Modell

Im Dominanz-Modell ist die Fachwissenschaft federführend. Sie stellt die beherrschende Mitte dar, "zu der andere Wissenschaften in dienende Funktion treten" (H. Schröer, S. 169). Sie ist bereit, den Rat anderer Wissenschaften einzubeziehen, da ihr Verhältnis zu ihnen nicht allein von der Dienst-, sondern auch von der Kooperationsfunktion gekennzeichnet ist. Hierbei gibt jedoch stets die beherrschende Fachwissenschaft, von der aus gedacht wird, den Ausschlag. Die Ausführungen der Schulpädagogik beispielsweise werden nur so weit, wie es aus fachwissenschaftlicher Perspektive geeignet erscheint, berücksichtigt. Dies gilt auch im umgekehrten Falle.

Das Dominanz-Modell birgt die Gefahr in sich, daß die Inhalte des Schulfaches aus der Fachwissenschaft deduziert werden. Damit ist eine Auffassung verbunden, die besagt, daß die Fachwissenschaften der Universitäten den Schulflächern entsprächen und daß daher das intensive Fachstudium optimal auf die künftige Tätigkeit als Lehrer vorbereite (vgl. Leo Roth 1980, S. 23 f.). Das mag einst annähernd richtig gewesen sein und sogar für das Gymnasium zugetroffen haben, aber gegenwärtig kann von keiner Affinität der Fachwissenschaften zu den Schulfächern ausgegangen werden. Und dennoch: in der Lehrerausbildung hat sich dieser Tatbestand (noch) nicht ausgewirkt. Es ist nämlich eine Fehlinterpretation von "Schulfach", wenn man es als "Kurz- oder Elementarisierungsform von Fachwissenschaften" versteht. Das hebt Wolfgang Klafki (1976, S. 274) zu Recht hervor. In keinem einzigen Fall läßt sich eine direkte Entsprechung von Fachwissenschaft und Schulfach nachweisen. Das wird besonders deutlich bei Fächern mit mehreren Bezugswissenschaften, wie etwa Gesellscchaftslehre, Deutsch oder auch Englisch (Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Geschichte usw.).

Die im Dominanz-Modell angelegte Gefahr kann mit dem Szientismus in Verbindung gebracht werden, der in der Bildungsfreform der 70er Jahre vorherrschte und zur Vertreibung des Subjekts aus der Schule mit beitrug. Der Szientismus tauchte mit der Akademisierung der Lehrerausbildung notwendig auf und wurde durch die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universitäten in vielen Bundesländern verschärft. Jetzt sind ehemalige Lehrerbildner Universitätsprofessoren. Mit diesem Berufsbild verbindet man in der Regel Praxisferne. Wird es mit dem Titel übernommen, dann findet eine Metamorphose in der Persönlichkeit des Ausübenden statt. Diese Metamorphose

ist erklärbar durch den institutionellen Druck an der Universität, die Wissenschaftlichkeit der vertretenen Didaktik, die vom Kollegen Fachwissenschaftler ohnehin nicht ganz ernst genommen wird, nachzuweisen. Dies ist in der Regel mit einer erhöhten Menge an Publikationen mit fachwissenschaftlichem Niveau verbunden.

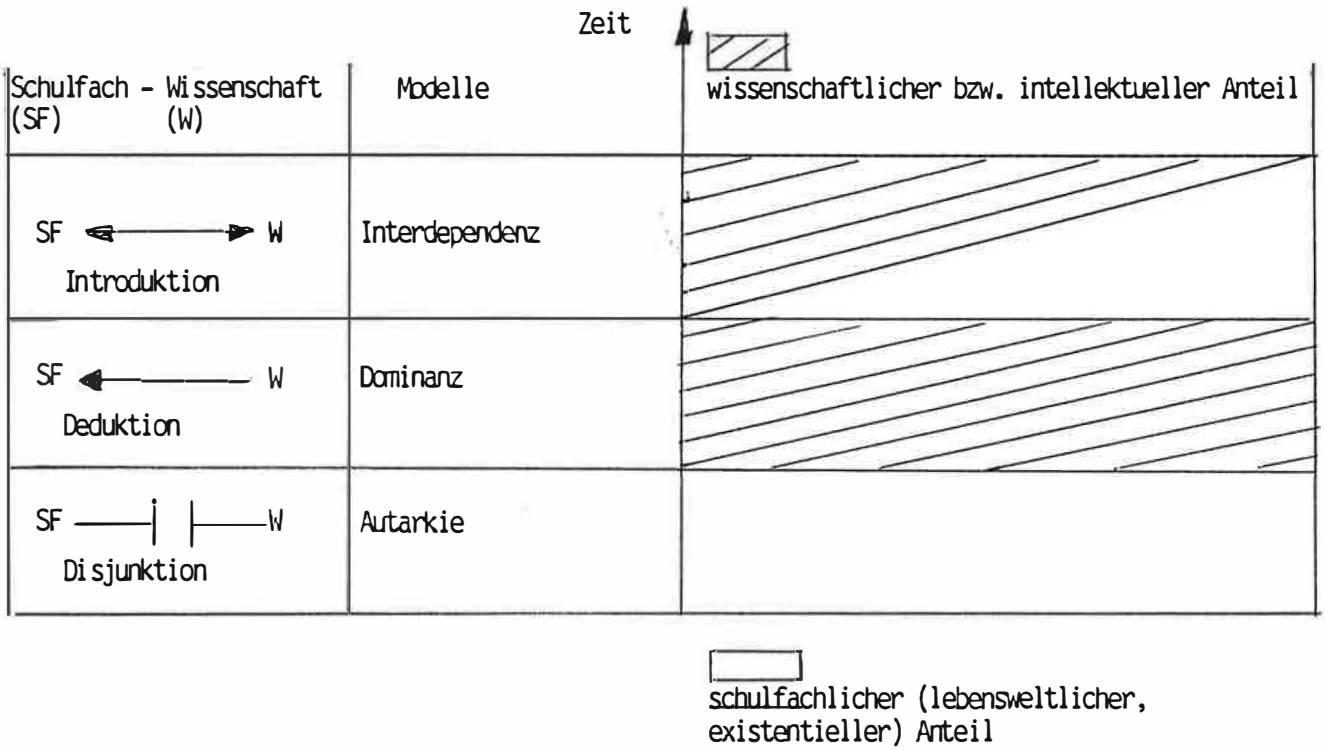
Aus sinntheoretischer Sicht ist ein drittes Modell nötig, weil weder die rigorose Trennung von Wissenschaft und Schulfach im Autarkie-Modell, noch die einseitige Rückbeziehung des Schulfachs auf die Wissenschaft im Dominanz-Modell beiden Bereichen gerecht wird. Außerdem eigneten sich weder das Konvergenz-, noch das Aporie- und Exodus-Modell (vgl. H. Schöer, S. 170) für die Strukturierung des hier untersuchten Verhältnisses von Wissenschaft und Schulfach. Am geeignetsten erscheint aus sinntheoretischer Sicht das Interdependenz-Modell, das die gegenseitige Abhängigkeit in gegenseitiger Bezogenheit erfaßt.

Das Interdependenz-Modell

Die Sinnhaftigkeit von Wissenschaft und Schulfach offenbart sich am deutlichsten , wenn sich beide gegenseitig öffnen. Auf diese Weise erfüllen sie auch die Belange der Schüler. Das ist möglich, wenn beide, Schulfach und Wissenschaft, sich auf ihre gegenseitigen Übereinstimmungen besinnen und sich in ihren Bemühungen die eigenen Probleme zu lösen, ernstnehmen. Die Übernahme des Standpunkts des jeweils anderen führt jedoch zur Überforderung des Subjekts, wie dies dem Konvergenz-Modell immanent ist. Um die Grundiee des Konvergierens, des Auf-einander-Zugehens, des Zusammenfließens zu realisieren, die aber die gegenseitige Abhängigkeit bzw. Bedingung achtet, bedarf es einer eigenen Institution , die sich zwischen Wissenschaft und Schulfach stellt. Sie soll die Brücke sein zwischen der reinen Wissenschaft und der Praxis des Unterrichts, dem Schulfach. Sie leistet die Funktion der Introduktion, indem sie den Interessierten einführt. Sie besteht aus Fachdidaktik, die den inhaltlichen Aspekt abdeckt, Schulpädagogik, die den erzieherischen, schulrechtlichen, schulorganisatorischen und institutionskundlichen sowie historischen Aspekt übernimmt, und Schulpathologie, die den Aspekt des Pathologischen in der Schule aufdeckt und zu beheben versucht. Auf diese Weise soll abgesichert werden, daß der Transfer von der abstrakten Wissenschaft auf das jeweils konkrete Leben des angehenden Lehrers gelingt. Dieser wiederum ist dann die Schaltstelle, die

das so übermittelte Wissen an die nächste Generation angemessen weitergibt. (Vgl. auch Abschnitt 5.3.8)

In der graphischen Darstellung lassen sich die drei Modelle wie folgt erfassen. Hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung ergibt sich die Rangordnung Autarkie-Modell, Dominanz-Modell und - noch in der Vorstellung - das Interdependenz-Modell. Mit aufsteigender Zeitlinie nimmt der wissenschaftliche Anteil zu, der schulfachliche ab, bis er sich in einer Mittelposition an den anderen angleicht.



Zu 3) Die Notwendigkeit verstärkter Übung in der Lehrer(aus)bildung

Die fachwissenschaftlich-pädagogische Lehrerbildung legt auf die Praktika ein besonderes Gewicht. Diese stellen eine Übungsmöglichkeit dar. Allerdings sollte der Praktikant in diesem Erprobungsstadium nicht bewertet werden, weil davon sein Verhältnis zum Mentor tangiert wird. Abgesehen davon gilt die Benotung gerade von Unterricht als ein noch lange nicht eindeutig erforschtes Gebiet, so daß weder der Mentor, noch der bereuende Dozent zu einer objektivierbaren Beurteilung in der Lage sind.

Aus den Überlegungen Gottfried Schröters (1970) über den Sinn der schulpraktischen Studien (S. 51 f.; S. 141 - 143) geht die Unaufgebbarkeit des Praktikums gleichermaßen hervor. Er nennt drei Aspekte, in denen der Sinn dieser Studien zu erkennen sei:
(a) In der Erfahrung, "daß der Schulalltag etwas anderes ist als eine Aneinanderreihung von Lektionen" (S.51), steckt der "Hauptsinn seines (sc. des Studenten) Praktikums", den er durch die Konfrontation mit der Wirklichkeit des Lehrerlebens ganzheitlich erleben soll.
(b) Der Student soll "in die Arbeit eines verantwortlichen Klassenlehrers" hineinwachsen und erfahren, wie schwer, aber auch "wie schön es ist, Lehrer zu sein" (S.51).
(c) Schließlich dient das Praktikum zur Entscheidungsfindung für den "Stufenschwerpunkt" (S.51), also entweder Grundschule oder Hauptschule.

Wie man die einzelnen Sinnangaben Schröters auch im einzelnen angesichts der gegenwärtigen desolaten Einstellungssituation für Lehrer gewichten will, sei dahingestellt. Wichtig ist jedoch, daß alle Angaben auf die explorative Funktion des Praktikums hinweisen, so daß der Lehrerstudent seine Berufsentscheidung noch einmal überprüfen kann.

Die Übung während der Lehrerausbildung erstreckt sich aus sinntheoretischer Sicht auch auf die sog. Lehrertrainings, in deren Verlauf der angehende Lehrer eine Fülle an Selbsterfahrungen sammeln kann (vgl. z.B. S. Bäuerle 1985).

zu 4) Die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung

Angesichts der stetigen Wandlungen und des Entstehens neuer Theorien, Modelle und Konzepte, die für die Schule bedeutsam sind, liegt die Forderung nahe, in der dritten Phase der Lehrerbildung die erziehungswissenschaftlichen , fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Fortbildungsmaßnahmen zu intensivieren oder gar zu institutionalisieren. Für den betreffenden Lehrer wäre dies zugleich eine intellektuell fruchtbare Phase, in der er einen vertieften Standpunkt gewinnt. Dies würde turnusmäßig dem Lehrer die Möglichkeit geben, ein Jahr lang - um einen angemessenen Zeitraum zu nennen - erneut Universität bzw. Pädagogische Hochschule zu besuchen und sich mit den neuesten Erkenntnissen in Forschung und Lehre vertraut zu machen. Er könnte damit zugleich die Aufgabe erfüllen, im Gespräch mit Fachwissenschaftlern

seine Sicht von Praxis einzubringen und den Dialog zwischen Universität bzw. Pädagogische Hochschule und Schule zu befruchten. Denn Pädagogik ist eine Wissenschaft der Praxis für die Praxis, folgt man dem geisteswissenschaftlichen Verständnis. Mit diesem Konzept ließe sich eine stetige Verbesserung von Unterricht genauso erwarten wie die Bereitschaft, Reformen in der Praxis effektiv durchzusetzen. In diesem Zusammenhang sei an die Erkenntnis Wilhelm Diltheys (1890) erinnert, wonach "wirkliche Reformen /.../ nur durch eine stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht" werden (1938, S. 85).

Bei dieser Gelegenheit könnten sofort viele arbeitslose Lehrer eingestellt werden. Das kostete zwar Geld, aber dies wäre eine Investition in die Zukunft der nächsten Generation, die ohnehin schon durch unsere Machenschaften und Fehler viel zu sehr belastet wird. Außerdem wären dadurch junge Menschen von der unsinnigen Arbeitslosigkeit befreit.

So hat auch die Bildungspolitik selbst die Möglichkeit, Werte zu verwirklichen, also sinnvoll zu sein. Außerdem gilt zu bedenken, daß die unsystematische Fortbildung von Lehrern in der dritten Phase längst begonnen hat. Ich meine die Tatsache, daß die Fachzeitschriften neue Erkenntnisse vorstellen, die von einzelnen Lehrern gelesen werden. Interessanterweise wurde im Rahmen der Weiterbildung auf regionaler Ebene die Sinnfrage bereits bearbeitet (vgl. Hessische Blätter für Volksbildung 1986, Heft 1). Diese dem einzelnen Lehrer überlassene Erhaltung seines Niveaus nehmen nicht alle Leser an, so daß die unterrichtlichen Qualitäten im Kollegium zu Lasten der Schüler wesentlich auseinanderdriften. Nur eine pflichtmäßige Weiterbildung kann das Niveau halten oder gar verbessern.

Die Konsequenzen, die die Sinnorientierung für die Konzeption des Unterrichts, die Bildungspolitik und die Lehrer(aus)bildung hat, beziehen sich auch auf den Lehrer. Sinnorientierung heißt für ihn vor allem Bewußtseinsänderung. Er akzeptiert, daß alles, was ihn umgibt, Sinn hat, insbesondere die Schüleräußerungen. Sinnsensibilität und Wertsichtigkeit sind für den Schüler ebenfalls wichtige Ziele, insbesondere im Blick auf sein Erwachsenenleben. Sie lernen, ihren Willen zum Sinn zu entfalten und zu pflegen und leben frei und verantwortungsvoll. Sie antworten ganz konkret auf spezifische Herausforderungen des Lebens und finden so "ihren" Sinn im Leben, was für sie bedeutet, ein Recht zu leben zu besitzen. Das Erlebnis eines

Sinndefizits und das Abgleiten in die noogene Neurose (V.E. Frankl) sind somit unwahrscheinlich.

Das Bewußtsein von der Sinn-Dominanz im Leben verändert auch den Wissenschaftler. Es trägt dazu bei, daß stets die Wozu-Frage mitbedacht wird und somit die notwendige Reduktion des Augenmerks aus forschungstechnischen Gründen nicht zur Grundlage des Denkens, sondern nur zu einem Aspekt der Urteilsfindung gemacht wird. Dadurch könnte der Sinn als Integrationsfaktor beitragen, die Kluft zwischen Naturwissenschaften und Technik einerseits und Kulturwissenschaften und Leben andererseits zu verringern. Dies ist ein erkanntes Problem, das unlängst Wolfgang Wild thematisierte (vgl. 1987, S. 25 -36). Auf diese Weise wächst die Überzeugung, daß nicht alles realisiert werden muß, was realisierbar ist, wie dies z.B. in der Diskussion um die Gentechnologie augenfällig wird.

Die Sinnsichtigkeit in Pädagogik, Bildungspolitik, Lehrerbildung, bei Lehrer, Schüler, Wissenschaftler, Technologen und Politiker stärkt die Suche nach Gemeinsamkeiten. Dies ist theoretisch begründet durch die Übergangsfunktion des Sinns. Ihr zufolge ermöglicht der Sinn den Übergang von einem zu anderen. Er ist bildlich gesprochen die Brücke, die genauso die Menschen miteinander als diese mit Sachen, Ideen und Institutionen verbindet (vgl. Abschnitt 2). Da Sinn das gesamte menschliche Leben durchwirkt, ist er die tragende Kategorie des Menschenlebens.

Wenn der Sinn des Lebens im Leben selbst liegt, wie es Herman Nohl sagt (1948 b, S. 284), dann kann man den Sinn des Lebens in der Erfüllung von Sinn sehen. Allgemein formuliert gilt, daß der Sinn mit dem Leben gleichzusetzen ist. Das Leben leben,heißt somit, lernen, Sinn zu erfüllen, Werte zu verwirklichen und Bedeutung für andere und Selbstachtung für sich zu erlangen und als Folge davon - gleichsam als Nebenprodukt - die für die Lebenszufriedenheit so wichtige Selbstverwirklichung zu erreichen. Sinnorientierung in der Pädgogik heißt demnach auch Erziehung zum angemessenen, d.h. sinnerfüllten und Bedeutung stiftenden Leben.

Die Schule kann hierbei einen unersetzbaren Beitrag leisten, wenn sie sinnorientiert konzipiert wird. Die vorliegende Pädagogik der Schule auf sinntheoretischer Grundlage macht auf diese Sinnzusammenhänge aufmerksam und bietet als Konsequenz eine realisierbare Unterrichtskonzeption an.

LITERATURVERZEICHNIS

A

ABS, Hermann Josef u.a. (Hrsg.): Vom Sinn der Konzentration. Frankfurt/M.: Knapp 1965.

AEBLI, Hans: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Stuttgart: Klett, 5. Aufl. 1973.

AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.

ADAM, Erik: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1988.

AFFEMANN, Rudolf: Lernziel Leben. Der Mensch als das Maß der Schule. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1976.

AKADEMIE DER DIÖZESE ROTTENBURG (Hrsg.): Der Sinn der Strafe und der rechte Strafvollzug. Ein Tagungsbericht. Stuttgart: Akademie der Diözese Rottenburg 1959.

ALBERT, Wilhelm: Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis. Habelschwerdt: Franke 1921.

ALBERT, Wilhelm: Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung. Stoffgebiet Gewichte (Oberstufe). Des Buches "Rechnen im Rahmen geschlossener Arbeit" zweiter Teil. Habelschwerdt: Franke 1922.

ALBERT, Wilhelm: Grundlegung des Gesamtunterrichts. I. Teil: Vom orbis pictus zur pädagogischen Symphonie. II. Teil: Das gegenwärtige Bild der zusammenschauenden Betrachtungsweise im Unterricht. Wien, Leipzig, Prag: Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase 1928.

ALBERT, Wilhelm: "Das Meer - eine pädagogische Symphonie". - In: Ders.: 1928, S. 75 - 87.

AMMON, Günter: "Die Rolle des Körpers in der Psychoanalyse". - In: Integrative Therapie 1975, S. 58 - 76.

ANDREAS, Reinhard / BRÜNING, A. / FREY, E.: Schülerbeteiligung. München: Ehrenwirth 1983 (Staatsinstitut für Schulpädagogik. Wissenschaftliche Reihe).

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1 und 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, 5. Auflage 1981.

ARENDT, Hannah: Vita activa oder vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer 1960 (2. Auflage München: Piper 1981).

ASCHERSLEBEN, Karl: Moderner Frontalunterricht. Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode. Frankfurt/M.: Lang, 3. Auflage 1987 (erstm. 1985).

ASMUS, Walter: Herbart in seiner und unserer Zeit. Essen: Neue deutsche Schule 1972 (Neue pädagogische Bemühungen. Band 51).

AURIN, Kurt. "Was heißt Humanisierung der Schule?" - In: Zeitschrift für Pädagogik, 23 / 1977, S. 757 - 772.

AUWÄRTER, Manfred u.a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976.

AXER, Jürgen: Integrale Erziehung. Ein pädagogisches Konzept auf der Grundlage der Philosophie Sri Aurobindos. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1983.

AXLINE, Virginia M.: Dibs: Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens. München: Knaur 1982 (erstm. amerikan. 1964).

B

BAACKE, Dieter: "Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung". - In: Dieter Baacke / Theodor Schulze (Hrsg.) 1985, S. 3 - 28.

BAACKE, Dieter / SCHULZE, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim: Beltz 1985.

BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.): Schülerfehlverhalten. Lehrertraining zum Abbau von Schülerfehlverhalten in Theorie und Praxis. Regensburg: Wolf 1985 (Wolf-Handbücher).

BALLAUFF, Theodor: Systematische Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 3. Auflage 1970 (erstm. 1962).

BAMBERGER HOCHSCHULSCHRIFTEN: Heft 3: Person und Daseinsbewältigung. Fragen und Sinndeutungen. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt 1979.

BARTMANN, Theodor: "Der Einfluß von Zeitdruck auf die Leistung und das Denkverhalten von Volksschülern". - In: Psychologische Forschung, 27 / 1963 / 1, S. 1 - 61.

BARTNITZKY, Horst (Hrsg.): Auf dem Wege zum differenzierten Schulalltag. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule 1983.

BAST, Roland: Friedenspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zum Frieden. Düsseldorf: Schwann 1982.

BATH, Herbert: Emanzipation als Erziehungsziel? Überlegungen zum Gebrauch und zur Herkunft eines Begriffes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974.

BAUMGARDT, David: Bentham and the ethics of today. Princeton, New Jersey 1952.

BAURIEDL, Thea: Beziehungsanalyse. Das dialektisch-emanzipatorische Prinzip der Psychoanalyse und seine Konsequenzen für die psychoanalytische Familientherapie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980 (Literatur der Psychoanalyse. Herausgegeben von Alexander Mitscherlich).

BECK, Heinrich: "Die Sinnfrage in der gegenwärtigen Philosophie" (1979 a). - In: Bamberger Hochschulschriften 1979, Heft 3, S. 9 - 19.

BECK, Heinrich: "Thesen zur Kulturphilosophie der Technik" (1979 b). - In: Philosophisches Jahrbuch 86 / 1979, S. 270.

BECKER, Georg E. / CLEMENS-LODDE, B. / KÖHL, K: Unterrichtssituationen III. Üben und Experimentieren. München: Urban und Schwarzenberg 1976.

BECKER, Hellmut: Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.

BEHM, Hans Wolfgang: Adonis. Ein Buch von Menschen und Tieren, Sternen und Blumen. Leipzig: Kröner 1927.

BENNER, Dietrich: "Bildungstheorie und Curriculum. Zur Bedeutung der Theorie der Bildungskategorien Franz Fischers für Didaktik und Curriculumforschung" (1975). - In: Franz Fischer 1975, S. 189 - 221.

BENTHAM, Jeremy: The works of Jeremy Bentham. 11 vols. Ed. by Sir John Bowring. Edinburg 1843 (New York 1962).

BERG, Hans Christoph: "Genetische Methode" (1985). - In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1985, Band 4, S. 529 - 533.

BERGER, Peter, Ludwig / LUCKMANN, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 4. Auflage 1974 (erstm. 1966).

BERTALANFFY, Ludwig von: ...aber vom Menschen wissen wir nichts. Düsseldorf: Econ 1970.

BETTELHEIM, Bruno: Kinder brauchen Bücher. Stuttgart: Deutscher Taschenbuchverlag 1982.

BIERMANN, Gerd (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie. 2 Bde. München: Reinhardt 1969.

BIERMANN, Rudolf: Interaktion im Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1978.

BIERMANN, Rudolf: "Schulisches Lernen in der Klassengruppe. Eine Auseinandersetzung mit der interaktionstheoretischen Didaktik". - In: Neue Unterrichtspraxis 13 / 1980 / 1, S. 29 - 36.

BIERMANN, Rudolf / WITTENBRUCH, Wilhelm (Hrsg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg: Dieck 1986.

BILLER, Karlheinz: "Das methodische Modell der Handlungseinheit im Englischunterricht der Hauptschule" (1975 a). - In: Blätter für Lehrerfortbildung, 27 / 1975 / 3, S. 96 - 106.

BILLER, Karlheinz: Die Funktion von Sprache, Literatur und Kritik in der Pädagogik der Utilitaristen zur Zeit John Stuart Mills. Diss. Universität Erlangen 1975 (b).

BILLER, Karlheinz: "We make a clown" - Handlungseinheit. 5. Jahrgangsstufe. Englisch" (1977 a). - In: Ehrenwirth Hauptschulmagazin, 2 /1977 / 2, S. 53 - 56.

BILLER, Karlheinz: "Unterrichtseinheit 'We make a table'. Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik, Fachwissenschaft und der Fachdidaktik zum Englischunterricht an Hauptschulen" (1977 b). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 29 / 1977/ 2, S. 62 - 70.

BILLER, Karlheinz: "Die Handlungseinheit als Sprechanlaß im Englischunterricht der Hauptschule" (1977 c). - In: Ehrenwirth Hauptschulmagazin, 2 / 1977 / 5, S. 53 - 56.

BILLER, Karlheinz: "Die Vorbereitung des Unterrichts". - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 4.2, S. 763 - 787.

BILLER, Karlheinz: Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1981 (erstm. 1979).

BILLER, Karlheinz: "Das Bild des Englischschülers in Lehrplänen und Richtlinien" (1986). - In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 33 / 1986 / 1, S. 70 - 78.

BILLER, Karlheinz: "Selbstverwirklichung der Schüler durch Leidensfähigkeit?" (1987 a). - In: Pädagogische Welt, 41 / 1987 / 1, S. 39 - 42.

BILLER, Karlheinz: "Sinnorientierung im Fremdsprachenunterricht" (1987 b).- In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 34 / 1987 / 4, S. 344 - 351.

BILLER, Karlheinz: "Das Bild des Realschülers in Lehrplänen und Richtlinien des Faches Englisch" (1987 c). - In: Die Realschule, 95 / 1987 / 3, S. 121 - 125.

BILLER, Karlheinz: Vom Kaiserreich zur APO. Eine Lehrerin erzählt aus ihrem Leben. Ein Beitrag zur pädagogischen Kasuistik unter Mitwirkung von Wilma Fronmüller. Baltmannsweiler: Schneider 1988 a.

BILLER, Karlheinz: Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider 1988 b.

BILLER, Karlheinz: Schulisches Unbehagen und Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie. Baltmannsweiler: Schneider 1988 c.

BILLER, Karlheinz: "Anregungen zu einer konzeptionellen Neugestaltung des Englischunterrichts aus schulpädagogischer Sicht" (1988 d). - In: Karlheinz Hellwig / Rudolf W. Keck (Hrsg.) 1988, S. 122 -136.

BINNEBERG, Karl: "Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung". - In: Zeitschrift für Pädagogik, 31 / 1985 / 6, S. 773 - 788.

BIRNBAUM, Ferdinand: Systematisierung der Erziehungsmittel. Wien: Verlag für Jugend & Volk 1950.

BIRNBAUM, Walter: Organisches Denken. Vortrag zur Feier des 85. Geburtstages von Albert Schweitzer. Tübingen: Mohr 1960 (Sammlung gemeinverständlicher Vorträge und Schriften aus dem Gebiet der Theologie und Religionsgeschichte. Heft Nr. 231).

BITTLINGER, Ludwig: Elemente einer Theorie des Bildungsprozesses und der Curriculare Lehrplan. München: Minerva 1978 (Minerva Fachserie Pädagogik).

BITTNER, Günther: "Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen". - In: Neue Sammlung, 18 / 1978 / 4, S. 332 - 338.

BLANKERTZ, Herwig: "Pädagogische Theorie und empirische Forschung". - In: Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Neue Folge, Heft 5. Bochum 1966.

BLANKERTZ, Herwig: "Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter". - In: Karl Frey u.a. (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Band II, München: Piper 1975, S. 202 - 214.

BLANKERTZ, Herwig: "Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumeuphorie". - In: Siegener Hochschulblätter, 5 / 1982 / 2, S. 18 - 29.

BLÄTTNER, Fritz: "Lebenskunde". - In: Ders.: Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule. Weinheim: Beltz 1963, S. 245 - 250.

BLÄTTNER, Fritz: Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule. Weinheim: Beltz 1963.

BLOOM, Benjamin Seymour: "Thought-process in lectures and discussion" (1953). - In: The journal of general education, 7 / 1953 / 3 S. 160 - 169.

BLOOM, Benjamin Seymour: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz, 2. Auflage 1973 (erstm. 1972).

BÖNSCH, Manfred: Beiträge zu einer kritischen und instrumentalen Didaktik. München: Verlag Dokumentation 1975 (UTB 516).

BOHNSACK, Fritz (Hrsg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt/M.: Diesterweg 1984.

BOKELMANN, Hans: "Askese und Erziehung. Beitrag zur anthropologischen Fundierung der Bildung". - In: Bildung und Erziehung, 16 /1963 /11, S. 637 - 650.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Einfache Sittlichkeit. Göttingen: Quelle & Meyer 4. Auflage 1968 (erstm. 1947).

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Die Lebensbedeutung der Sonntagsruhe". - In: Die Sammlung, 6 / 1951 / 6, S. 313 - 320.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Der Sinn des Hauses" (1955). - In: Neue Geborgenheit. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Auflage 1979, S. 168 - 202 (erstm. 1955).

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken" (1956 b). - In: Erziehung wozu? Stuttgart: Kröner 1956, S. 33 - 47.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt/M.: Klostermann 1956 a (= 1980 a; erstm. 1941).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Die Lebensphilosophie. Berlin u.a.: Springer 1958 b (Verständliche Wissenschaft. 70. Band).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Wesen und Wandel der Tugenden. (1958 a) Frankfurt/M.: Ullstein 1981 (erstm. 1958).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Maß und Vermessenheit des Menschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1962 a.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen" (1957). - In: Karl Ziegler (Hrsg.): Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmuth Plessner. Göttingen 1957, S. 88 -106. Auch in: Otto Friedrich Bollnow: Maß und Vermessenheit. Göttingen 1962 a, S. 9 - 32.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Die Erweckung" (1959 a). - In: Ders.1984 a, S. 42 - 59.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Die Ermahnung" (1959 b). - In: Ders. 1984 a, S. 60 - 77.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Erziehung zur Urteilsfähigkeit" (1962 b). - In: Neue Sammlung, 2 / 1962 / 1, S. 51 - 65.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Sprache und Erziehung" (1965). - In: Bildung und Erziehung, 18 / 1965 / 3, S. 212 - 227.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Pädagogische Forschung und philosophisches Denken" (1961). - In: Hermann Röhrs (Hrsg.) 1967, S. 221 - 238.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg: Quelle & Meyer, 4. Auflage 1970. (erstm. 1964).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Das Verhältnis zur Zeit. Heidelberg: Quelle & Meyer 1972.

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Erziehung zum Gespräch" (1973). - In: Geert Lotzmann (Hrsg.) 1973, S. 8 - 22.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue deutsche Schule 1975 (erstm. 1956).

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Fragen - Voraussetzung des Gesprächs" (1977). - In: E. Ringele / Brandl G., 1977, S. 127 - 141.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung. Freiburg i.Br.: Herder 1978 (Herderbücherei. Band 9058).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Sprache und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 3. Auflage 1979 a (erstm. 1966).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Neue Geborgenheit. Das Problem der Überwindung des Existentialismus. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Auflage 1979 b (erstm. 1955).

BOLLNOW, Otto Friedrich: "Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik" (1980 b). - In: Eckard König / Horst Ramsenthaler (Hrsg.): 1980, S. 36 - 54.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage 1981 (erstm. 1970).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Anthropologische Pädagogik. Bern: Haupt, 3. Auflage 1983.

BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Auflage 1984 a (erstm. 1959).

BOLLNOW, Otto Friedrich: Mensch und Raum. Stuttgart: Kohlhammer, 5. Auflage 1984 b (2. Aufl. 1972). Erstm. 1963

BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie. Stuttgart: Kohlhammer, 9. Auflage 1984 c (erstm. 1955).

BÖNSCH, Martin: Wie sichere ich Ergebnis und Erfolg in meinem Unterricht? Essen: Neue deutsche Schule 1967.

BONN, Peter: "Projekt - Projektorientierter Unterricht - Projektstudium". - In: Christoph Wulf (Hrsg) 1976, S. 470 - 474.

BOROWSKI, Günter / HIELSCHER, Hans / SCHWAB, Martin: Unterricht, Prinzipien und Modelle. Heidelberg: Quelle & Meyer 1976.

BÖSCHEMEYER, Uwe: "Logotherapie und Religion" (1979). - In: Walter Spiel (Hrsg.) 1979, Band 15 , S. 296 - 301.

BRÄUER, Gottfried u.a.: Studien zur Anthropologie des Lernens. Essen: Neue deutsche Schule 1968.

BRAUN, Walter: Emanzipation als pädagogisches Problem. Stuttgart: Metzler 1977.

BRAUN, Walter: Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik. Frankfurt/M.: Diesterweg 1983 a (Themen der Pädagogik. Herausgegeben von Walter Braun).

BRAUN, Walter: "Josef Derbolavs Praxeologie-Konzept". - In: Ders., 1983, S. 100 - 108.

BRAUN, Walter. "Ist der Mensch ein Wesen der Reflexivität oder ein reflektierendes Wesen? Gedanken zur pädagogischen Anthropologie" (1983 b). - In: Pädagogische Rundschau, 38 / 1983 / 6, S. 741 - 753.

BREYVOGEL, Wilfried (Hrsg.): Autonomie und Widerstand. Zur Theorie des Jugendprotestes. Essen: Rigodon 1983.

BREYVOGEL, Wilfried / Venzel Hartmut (Hrsg.): Subjektivität und Schule. Pädagogisches Handeln zwischen Subjektivität und Sinn. Essen: Neue deutsche Schule 1983.

BREZINKA, Wolfgang: Erziehungsziele der Gegenwart. Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen. Kiel: Grafik und Druck 1983 (Schriftenreihe der Landesregierung Schleswig-Holstein).

BRONFENBRENNER, Urie: Ökologische Sozialisationsforschung. Herausgegeben von Kurt Lischer. Stuttgart: Klett 1976 (Konzepte der Humanwissenschaften).

BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta 1981.

BROSE, Karl: "Das Erziehungsdenken Martin Bubers. Ein Beitrag zur dialogischen Pädagogik". - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 59 / 1983 / 4, S. 381 - 396.

BRÜGELMANN, Hans: "Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten". - In: Zeitschrift für Pädagogik, 18 / !972 / 1, S. 95 - 118.

BRÜGELMANN, Hans: "Fallstudie zwischen Erfahrung und Erkenntnis" (1983). - In: Dietlind Fischer (Hrsg.) 1983, S. 101 - 105.

BRUNER, Jerome Seymour: The process of education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1960.

BRUNER, Jerome Seymour: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Schwann, 3. Auflage 1973 (erstm. 1970) (Sprache und Lernen. Herausgegeben von Werner Loch, Band 4).

BUBER, Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert Schneider 1953.

BUBER, Martin: "Vom echten Gespräch" (1956). - In: Mensch und Menschlichkeit. Stuttgart: Kröner 1956, S. 89 ff.

BUBER, Martin: Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider 1973.

BUCHER, Theodor: Dialogische Erziehung. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn des Lebens (Erziehung und Unterricht. Band 28). Bern/Suttgart: Haupt 1983.

BUDDE, Gerhard: Noologische Pädagogik. Entwurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens. Langensalza: Beyer & Söhne 1914.

BÜNGER, Walter: "Fragen des Gesamtunterrichts". - In: Karl Eckardt / Stephan Konetzky (Hrsg.) 1928.

BUHREN, Claus G.:"Community Education - Ansätze und Perspektiven für stadtteilorientiertes Lernen" (1987). - In: Die Deutsche Schule, 79 / 1987/ 3, S. 396 - 410.

BULWER, Edward Lytton: England and the English, London 1833, 2 vols. (Chicago & London: University of Chicago Press 1970. Classics of British historical literature).

BURK, Karlheinz / Haarmann, Dieter (Hrsg.): Wieviele Ecken hat unsere Schule? Schulraumgestaltung: Das Klassenzimmer als Lernort und Erfahrungsraum. Frankfurt/ M.: Arbeitskreis Grundschule 1979 (Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 40/41).

BUYTENDIJK, Frederik J.J.: Prolegomena einer anthropologischen Physiologie. Salzburg: Müller 1967 (Neues Forum. Band 7).

C

CALLIESS, Elke: "Spielendes Lernen" (1975). - In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1975, S. 15 - 43.

CALLIESS, Elke: "Sozialpädagogische Aspekte der Schulraumgestaltung" (1979).- In: Karlheinz Burk / Dieter Haarmann (Hrsg.) 1979, S.

CAMPENHAUSEN, Axel, Freiherr von / LERCHE, Peter (Bearbeiter): Deutsches Schulrecht. Sammlung des Schul- und Hochschulrechts des Bundes und der Länder. Percha: Schulz 1987.

CAPRA, Fritjof: Zeitenwende. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern / München / Wien: Scherz 1985.

CARROLL, J.B.: "Mastery learning - Lernerfolg für alle" (1972). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge , 24 / 1972 / 1, S. 7 - 12.

CLAESSENS, Dieter: "Konstruktion der Wirklichkeit - Sinnerzeugung?" - In: Bamberger Hochschulschriften 1979, S. 36 - 44.

COHN, Jonas: Befreien und Binden. Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet. Leipzig: Quelle & Meyer 1926.

COLLINGS, Ellsworth: "Ein Versuch mit einem Projekt-Lehrplan" (1935). - In: John Dewey / William Heard Kilpatrick 1935, S. 180 - 189.

COMENIUS, Johann Amos: Mutterschule oder Über die fürsorgliche Erziehung der Jugend in den sechs ersten Lebensjahren. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen von W. Altemöller. Paderborn: Schöningh 1910 (Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Herausgegeben von J. Gansen, A. Keller, B. Schulz. Band 35).

COMENIUS, Johann Amos: "Wie die Jugend durch Übung zur Gesundheit und Kraft erzogen werden muß" (1910). - In: Ders.: Mutterschule 1910, S. 32 - 41.

COPEI, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg: Quelle & Meyer , 2. Auflage 1950 (erstm. 1930).

D

DAHRENDORF, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965.

DAHRENDORF, Ralf: Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1979 (Suhrkamp Tb. 559).

DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt 1979 (UTB 947).

DANNER, Helmut: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik. Königstein i.Ts.:Forum Academicum 1983 (Hochschulschriften Erziehungswissenschaft 16).

DANNER, Helmut: "Ermutigung - Ein Prinzip pädagogischen Handelns" (1984). In: Wilfried Lippitz / Käte Meyer-Drawe (Hrsg.) 1984, S. 75 - 100.

DANNER, Helmut: "Zur Aktualität von 'Bildung'. - Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie" (1986). - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 62 / 1986 , S. 377 - 395.

DANNWOLF, T. / FUCHS, W.: "Unterrichtsforschung als Unterricht?" (1971). - In: Gesellschaft und Schule (Lebendiges Gymnasium. Neue Folge) 13 / 1971 , S. 2 - 7.

DAUBLEBSKY, Benita: "Spielsituationen" (1975). - In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1975, s. 117 - 150.

DEMBO, T.: "Der Ärger als dynamisches Problem" (1931). - In: Psychologische Forschung, 15 / 1931 , S. 1 - 44.

DENZIN, Norman K.: "Symbolic interactionism and ethnomethodology: a proposed synthesis" (1969). - In: American Sociological Review, 34 / 1969 / 6, S. 922 - 934.

DERBOLAV, Josef: "Der Bildungssinn der sprachlich-literarischen Gymnasialfächer und der Philosophie" (1957). - In: Ders., 1957, S. 28 - 38.

DERBOLAV, Josef: Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens. Düsseldorf: Schwann 1957.

DERBOLAV, Josef: "Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft" (1959). - In: Ders. / Heinrich Roth (Hrsg.) 1959, S. 7 - 48.

DERBOLAV, Josef: "Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik" (1960). - In: 2.Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960, S. 17 - 45.

DERBOLAV, Josef: "Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft" (1966).- In: Detlef C. Kochan (Hrsg.)1970 a,S. 31 - 74; auch in: Siegfried Oppolzer (Hrsg.) 1966,

DERBOLAV, Josef: "Humanismus, Dialektik und Pädagogik" (1961). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 7 / 1961 / 3, S. 246 - 270.

DERBOLAV, Josef: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Ratingen: Henn 1970 b.

DERBOLAV, Josef: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur "Praxeologie". Stuttgart: Kohlhammer 1975 (Urban Tb. R. 8o.867).

DERBOLAV, Josef (Hrsg.): Kritik und Metakritik der Praxeologie insbesondere der politischen Strukturtheorie. Kastellaun: Henn 1976.

DERBOLAV, Josef: "Metapraxeologische Überlegungen zur Praxeologie. Zum Verhältnis von Praxeologie und Fundamentalphilosophie und der Neueinführung der Familien- und Sozialpraxis". - In: Pädagogische Rundschau, 32 / 1978 / 7, S. 548 - 561.

DERBOLAV, Josef: "Vorwort" und "Nachwort des Herausgebers". - In: Franz Fischer 1979, S. 7 - 10 und S. 137 - 162; auch in: Josef Derbolav 1987, S. 293 - 315.

DERBOLAV, Josef: Impulse europäischer Geistesgeschichte. Herausgegeben von Dieter Benner, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Lothar Wigger. Sankt Augustin: Richarz 1987.

DERBOLAV, Josef / MENZE, Clemens / NICOLIN, Friedrich (Hrsg.): Sinn und Geschichtlichkeit. Werk und Wirken Theodor Litts. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.

DERBOLAV, Josef / ROTH, Heinrich (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959 (Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Band 2).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970 (Empfehlungen der Bildungskommission).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 2 / 1: Spielen und Gestalten. Stuttgart: Klett 1975.

DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann, 3. Auflage 1964 (erstm. übersetzt von Erich Hylla, Breslau: Hirt 1930; amerik. Original: New York: MacMillan 1926).

DEWEY, John: "Erfahrung und Erziehung" (1966) - In: John Dewey, Oscar Handlin, Werner Correll 1966, S. 27 -99. (Amerik. Original: "Experience and education". New York: Kappa Delta Press 1938 und 1958).

DEWEY, John / HANDLIN, Oscar / CORRELL, Werner: Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim: Beltz 1963.

DEWEY, John / KILPATRICK, William Heard: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Übersetzt von Georg Schultz und Ernst Wiesenthal. Weimar: Böhlaus 1935 (Pädagogik des Auslandes. Herausgegeben von Peter Petersen. Band 6).

DICKOPP, Karlheinz: "Personale Pädagogik" (1977). - In: Hermann Rombach (Hrsg.) 1977, Band 2, S. 345 - 346.

DIENELT, Karl: Erziehung zur Verantwortlichkeit. Die Existenzanalyse V.E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1955.

DIENELT, Karl:"Die Existenzanalyse V.E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung" (1963). - In: Die deutsche Schule, 55 / 1963 / 6, S. 605 - 619.

DIENELT, Karl: Pädagogische Anthropologie. Wien: Österreichischer Bundeslag 1970.

DIENELT, Karl: Anthropologie des Jugendalters. Ratingen: Henn 1974.

DIENELT, Karl: Die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik. Kastellaun: Henn 1977.

DIENELT, Karl: "Theodor Litts pädagogische Theorie als Selbstkritik der Pädagogik. - Zu dem Buch 'Sinn und Geschichtlichkeit'". - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 58 / 1982, S. 110 - 133.

DIENELT, Karl: "Logotherapie - eine Antwort auf die Herausforderung der emanzipatorischen Pädagogik". - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 59 / 1983 , S. 191 - 208.

DIENELT, Karl: Von der Metatheorie der Erziehung zur 'sinn'-orientierten Pädagogik. Rechtfertigung und Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit. Frankfurt / M.: Diesterweg 1984 (Themen der Pädagogik. Herausgegeben von Walter Braun).

DIENELT, Karl: "Existenzanalyse und Logotherapie - 'Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik'". - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 61 / 1985, S. 486 - 500.

DIENELT, Karl: "Die anthropologische Einheit von Empirie und Philosophie. Zu V.E. Frankls Anthropologie und 'Sinn'-Begriff". - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 63 / 1987 / 2, S. 259 - 270.

DIETRICH, Theo: "Der schülerorientierte Unterricht - ein Grundprinzip der Pädagogik in Vergangenheit und Gegenwart". - In: Franz Schmaderer (Hrsg.) 1976, S. 9 - 17.

DIETRICH, Theo (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5. Auflage 1980 (Klinhardts pädagogische Quellentexte).

DIETRICH, Theo: "Schulgeschichte nach 1945". - In: Helmwart Hierdeis (Hrsg.) 1986, Band 2, S. 481 - 492.

DIETZ, Heinrich: Pädagogik der Selbstbegrenzung. Mut zum einfacheren Leben. Freiburg i. Br.: Herder 1978 (Herderbücherei Pädagogik. Band 9059).

DILTHEY, Wilhelm: "Schulreform und Schulstuben" (1890). - In: Ders. 1938, Band VI, S.83 - 89.

DILTHEY; Wilhelm: Gesammelte Schriften. Leipzig , Berlin:Teubner 1938 (6. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1966. Herausgegeben von Bernhard Groethuysen).

DILTHEY, Wilhelm: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. (Gesammelte Werke Band 9). Stuttgart: Teubner, 3. Auflage 1960.

DILTHEY, Wilhelm: "Die vollständige Ausbildung der in der menschlichen Sinnlichkeit enthaltenen Sinneselemente, der Unterscheidungen und Beziehungen zwischen ihnen in Wahrnehmung und Sinnesurteil. Der Anschauungsunterricht". - In: Ders. 1960, Band 9, S. 207 - 208.

DÖRING, Wolfgang: Zur pädagogischen Problematik des Begriffs des Klassischen. Berlin, Leipzig 1934 (Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft 24).

DOLCH, Josef: "Projekt". - In: Ders., 1963, S. 112 -113.

DOLCH, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth, 4. Auflage 1963 (erstm. 1952).

DOLCH , Josef: Lehrplan des Abendlandes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982 (Nachdruck der 3. Auflage Ratingen: Henn 1971; erstm. 1959).

DÖRPFELD, Friedrich Wilhelm: Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension. Gütersloh: Bertelsmann, 4. Auflage 1900 (erstm. 1879).

DRACH, Willi: "Ökologie der Schule". - In: Walter Twellmann 1985, Band 7.2, S. 1140 - 1166.

DRECHSLER, Julius: "Die pädagogische Verantwortung" (1960). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 6 / 1960 , S. 223 - 240. Auch in: Bertold Gerner (Hrsg.) 1965, S. 404 - 423.

DREESMANN,Helmut: Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalten von Schülern. Diss. Universität Heidelberg 1979.

DREIKURS, Rudolf / GREY, Loren: Kinder lernen aus den Folgen. Freiburg i.Br.: Herder, 3. Auflage 1978.

DRIESCH, Hans: Der Vitalismus als Geschichte und als Lehre. Leipzig: Quelle & Meyer 19o5.

E

EBERT, Wilhelm: Bildungspolitik in einer Zeit des Umbruchs. Herausgegeben vom Verband Bildung und Erziehung) Trostberg: Erdl 1986.

ECKHARDT, Karl / KONETZKY, Stephan (Hrsg.): Grundschularbeit. Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Erziehung. Langensalza: Beltz, 2. Auflage 1930 (erstm. 1928).

EDELMANN, Walter: Lernpsychologie - Eine Einführung. München: Urban & Schwarzenberg, 2. Auflage 1986.

EIFF, August Wilhelm von (Hrsg.): Seelische und körperliche Störungen durch Streß. Stuttgart: Fischer 1976 (Gustav Fischer Taschenbücher).

EIFF, August Wilhelm von (Hrsg.): Streß. Phänomenologie, Diagnose und Therapie in den verschiedenen Lebensabschnitten. Stuttgart: Thieme 1980.

EIFLER, Günter (Hrsg.): Sinn im Wissenschaftshorizont. Mainzer Universitätsgespräche. Mainz: Studium Generale 1983.

EINSIEDLER, Wolfgang: "Spiel" (1986). - In: Helmwart Hierdeis (Hrsg.) 1986, S. 559 - 565.

ELLIOT, Hugh Samuel Roger (Ed.): The letters of John Stuart Mill. 2 vols. London: Oxford Univ. Press 1910.

ELSCHENBROICH, Donata: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Frankfurt / M.: päd.extra 1977.

ERIKSON, Erik Homburger: Childhood and society. London: Imago 1951.

ERIKSON, Erik Homburger: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1979.

ERIKSON, Erik Homburger: Kinderspiel und politische Phantasie. Frankfurt /M.: Suhrkamp 1978.

ERIKSON, Erik Homburger: Stufen in der Ritualisierung der Realtität. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1978.

EWERT, Otto: "Wille. I. Psychologisch" (1971). - In: Hans-Hermann Groothoff / Martin Stallmann 1971, Sp. 1270 - 1271.

F

FAUSER, Peter / FINTELMANN, Klaus J. / FLITNER, Andreas (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim: Beltz 1983 (Forum Bildungsreform).

FEND, Helmut: "Gute Schulen - schlechte Schulen. - Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit" (1986). - In: Die Deutsche Schule, 78 / 1986 / 3, S. 275 - 293.

FINCKH, Hans Jürgen: Der Begriff der "Deutschen Bewegung" und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt / M.: Lang 1977.

FINK, Eugen: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg i.Br.: Rombach 1970.

FISCHER, Aloys: "Deskriptive Pädagogik" (1914). - In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 1914; auch in: Siegfried Oppolzer (Hrsg.) 1966, Band I, S. 83 - 99.

FISCHER, Dietlind (Hrsg.): Lernen am Fall. Konstanz: Faude 1983.

FISCHER, Eleonore: "Textilunterricht in der Sekundarstufe II" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 510 - 515.

FISCHER, Franz: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen / Kastellaun: Henn 1975 (herausgegeben von Dieter Benner und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik).

FISCHER, Franz: "Die Erziehung des Gewissens" (1955). - In: Ders., 1979, S. 11 - 39.

FISCHER, Franz: Die Erziehung des Gewissens. Herausgegeben von Josef Derbolav. Kastellaun: Henn 1979.

FISCHER, Franz: "Die Erziehung des Gewissens. Ein Vortrag" (1956). - In: Ders., 1979, S. 66 - 82.

FISCHER, Franz: "Gewissen und Ermessen. Ein Fragment" (1956 / 57). - In: Ders., 1979, S. 82 - 119.

FISCHER, Franz: Philosophie des Sinnes von Sinn. Frühe philosophische Schriften und Entwürfe (1950 - 1956). Kastellaun: Henn 1980 (1.Band der nachgelassenen Schriften mit einer Einleitung herausgegeben von Erich Heintel).

FISCHER, Wolfgang: "Die öffentliche Anstaltsschule der Gegenwart. Struktur und Funktionen" (1972). - In: Ders. 1978, S. 43 - 65.

FISCHER, Wolfgang: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun: Henn 1978. (Grundfragen Systematischer Pädagogik).

FISCHER, Wolfram: "Biographische Methode" (1984). - In: Henning Haft / Hagen Kordes (Hrsg.) 1984, S. 478 - 482.

FITTKAU, Bernd (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Braunschweig: Westermann / Pedersen 1983.

FLECHSIG, Karl-Heinz: "Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung" (1967). - In: Die Deutsche Schule, 59 / 1967, S. 397 - 413.

FLITNER, Andreas: Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Piper, 6. Auflage 1980 (erstm. 1972; Serie Piper. Band 22).

FLITNER, Andreas: "Eine Wissenschaft für die Praxis?" - In: Zeitschrift für Pädagogik, 24 / 1978, S. 183 - 193.

FLITNER, Andreas: "Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform" (1985). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 31 / 1985 / 1, S. 1 - 26.

FLITNER, Wilhelm: "Sinn und Tat in 'Wilhelm Meisters Wanderjahren'. Versuch einer neuen Deutung" (1938). - In: Ders., 1967, S. 57 - 78.

FLITNER, Wilhelm: "Bau des Lehrplans. Die idealtypische Struktur des Lehrgefüges" (1939). - In: Ders., 1965, S. 46 - 61.

FLITNER, Wilhelm: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Hamburg: Hansischer Gildenverlag 1941.

FLITNER, Wilhelm: "Lebenslehre" (1946). - In: Die Sammlung, 1 /1946 / 4, S. 2o6 - 216.

FLITNER, Wilhelm: "Die 'Tübinger Beschlüsse', ein Auftrag zur inneren Schulreform" (1954). - In: Ders., 1954 a, S. 125 - 134; auch in: Ders.,1965, S. 193 - 201.

FLITNER, Wilhelm: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett 1954 a.

FLITNER, Wilhelm: "Erziehungsziele und Lebensformen. Der Zusammenhang von Leben und Erziehung" (1954 b). - In: Ders., 1965, S. 176 - 192.

FLITNER, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Klett, 9. Auflage 1963.

FLITNER, Wilhelm: Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. Heidelberg & Meyer 1965.

FLITNER, Wilhelm: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Besorgt von Heinrich Kanz. Paderborn: Schöningh 1967 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Herausgegeben von Theodor Rutt).

FLITNER, Wilhelm: "Welche Bildungsinhalte soll die Schule vermitteln?" - In: Zeitwende, 44 / 1973 / 5, S. 342 - 351.

FLOREK, Hans-Christian: "Sinnrichtungen didaktischer Entscheidungen über Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit" (1987). - In: Die Realschule, 95 / 1987 / 5, S. 206 - 210.

FLÜGGE, Johannes: Pädagogischer Fortschritt? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972.

FLÜGGE, Johannes: "Rehabilitierung der Sinnestätigkeit" (1975). - In: Schweizer Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen (Hrsg.) 1976.

FOERSTER, Friedrich Wilhelm: Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin: Reimer, 6.- 20. Tsd. 1906 (erstm. 19o4).

FOERSTER, Friedrich Wilhelm: Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen. Berlin: Reimer 1908.

FOERSTER, Friedrich Wilhelm: Die Hauptaufgaben der Erziehung. Freiburg i.Br.: Herder 1959 (Schriften des Willmann Instituts) 4. Auflage 1967.

FRAKE, Charles O.: "Die ethnographische Erforschung kognitiver Systeme. Namen für Dinge" (1981). - In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), 1981, S. 323 - 337.

FRANK, Helmar G.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Eine Einführung in die Informationspsychologie und ihre philosophischen, mathematischen und physiologischen Grundlagen. Baden-Baden: Agis-Verlag 1962 (Kybernetik und Information. Band 2).

FRANK, Helmar G.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik für Analytiker, Planer und Techniker des didaktischen Informationsumsatzes in der Industriegesellschaft. Baden-Baden: Agis-Verlag, 2. neubearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage 1969.

FRANKL, Viktor Emil: Der unbewußte Gott. Wien: Amadeus 1948 (2. Auflage 1977).

FRANKL, Viktor Emil: Der unbedingte Mensch. Wien: Deuticke 1949. Jetzt in: Ders., 1975, S. 83 - 236.

FRANKL, Viktor Emil: "Zehn Thesen über die Person" (1950 a). - In: Ders., 3. Auflage 1982, S. 108 - 118.

FRANKL, Viktor Emil: Homo patiens. Versuch einer Pathodizee. Wien: Deuticke 1950 b.

FRANKL, Viktor Emil: Logos und Existenz. Drei Vorträge. Wien: Amadeus 1951.

FRANKL, Viktor Emil: Pathologie des Zeitgeistes. Rundfunkvorträge über Seelenheilkunde. Wien: Deuticke 1955.

FRANKL, Viktor Emil: Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. Wien: Urban & Schwarzenberg 1956.

FRANKL, Viktor Emil: "Grundriß der Existenanalyse und Logotherapie" (1959). - In: Ders. / Victor E. Freiherr von Gebsattel (Hrsg.), Band 3, 1959, S. 663 - 736.

FRANKL, Viktor Emil: Die Psychotherapie in der Praxis. Eine kasuistische Einführung für Ärzte. Wien: Deuticke 1961 (erstm. 1947; 4. Auflage 1982).

FRANKL, Viktor Emil: Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Wien: Deuticke, 7. Aufl. 1966, 8. Aufl. 1971, 12.Auflage 1982.

FRANKL, Viktor Emil: Der Wille zum Sinn. Bern, Stuttgart, Wien: Huber 1972, 3. Auflage 1982.

FRANKL, Viktor Emil: Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: Huber 1975.

FRANKL, Viktor Emil: ...trotzdem ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: Kösel, 4. Auflage 1979 (erstm. 1977).

FRANKL, Viktor Emil: Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg i.Br.: Herder, 7. Auflage 1981 (3. Aufl. 1972, erstm. 1971).

FRANKL, Viktor Emil / GEBSATTEL, Victor E. Freiherr von / SCHULTZ, J.H. (Hrsg.): Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie unter Einschluß wichtiger Grenzgebiete. 5 Bände. München: Urban & Schwarzenberg 1957 - 1961. Band III 1959.

FREY, Karl: Theorien des Curriculums. Weinheim: Beltz, 2. Auflage 1972.

FREY, Karl: Die Projekt-Methode. Weinheim: Beltz 1982.

FRISTER, Erich: "Überlegungen zur Schulpolitik als Teil einer Geellschaftspolitik für das ausgehende 20. Jahrhundert" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 3, S. 97 - 106.

FRITZ, Jürgen: Interaktionspädagogik. München: Juventa 1975.

FROESE, Leonhard (Hrsg.): Zehn Gebote für Erwachsene. Texte für den Umgang mit Kindern. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1979.

FROMM, Erich: Die Kunst des Liebens. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1980 (erstm. 1956).

FUCHS, Werner: "Empirische Sozialforschung als politische Aktion" (1970). - In: Soziale Welt, 21 / 1970 / 1, S. 1 - 17.

G

GABLER, Hartmut / GRUPE, Ommo: "Bewegung, Bewegungsspiel und Sport (Begründungen und Vorschläge)" (1975). - In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1975, S. 197 - 210.

GARFINKEL, Harold: "Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen" (1959). In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), 1981, S. 189 - 262.

GARFINKEL, Harold: Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1967.

GARZ, Detlef / KRAIMER, Klaus (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt / M.: Scriptor 1983.

GAUDIG, Hugo: Didaktische Präludien. Leipzig: Teubner, 3. Auflage 1923 (erstm. 1903).

GAUDIG, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit. Herausgegeben von Lotte Müller. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1963.

GEBHARD , Julius : Der Sinn der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1923 (Göttinger Studien zur Pädagogik. Band 1).

GEBSER, Jean: Ausgewählte Texte. München: Goldmann 1987.

GEISSLER, Erich E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 6. Auflage 1982 (erstm. 1973).

GEISSLER, Erich E.: Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart: Klett, 2.Auflage 1983.

GEISSLER, Erich E.: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart: Klett 1984.

GEISSLER, Georg (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Weinheim: Beltz, 8. Auflage 1970.

GERNER, Bertold (Hrsg.): Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1965 (Wege der Forschung. Band xxix).

GERNER, Bertold: Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1972.

GERNER, Bertold: Schulalltag verändern: Schulklima und Schülererwartungen - Praxishilfen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.

GERNER, Bertold: Pathologie der Erziehung. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984.

GIEL, Klaus / HILLER, Gotthilf, Gerhard / KRÄMER, Hermann: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Stuttgart: Klett 1974.

GIEL, Klaus: "Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht" (1985). - In: Klaus Peter Hemmer / Hubert Wudtke (Hrsg.) 1985, S. 21 - 50.

GLOGAUER, Werner: Das Strukturmodell der Didaktik. Systematik und Methodologie. München: Ehrenwirth 1967.

GOETHE, Johann Wolfgang von: "Betrachtungen im Sinne der Wanderer". - In: Wilhelm Meisters Wanderjahre. Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Herausgegeben von Erich Trunz. München: Beck, 9. Auflage 1977, Band 8, S. 283 - 309 (erstm. 1950 im Verlag Wegner, Hamburg).

GOFFMAN, Erving: Asyle. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1972 (orig. 1961).

GOFFMAN, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1967 (orig. 1963).

GOFFMAN, Erving: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Kommunikation im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann 1971.

GOLLWITZER, Helmut: Krummes Holz - aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens. München: Kaiser, 8. Auflage 1970.

GRAF, Adolf: Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin-Schöneberg: Fortschritt (Buchverlag der 'Hilfe') 1912.

GRISEBACH, Eberhard: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle / Saale: Max Niemeyer 1924.

GROOTHOFF, Hans-Hermann / STALLMANN, Martin (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart: Kreuz, 5. Auflage 1971.

GROOS, Karl: Die Spiele des Menschen. Jena: Fischer 1899 (Nachdruck. Hildesheim: Olms 1973).

GROSS, Eberhard: Zur Soziologie und Psychoanalyse der Schule. Einführung in die Bildungssoziologie. Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979.

GROTJAHN, Alfred / JUNGE, Gustav: Maßvolle Schulreform. Praktische Vorschläge eines Arztes und eines Lehrers. Leipzig: Kröner 1929.

GUDJONS, Herbert / REINERT, Gerd-Bodo (Hrsg.): Schulleben. Königstein i.Ts.: Scriptor 1980.

GUHL, Erhard / OTT, Ernst H.: Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.

GÜNTHER, Elke / KOPF, Gisela / MIETZNER, Ulrike / RÖMER, Monika / SCHONIG, Bruno:"Lebensgeschichten verstehen lernen. Ein Bericht über die Arbeit der 'Berliner Projektgruppe Lehrerlebensläufe'" (1985). - In: Dieter Baacke / Theodor Schulze (Hrsg.) 1985, S. 107 - 123.

GÜNZLER, Claus: Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule. Lernzieldruck und Lebenshilfe. Freiburg i.Br., München: Alber 1976.

H

HAASE, Otto: "Gesamtunterricht, Training, Vorhaben, drei Elementarformen des Unterrichts" (1932). - In: Die Volksschule, Langensalza, 28 / 1932, S. 727 - 733.

HABERMAS, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1968.

HAEFNER, Klaus: "Computerunterstützer Unterricht" (1976). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1976, S. 72 - 76.

HAFT, Henning / KORDES, Hagen (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta 1984 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Band 2).

HAGEMANN, Wilhelm / TULODZIECKI, Gerhard: Einführung in die Mediendidaktik. Studientexte, Medienpraxis, Medientheorie. Köln: 2. Auflage 1979.

HAMANN, Bruno: Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982.

HAMEYER, Uwe / FREY, Karl / HAFT, Henning (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim: Beltz 1983.

HAMILTON, Agnes Mary: John Stuart Mill. Toronto 1933.

HANSEN, Wilhelm (Hrsg.): Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule. 8 Bände. München: Kösel 1955.

HANSEN, Wilhelm: "Jugend" (1964). - In: Hans-Hermann Groothoff (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt/M.: Fischer 1964, S. 137 - 150.

HARTLEY, David: Observations on man, his frame, his duty and his expectations. London: Leake & Frederick 1949,2 vols (New York: Delmar facs. 1971).

HARTMANN, Nicolai: Ethik. Berlin: de Gruyter, 4. Auflage 1962 (erstm. 1926).

HASSEBERG, Adolf: "Das Vorhaben - Herzstück der Wirlichkeitsschule" (1955). -In: Ders., u.a. 1955, S. 129 - 143.

HASSEBERG, Adolf/ VAUPEL,Karl / BUNGARD,Karl: Mehr leisten auf der Oberstufe der Volksschule. Essen: Neue deutsche Schule, 2. Auflage 1957 (erstm. 1955).

HECKHAUSEN, Heinz: "Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten" (1968). - In: Heinrich Roth (Hrsg.) 1981 a, S. 193 - 228.

HECKHAUSEN, Heinz: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe 1974 (Motivationsforschung. Band 2).

HEIMANN, Paul: "Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft" (1957). - In: Ders., 1976, S. 185 - 207.

HEIMANN, Paul: "Didaktik als Theorie und Lehre" (1962). - In: Ders., 1976, S. 142 - 167.

HEIMANN, Paul: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben von Kersten Reich und Helge Thomas. Stuttgart: Klett 1976.

HEINZE, Thomas / KLUSEMANN, Hans-W. / SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim: pädex Verlagsgesellschaft 1980.

HEINZE, Thomas / THIEMANN, Friedrich / LOSER, Fritz: "Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung" (1982). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 28 / 1982 / 4, S. 635 - 642.

HEINZE-PRAUSE, Renate / HEINZE, Thomas: "Unterrichtsforschung als Unterricht" (1974 a).- In: Betrifft: Erziehung, 7 / 1974 / 10, S. 48 - 53.

HEINZE-PRAUSE, Renate / HEINZE, Thomas: "Soziale Interaktion in der Schulklasse" (1974 b). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26 / 1974 / 5, S. 265 - 274.

HEINZE, Thomas: "Probleme und Paradoxien handlungsorientierter Curriculuminnovation" (1976). - In: Walter Popp 1976, S. 121 - 164.

HEITZER, Manfred u.a.: Hochbegabte in unserem Bildungssystem. Braunschweig: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg 1984.

HELLWIG, Karlheinz / KECK, Rudolf W. (Hrsg.): Englisch-Didaktik zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. - Interdisziplinäre Kooperation auf dem Prüfstand. (Theorie und Praxis. Herausgegeben von Manfred Bönsch u. Lothar Schäffner) Hannover 1988.

HEMMER, Peter / WUDTKE, Hubert (Hrsg.): Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart: Klett-Cotta 1985 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 7).

HENNINGSEN, Jürgen: "Bertold Otto (1859 - 1933)" - In: Hans Scheuerl (Hrsg.) 1979, Band 2, S. 127 - 139.

HENNINGSEN, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen: Neue deutsche Schule 1981.

HENTIG, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett, 3. Auflage 1970 (erstm. 1968).

HENTIG, Hartmut von: "Die allgemeinen Lernziele der Gesamtschule" (1969). In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 12. Stuttgart: Klett 1969 ,S. 13 - 43.

HENTIG, Hartmut von: "Eine Antwort an Theodor Wilhelm" (auf seinen Aufsatz: Die Allgemeinbildung ist tot - es lebe dieAllgemeinbildung) (1985). - In: Neue Sammlung, 25 / 1985, S. 151 - 167.

HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Hermann Holstein Bochum: Kamp, 4. Auflage 1971 (Kamps pädagogische Taschenbücher. Band 23).

HERBART, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Herausgegeben von Walter Asmus. 3 Bde. Düsseldorf: Küpper 1965.

HERBERT, Michael / MEIERS, Kurt: "Leben und Lernen im ersten Schuljahr. Bericht über einen Versuch" (1980). - In: Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 43 / 44 "Die Grundschule der achtziger Jahre". Frankfurt/M. 1980, S. 44 - 60.

HERBIG, Helmut: Mediendidaktik in der BRD unter Einfluß konservativer Bestrebungen. Halle / Saale: 1978.

HERRMANN, Ulrich: "Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorie" (1982). - In: Dieter Lenzen (Hrsg.) 1982, S. 60 - 77.

HESS-KRUG, Erika: Die Kunde in der Pädagogik. Langensalza: Beltz 1934 (Göttinger Studien. Heft 23).

HEYDEBRAND, Caroline von: Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Stuttgart: Union Druckerei 1925 (Hrsg. Freie Waldorfschule Stuttgart).

HIELSCHER, Hans: Spielen macht Schule. Heidelberg: Quelle & MEyer 1981.

HIERDEIS, Helmwart (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. 2. Bde. Baltmannsweiler: Schneider, 2. Auflage 1986.

HILKER, Franz: "Vorwort des Herausgebers" (1925). - In: Helmut Alberts: Aus dem Leben der Bertold Otto-Schule. Berlin: Schwetschke 1925, S. 3-5. (Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer. Herausgegeben von Franz Hilker. Heft 18).

HILLER-KETTERER, Ingeborg / HILLER, Gotthilf Gerhard: "Unterricht über Unterricht und pädagogische Verständigung" (1974). - In: Bildung und Erziehung, 27 / 1974 / 4, S. 268 - 277.

HINTZ, Dieter / REKUS, Jürgen (Hrsg.): Zum Beispiel: Schule. Beiträge zur pädagogischen Besinnung. Karl Gerhard Pöppel zum 60. Geburtstag. Hildesheim: Bernward 1987.

HIRT, Josef: Das Ich und das Gesetz von Lust und Unlust. Zürich: Arnold, 5. Auflage 1965.

HÖCKER, Günther / HÖCKER, Christine / KUNKEL, Barbara: "Ostseewasser. Ein Versuch mit offenem Sachunterricht in Klasse 2" (1973). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 5 /1973 / 1, S. 174 - 183.

HOFFMANN, Erika (Hrsg.): Fröbels Theorie des Spiels III. Langensalza: Beltz 1937 (Kleine Pädagogische Texte. Heft 21).

HOFFMANN, Dietrich: Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 1978 (Urban Taschenbücher. Band 279).

HOFMANN, Paul: Sinn und Geschichte. Historisch-systematische Einleitung in die sinn-erforschende Philosophie. München: Reinhardt 1937.

HOLSTEIN, Hermann: Bildendes Lehren. Sinn und Umfang einer Pädagogik der Schule. Essen: Neue deutsche Schule 1961.

HÖLTERSHINKEN, Dieter: Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren. Weinheim: Beltz 1971.

HOLZ, Harald: "Hermeneutik" (1977). - In: Hermann Rombach (Hrsg.) 1977, Band 2, S. 62 - 65.

HOMFELDT, Hans Günther: "Ist die Sonderschule für Lernbehinderte eine 'totale Institution'?" (1973). - In: Die deutsche Schule, 65 / 1973 / 11, S. 769 - 782.

HOMMES, Ulrich: Es liegt an uns. Gespräche auf der Suche nach dem Sinn. Freiburg i.Br.: Herder 1980.

HUBER, Franz: Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9. Auflage 1965.

HUBER, Wilfried / KREBS, Albert (Hrsg.): Adolf Reichwein. 1898 - 1944. Paderborn: Schöningh 1981.

HUFNAGEL, Erwin: Einführung in die Hermeneutik. Stuttgart: Kohlhammer 1976 (Urban-Taschenbücher Band 233).

HUMBOLDT, Wilhelm von: "Theorie der Bildung des Menschen" (Bruchstück). - In: Ders.:Werke in fünf Bänden. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1960, S. 234 - 240.

HUMBOLDT, Wilhelm von: "Theorie der Bildung des Menschen" (1793 / 94). - In: Clemens Menze (Hrsg.) 1979, s. 24 - 28.

HUMBOLDT, Wilhelm von: "Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken?" (1792). - In: Clemens Menze (Hrsg.) 1979, S. 5 - 18.

HUMBOLDT, Wilhelm von: Schriften. 17 Bände. Herausgegeben von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Koehler 1903 - 1936.

HUME, David: A treatise on human nature (geschrieben 1734-37; gedruckt 1739 - 1740) und Enquiry concerning human understanding (1748, dt. 1904: Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand) o.O. 1904. Hamburg: Meiner 1973 (Philosophische Bibliothek. Band 283).

HURRELMANN, Klaus (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1976.

HUSCHKE, Rolf Bernhard: Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Materialien zur Didaktik, Bildungstheorie, pädagogische Anthropologie und Wissenschaftstheorie. Essen: Neue deutsche Schule 1973.

I / J

ILLICH, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Kösel 1971.

INGENKAMP, Karlheinz: Zielerreichendes Lernen -Mastery learning (mit Forschungsbericht). Ravensburg: Maier 1979.

JENSEN, Adolf / LAMSZUS, Wilhelm: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neubegründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium. Hamburg: Janssen 1910.

JEZIORSKY, Walter: Selbstbildungsmittel in der Grundschule. Braunschweig: Westermann 1965. (Theorie und Praxis der Schule. Band 5).

JÖRG, Hans: "Arbeitsmethoden der Freinet-Pädagogik in der Schule - ein französich-deutsches Experiment" (1986). - In: Hermann Röhrs (Hrsg.) 1986, S. 197 - 208.

KADE, Sylvia: Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.

KAISER, Arnim: "Curriculare Leistungsmöglichkeiten der Praxeologie" (1980). - In: Pädagogische Rundschau, 34 /1980 / 4-5, S. 299 - 307.

KAISER, Arnim: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985.

KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinhardt 1983.

KAISER, Hermann-Josef / MENCK, Peter: "Das 'didaktische Strukturgitter' in der Curriculumforschung" (1971). - In: Herwig Blankertz (Hrsg.): Curriculumreform - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Neue deutsche Schule 1971 (Neue pädagogische Bemühungen. Band 46), S. 97 - 117.

KAMBARTEL, Friedrich (Hrsg.): Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1974 (Theorie. Theoriediskussion).

KAMBARTEL, Friedrich: "Erkennen und Handeln. Methodische Analysen zur Ethik" (1975). - In: Hans-Georg Gadamer / Paul Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie. Band 7: Philosophische Anthropologie. Zweiter Teil. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv) 1974, S. 289 - 304.

KAMLAH, Wilhelm / LORENZEN, Paul: Logische Propädeutik oder Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim: Bibliographisches Institut 1967 (Hochschultaschenbücher-Verlag).

KANNING, Fritz: Strukturwissenschaftliche Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1953.

KANZ, Gisbert: "Die Abschaffung des Menschen" (1969). - In: Neue Sammlung, 9 / 1969 / 12, S. 548 - 552.

KANZ, Heinrich (Hrsg.): Deutsche pädagogische Zeitgeschichte 1945 - 1959. Von der Bildungspolitik der Alliierten bis zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses. Lernkritische Quellensammlung für ein erziehungswissenschaftliches Grundstudium. Kastellaun: Henn 1975 (= Band 1 der Pädagogischen Zeitgeschichte. Gesamtherausgeber: Heinrich Kanz).

KARG, Hans Hartmut: Erfahrungspädagogik. Über die Grundlagen einer europäischen und angloamerikanischen Bildungsidee. Frankfurt / M.: Haag und Herchen 1985.

KARSTÄDT, Otto (Hrsg.): Methodische Strömungen der Gegenwart. Langensalza: Beltz, 8. Auflage 1921.

KATHOLISCHER KATECHISMUS für den Religionsunterricht an den Volksschulen. Vorgeschrieben von den Bischöfen Deutschlands. München: Kösel o.J. (1945).

KECK, Rudolf W.: "Projekt / Vorhaben" (1973). - In: Werner S. Nicklis (Hrsg.) 1973, S. 274 - 275.

KEGAN, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Kindt 1986 (erstm. 1982, amerik.).

KEIL, K.-A.: "Rechnerunterstützter Unterricht - Situation - Möglichkeiten - Probleme" (1973). - In: Brigitte Rollett / Karl Weltner (Hrsg.) 1973, Band 2, S. 311 - 321.

KELLER, Wilhelm: Der Sinnbegriff als Kategorie der Geisteswissenschaften. München: Reinhardt 1937.

KERSCHENSTEINER, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt: Villaret, 10. Auflage 1931 (erstm. 1901).

KERSCHENSTEINER, Georg: Begriff der Arbeitsschule. München: Oldenbourg, Neuauflage 1950.

KERSTIENS, Ludwig: Modelle emanzipatorischer Erziehung. Eine Zwischenbilanz. Voraussetzungen, Entwürfe, Kritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage 1975.

KERSTIENS, Ludwig: Erziehungsziele - neu befragt. Bad Heilbrunn: Klinhardt 1978.

KERSTIENS, Ludwig: Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1987.

KILPATRICK, William Heard:"The Project Method".In: Teachers College Record. New York, 19 / 1918, S. 320 ff.; dt. in: John Dewey / William Heard Kilpatrick: Der Projekt-Plan. Weimar 1935, S. 161 - 179.

KILPATRICK, William Heard: Vorwort zu Ellsworth Collings: An Experiment with a Project Curriculum. New York 1923. In: John Dewey / William Heard Kilpatrick 1935, S. 190 - 198.

KLAFKI, Wolfgang: "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung" (1958). In: Ders., 1975, S. 126 - 153.

KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz 1959.

KLAFKI, Wolfgang: "Das Problem der Didaktik" (1961 / 62). In: Ders., 1975, S. 72 - 125.

KLAFKI, Wolfgang: "Didaktik und Methodik" (1964). - In: Hans-Hermann Groothoff (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt/M.: Fischer 1964, S. 50 - 65.

KLAFKI, Wolfgang: "Dialektisches Denken in der Pädagogik" (1966). - In: Siegfried Oppolzer (Hrsg.) 1966, Band 1, S. 159 - 182.

KLAFKI, Wolfgang: "Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik" (1971). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 17 / 1971, S. 351 - 385; auch in: Ders., 1976 a, S. 13 - 49.

KLAFKI, Wolfgang / LINGELBACH, Karl-Christopf / NICKLAS, Hans Werner (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt / M.: Diesterweg 1972.

KLAFKI, Wolfgang: "Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips" (1974). - In: Ders., 1976 a, S. 141 - 176.

KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1975 (erstm. 1963).

KLAFKI, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1976 a.

KLAFKI, Wolfgang / STÖCKER, Hermann: "Innere Differenzierung des Unterrichts" (1976 b)- In: Ders., 1985, S. 119 - 154.

KLAFKI, Wolfgang: "Lehrerausbildung - Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft" (1976 c). - In: Leo Roth (Hrsg.), 1976, S. 267 - 276.

KLAFKI, Wolfgang: "Ideologiekritik" (1978). - In: Leo Roth (Hrsg.), 1978, S. 146 - 167.

KLAFKI, Wolfgang: "Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik" (1980). - In: Ders., 1985, S. 194 - 227.

KLAFKI, Wolfgang: "Exemplarisches Lehren und Lernen" (1985 b). - In: Ders., 1985, S. 87 - 107.

KLAFKI, Wolfgang: "Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts" (1985 a). - In: Ders., 1985, S. 12 - 30.

KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz 1985.

KLAFKI, Wolfgang: "Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konztept allgemeiner Bildung" (1986). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 / 1986 / 4, S. 455 - 476.

KLEBER, Eduard W. u.a.: Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Eine Einführung in Beurteilungs- und Bewertungsfragen in der Schule. Weinheim: Beltz 1976 a.

KLEBER, Eduard W.: "Tendenzen, die das Urteil des Lehrers beeinflussen" (1976b).- In: Ders. / Hans Meister / Christine Schwarzer / Ralf Schwarzer 1976, S. 39 - 61.

KLEBER; Eduard W. : "Probleme des Lehrerurteils" (1978). - In: Karl Josef Klauer (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf: Schwann 1978, Band 3, S. 589 - 617.

KLEBER, Eduard W.: "Ökologische Erziehungswissenschaft - ein neues metatheoretisches Konzept?" (1985 a). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1985, Band 7.2, S. 1167 - 1193.

KLEBER, Eduard W.: "Ökologische Pädagogik oder Umwelterziehung?" (1985 b). In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1985, Band 7.2, S. 1194 - 1210.

KLENK, Gerald: Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt / M.: Haag und Herchen 1987.

KLEY,Ewald: Sache und Sinn. Studien zur Didaktik der Volksschule. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei 1963 (Schriftenreihe der PH Braunschweig. Heft 1o).

KLINGBERG, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt / M.: Athenäum o.J. (1972) (Fischer Athenäum Tb. 3011).

KLOWSKI, Joachim: "Zur Didaktik der alten Sprachen: Die Probleme der Anfangslektüre in Latein und Griechisch" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 5.1, S. 393 - 408.

KLUGE, Norbert: "Ermutigung als Prinzip und Maßnahme der Erziehung" (1970). - In: Lebendige Schule, 25 / 1970/ 10, S. 370 - 379.

KLUGE, Norbert: Einführung in die Systeamtische Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983.

KNAB, Doris: "Curriculumforschung" (1971). - In: Hans-Hermann Groothoff / Martin Stallmann (Hrsg.) 1971, Sp. 187 - 192.

KNAB, Doris: "Was wollte der 'Rahmenplan'?" (1977). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 23 / 1977 / 4, S. 603 - 607.

KNEULE, Sigurd: "Die Sitzordnung im Unterricht. Ergebnisse einer Pilotuntersuchung" (1980). - In: Neue Unterrichtspraxis, 13 / 1980 / 2, S. 109 - 114.

KOCHAN, Detlef C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970.

KÖNIG, Eckard: "Das Problem allgemeiner Zielsetzungen des Grundschulunterrichts" (1979). - In: Gertraud E. Heuß / Rainer Rabenstein (Hrsg.): Grundschuldidaktik 1. München: Oldenbourg 1979, S. 29 - 44. (Fachdidaktisches Studium in der Lehrerausbildung).

KÖNIG, Eckard / RAMSENTHALER, Horst (Hrsg.): Diskussion pädagogische Anthropologie. München: Fink 1980 (Kritische Information).

KOHLBERG, Lawrence / TURIEL Edward: Moralische Entwicklung und Moralerziehung (1978). - In: Gerhard Portele (Hrsg.) 1978, S. 13 - 80.

KOHLI, Martin: "Wie es zur 'biographischen Methode' kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung" (1981). - In: Zeitschrift für Soziologie, 10 / 1981 / 3, S. 273 - 293.

KOPP, Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth: Auer, 6. Auflage 1977 (erstm. 1965)

KOPP, Ferdinand: "Erziehliche Aufgaben für Unterricht und Schule" (1973). - In: Erich Weber 1974, S. 42 - 68.

KORCZAK, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970.

KORCZAK, Janusz: Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik. Gütersloh: Mohn 1978.

KOTZIAN, Ortfried: "Produktorientierter Unterricht" (1985). - In: Hans Oblinger u.a. 1985, S. 54 - 59.

KOTZIAN, Ortfried: "Problemorientierter Unterricht (einschließlich 'Entdeckendes Lernen')" (1985). - In: Hans Oblinger u.a. 1985, S. 78 - 83.

KOZDON, Baldur: Grundbegriffe der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978.

KOZDON, Baldur: Lernzielpädagogik - Fortschritt oder Sackgasse? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.

KRAFT, Peter: Der Schulhof als Ort sozialen Verhaltens. Braunschweig: Westermann 1977.

KRAFT, Peter: Fest und Geselligkeiten in der Schule. Braunschweig: Westermann 1979.

KRAMP, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. München: Kösel 1973.

KRATHWOHL, David R. / BLOOM, Benjamin S. / MASIA, Bertram B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Übersetzt von Helmut Dreesmann. Weinheim: Beltz 1975 (Beltz Studienbuch).

KRETSCHMANN, Johannes: Natürlicher Unterricht. Neubearbeitet von Otto Haase. Darmstadt, Hannover: Schroedel, 2. Auflage 1948 (Arbeitsbücher für die Lehrerbildung. Band 9); auch verlegt bei Wolfbüttel, Hannover: Wolfenbütteler Verlagsanstalt.

KREITMAIR, Karl (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. 8 Bände. München: Bayerischer Schulbuchverlag. Band 2,1950.

KREITMAIR, Karl (Hrsg.): Bertold Otto. Ausgewählte Schriften. Paderborn: Schöningh 1963 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Herausgegeben von Theodor Rutt. Band 21).

KREUZER, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. 5 Bände. Düsseldorf: Schwann 1982.

KRIEBEL, Reinholde: Sprechangst. Stuttgart: Kohlhammer 1984.

KRIEG, Bernhard: "Eingehüllte Rationalität" und pädagogische Praxis. Eine Studie zu Gegenstand und Methode erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung. Karlsruhe: Wahl 1982 (Diss. Univ. Frankfurt / M.).

KROH, Oswald: Revision der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer , 6. Auflage 1962 (erstm. 1954).

KROHNE, Heinz W. (Hrsg.): Fortschritte der pädagogischen Psychologie. München: Reinhardt 1975.

KRÖPE, Peter: Dialogische Prüfungsforschung. Frankfurt / M.: Lang 1984 (Europäische Hochschulschriften. R. 11, Band 222).

KUBE, Klaus: Spieldidaktik. Düsseldorf: Schwann 1977.

KULTUSMINISTER DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hrsg.): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG). Kiel: Schmidt & Klaunig, 5. Auflage 1983 (erstm. 1979). (Schriftenreihe der Landesregierung Schleswig-Holstein).

KUNERT, Kristian: Kritik und Erneuerung der Unterrichtsplanung. Baltmannsweiler: Schneider 1986.

L

LÄNGLE, Alfried: "'Anatomie' einiger psychotherapeutisch relevanter Barrieren" (1986). - In: Tagungsberichte der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse.Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse 1986, S. 4 -15.

LAING, Ronald David / PHILLIPSON, H. / LEE, A.R.: Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971.

LANG, Heinz: "Erziehung zum Glück. Hilfen durch Sinnorientierung" (1988). - In: Pädagogische Welt, 42 / 1988 / 8, S. 375 - 379.

LANGER, Ingmar / SCHULZ VON THUN, Friedrich / TAUSCH, Reinhard: Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. München: Reinhardt 1974. (2. Auflage 1981: Sich verständlich ausdrücken).

LANGEVELD, Martinus Jan: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1961 (erstm. 1949).

LANGEVELD, Martinus Jan: "Das Ding in der Welt des Kindes" (1956). - In: Ders., 1964, S. 142 - 156.

LANGEVELD, Martinus Jan: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Niemeyer, 2. Auflage 1964 (erstm. 1956).

LANGEVELD, Martinus Jan: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959.

LANGEVELD, Martinus Jan: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig: Westermann, 2. Auflage 1963 (erstm. 1960).

LANGEVELD, Martinus Jan: "Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft" (1964). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 10 / 1964 / 4, S. 373 - 391.

LANGEVELD, Martinus Jan: "Grundzüge der erziehungswissenschaftlichen Methodologie" (1981). - In: Ders. / Helmut Danner 1981, S. 13 - 105.

LANGEVELD, Martinus Jan / Helmut Danner: Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik. München: Reinhardt 1981.

LANGEVELD, Martinus Jan: "Über die sog. 'Intuition'" (1981). - In: Ders./ Helmut Danner 1981, S. 100 - 105.

LASSAHN, Rudolf: Pädagogische Anthropologie. Heidelberg: Quelle & Meyer 1983. (UTB 713).

LASSAHN , Rudolf: "Wissen und Handeln. - Zur Erkenntnis- und Bildungstheorie Fichtes" (1987). - In: Pädagogische Rundschau, 41 / 1987 / 1, S. 23 - 35.

LATTMANN, Urs Peter: Werden und Lernen des Menschen. Lebenssinn und Lebensgestaltung in anthropologisch-pädagogischer Sicht. Bern, Stuttgart: Haupt 1986.

LAUFF, Werner: "Ernährung und Erziehung - Gesundheit und Selbständigkeit. Probleme der Arbeitsteilung" (1985). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 37 / 1985 / 12, S. 558 - 561.

LAUTH, Reinhard: Die Frage nach dem Sinn des Daseins. München: Barth 1953.

LAY, Wilhelm August: Experimentelle Pädagogik. Leipzig: Teubner,3.Aufl. 1918.

LAY, Wilhelm August: Experimentelle Didaktik. Leipzig: Quelle & Meyer 1903.

LEHMENSICK, Ernst: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1926 (Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft 6).

LEHNER, Helmut: Erkenntnis durch Irrtum als Lehrmethode. Bochum: Kamp 1979.

LEMKE, Dietrich: Lernzielorientierter Unterricht - revidiert. Frankfurt / M.: Lang 1981.

LENZEN, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft) Stuttgart: Klett-Cotta 1982 (Jahrbücher für Erziehungswissenschaft).

LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 12 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta 1982 - 1986.

LEVI-STRAUSS, Claude: Strukturale Anthropologie. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1969.

LICHTENSTEIN, Ernst: "Vom Sinn der erzieherischen Situation" (1955). - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 31 / 1955 / auch in: Ders.: Bildungsgeschichtliche Perspektiven. Glaube und Bildung. Bildung als geschichtliche Begegnung. Ratingen: Henn 1962, S. 161 - 173.

LICHTENSTEIN-ROTHER, Ilse: Schulanfang. Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre. Frankfurt / M.: Diesterweg, 7. Auflage 1969.

LIEDTKE, Max: "Johann Heinrich Pestalozzi. (1746 - 1827)" (1979). - In: Hans Scheuerl (Hrsg.) 1979, Band 1, S. 170 - 186.

LINDE, Gerhard: Aspekte der Ganzheit in der deutschen Schulpädagogik. Frankfurt / M.: Lang 1984.

LINDENBERG, Christoph: "Rudolf Steiner (1861 - 1925)" (!979). - In: Hans Scheuerl (Hrsg.) 1979, Band 2, S. 170 - 182.

LIPPITZ, Wilfried: "Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik" (1984). - In: Ders. / Käte Meyer-Drawe (Hrsg.) 1987, S. 101 - 129.

LIPPITZ, Wilfried / MEYER-DRAWE (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein i.Ts. : Forum Academicum , 2. Auflage 1987 (erstm. 1984).

LISOP, Ingrid: Sozio-kulturelle Entmündigung in der Freizeitgesellschaft. Analysen und Perspektiven der Abwehr. Frankfurt / M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1986.

LITT, Theodor: Individuum und Gemeinschaft. Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik. Leipzig, Berlin: Teubner 1919 (2. Auflage 1924, mit neuem Untertitel: Grundlegung der Kulturphilosophie).

LITT, Theodor: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Leipzig: Teubner 1931 (erstm. 1926).

LITT, Theodor: Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes. München: Federmann 1948 a (MS lag 1939 bereits vor).

LITT, Theodor: Denken und Sein. Stuttgart: Hirzel 1948 b.

LITT, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Herausgegeben von Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn, Heft 15. Bonn: Köllen, 6. Auflage 1959.

LITT, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (1927). Stuttgart: Klett , 13. Auflage 1967 (reprint 1972).

LOCH, Werner: "Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise" (1965). - In: Bildung und Erziehung, 18 /1965 , S. 164 - 180. Auch in: Dieter Höltershinken (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976, S. 252 - 277.

LOCH, Werner: Modelle pädagogischen Verstehens. Essen: Neue deutsche Schule 1978.

LOCH, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue deutsche Schule 1979.

LOCH, Werner: "Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens" (1980). - In: Eckard König / Horst Ramsenthaler (Hrsg.) 1980, S. 191 - 225.

LOCHNER, Rudolf: Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethischen Dasein. Meisenheim am Glan: Hain 1975.

LOCKE, John: Gedanken über Erziehung. Langensalza: Beyer & Söhne 1883 (H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. Herausgegeben von Friedrich Mann).

LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Pädagogisches Heilen. Versuch einer erziehungsphilosophischen Grundlegung der Heilpädagogik. München: Kösel 1969 (Schriften des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik. Herausgegeben von Josef Speck).

LÖWISCH, Dieter-Jürgen: "Staatsschule und Werterziehung. Überlegungen zur Möglichkeit der Wiedergewinnung des Erzieherischen der öffentlichen Schule" (1982 b). - In: Vierteljahrsschrift für wissenchaftliche Pädagogik, 58 /1982 / 1, S. 20 - 48.

LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982 a.

LÖWISCH, Dieter-Jürgen: "Zur Notwendigkeit von Wertorientierung in der öffentlichen Schule" (1985). - In: Die Realschule, 93 / 1985, S. 402 - 407.

LORENZEN, Paul: Einführung in die operative Logik und Mathematik. Berlin: Springer , 2. Auflage 1969(erstm. 1955) (Grundlagen der mathematischen Wissenschaft in Einzeldarstellungen. Band 78).

LORENZEN, Paul: "Logische Strukturen in der Sprache" (1966). - In: Studium Generale, 19/ 1966, S. 398 - 401.

LORENZEN, Paul / SCHWEMMER, Oswald: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim: Bibliographisches Institut, 2. Auflage 1975 (erstm. 1973). (B I - Hochschultaschenbücher. Band 700).

LORENZER, Alfred: "Möglichkeiten qualitativer Inhaltsanalyse" (1981). - In: Das Argument, 23 / 1981, S. 170 - 180.

LORENZER, Alfred: Sprachspiel und Interaktionsformen. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1977.

LORENZER, Alfred: "Symbol, Interaktion und Praxis" (1971). - In: Ders., u.a. 1971, S. 9 - 59.

LORENZER, Alfred: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1976.

LORENZER, Alfred: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1973.

LORENZER, Alfred: "Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft" (1976). - In: Leithäuser, Thomas / Heinz, Walter R. (Hrsg.): Produktion , Arbeit, Sozialisation. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1976, S. 13 - 47.

LORENZER, Alfred / DAGMER, Helmut / HORN, Klaus / BREDE, Karola / SCHWANEN, Enno : Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971.

LOSER, Fritz:"Die übung im Unterricht und ihre Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens." (1968). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 14 / 1968 , S. 145 - 165.

LOSER, Fritz / TERHART, Ewald (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart: Klett 1977.

LOSER, Fritz / TERHARD, Ewald: "Vorüberlegungen zu einer Theorie des Lehrens" (1977). - In: Dies., 1977, S. 10 - 48.

LOTZMANN, Geert (Hrsg.): Das Gespräch in Erziehung und Behandlung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973. S. 8 - 22.

LOZANOV, Georgi: Suggestology and Outlines of Suggestopedy. London: Gordon and Breach 1978.

LÜTGERT, Will: "Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche" (1985). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 31 / 1985 / 1, S. 27 -48.

LUHMANN, Niklas : "Sinn als Grundbegriff der Soziologie" (1971). - In: Jürgen Habermas / Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971, S. 25 -100.

LUKAS,Elisabeth: "Zur Validierung der Logotherapie" (1972). - In: Viktor Emil Frankl, 1982, S. 275 - 308.

LUMBSDAINE, Arthur Allen / GLASER, Robert (Eds.): Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book. Washington: Department of Audio-Visual-Instruction. National Eduction Association, 6th print 1964 (first 1960).

M

McHUGH, Peter: Defining the situation. The organisation of meaning in social interaction. Indianapolis: Bobbs-Merrill 1968.

MacMINN. Ney: Bibliography of the Published Writings of John Stuart Mill. Evanston, Ill. 1945.

MAGER, Robert: Zielanalyse. Weinheim: Beltz 1973.

MAIER, Hans: "Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft" (1986). - In: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern. 1986 / 4, S. 1-3.

MAIER, Hans: "Erziehung in unserer Zeit" (1976). - In: Ders.: Kulturpolitik. Reden und Schriften. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv) 1976 S. 52 - 65.

MAIER, Hans: "Wiedergewinnung des Erzieherischen - Plädoyer für eine neue Bildungspolitik" (1972). - In: Ders.: Anstöße. Beiträge zur Kultur- und Verfassungspolitik. Stuttgart: Seewald 1978, S. 345 - 356.

MAKARENKO, Anton S.: Gesammelte Werke. Herausgegeben von Leonhard Froese, Götz Hillig, Siegfried Weitz, Irene Wiehl. Ravensburg: Maier 1976.

MAKARENKO, Anton Semonovic: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin: Aufbau 1953.

MANEN, Max von: "Phänomenologische Pädagogik" (1984). - In: Wilfried Lippitz / Käte Meyer-Drawe (Hrsg.) 1984, S. 131 - 148.

MANN, Alfred: Denkendes Volk - volkhaftes Denken. Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschule. Braunschweig: Westermann, 2. Auflage 1948 (erstm. 1928 Frankfurt / M.: Neue Frankfurter Verlags GmbH).

MARCEL, Gabriel: Etre et savoir. Paris 1935. Sein und Haben. Übersetzt von E. Behler. Paderborn: Schöningh 1954.

MARX, Karl: Die Frühschriften. Herausgegeben von Siegfried Landshut. Stuttgart: Kröner 1964 u.ö. (Kröners Taschenbuchausgabe. Band 209).

MAURER, Friedemann (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt / M.: Fischer 1981 (Fischer - Taschenbücher. 6626).

MEAD, George Herbert: Movements of thought in the nineteenth century. Chicago: University of Chicago Press 1972 (first 1950).

MEHRINGER,Andreas:"Vom Verlust der Einfachheit im erzieherischen Denken" (1960). - In: Unsere Jugend, 14 / 1960 / 1, S. 85.

MEHRINGER, Andreas: "Zuwendung - das wichtigste Therapeutikum" (1979). - In: Unsere Jugend, 32 / 1980 / 2, S. 51 - 65.

MEINBERG, Eckhard: Sportpädagogik. Konzepte und Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer 1981.

MEINBERG, Eckhardt: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988.

MENG, Heinrich (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik des Schulkindes. München, Basel: Reinhardt 1973.

MENKE, Anton: Werden und Wesen der Grundschule. Ein geschichtlicher und systematischer pädagogischer Beitrag zur Klärung ihrer Theorie. Wiesbaden-Dotzheim: Deutscher Fachschriften-Verlag 1970.

MENZE, Clemens: Wilhelm von Humbodts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: Henn 1965.

MENZE, Clemens: "Über die Notwendigkeit eines Freien Schulwesens" (1972). - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 48 / 1972, S. 216 - 231.

MENZE, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover: Schroedel 1975.

MENZE, Clemens (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt - Bildung und Sprache. Paderborn: Schönigh, 3. Auflage 1979 (erstm. 1959; 2. Aufl. 1965) (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften).

MENZE, Clemens: "Grundbildung als Problem" (1982). - In: Die Realschule, 90 / 1982 / 4, S. 211 - 222.

MESSNER, Rudolf: "Didaktik und Curriculumforschung. Stichworte zur Klärung eines verwirrenden Nebeneinanders" (1977). - In: Betrifft: Erziehung, 10 / 1977 / 3, S. 34 - 39.

MESSNER, Rudolf: Unterricht. Ein Versuch, Unterrichtsgeschehen als Prozeß der Konstitution von Inhalten zu verstehen. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek 1982 (Projekt: Konstitution von Inhalten und Eigenständiges Lernen. Band 2).

MEUMANN, Ernst: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig, Berlin: Wilhelm Engelmann 1914.

MEYER, Adolf: "Wilhelm von Humboldt (1967 - 1835)" (1979). - In: Hans Scheuerl (Hrsg.) 1979, Band 1, S. 198 - 216.

MEYER, Ernst: Gruppenunterricht. Grundlegung und Beispiel. Worms: Wunderlich, 6. Auflage 1972 (erstm. 1954; 4. Auflage 1964).

MEYER, Peter: Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven. Meisenheim: Hain 1978 (Hochschulschriften. Erziehungswissenschaft. Band 5).

MEYER-DRAWE, Käte: "Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden - Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs" (1987). - In: Wilfried Lippitz / Dies. (Hrsg.) 1987, S. 63 - 73.

MICHAEL, Berthold: Selbstbildung im Schulunterricht. Weinheim: Beltz 1963.

MICHAEL, Bertold: "Sinn und Gestalt der Grundschule" (1965). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 17 / 1965 / 8, S. 355 - 365.

MILL, James: "On Education". - In: Wyndam Hedley Burston: James Mill on education. Cambridge 1969.

MILL, James: Analysis of the phenomena of human mind. Ed. by John Stuart Mill, with notes by Alexander Bain, Andrew Findlater, George Grote. London 1869, 2 vols.

MILL, John Stuart: "Democracy in America" (1840). - In: Ders.: Dissertations and Discussions: political, philosophical, and historical. 4 vols. London 1867. (Reprint of the 1859 edition in New York: Haskell 1973).

MILL, John Stuart: Autobiographie (1971). Landmarks World's Classics. London: Oxford Univ. Press 1963 (New York: Columbia Univ. Press 1960).

MILL, John Stuart: "Utilitarianism" (1861). - In: Frazer's Magazine, vol. 64 (October 1861) p. 391 - 406; (November 1861) p. 525 - 534; (December 1861) p. 651 - 673.

MILLER, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1981.

MISCH, Georg: Geschichte der Autobiographie. 3 Bde. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke 1949 - 1959.

MÖLLER, Hugo: Was ist Didaktik? Bochum: Kamp 1962 (Kamps pädagogische Taschenbücher. Band 13).

MÖLLER, Hugo: "Elementarischer Unterricht" (1957). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 9 / 1957 / 2, S. 68 - 78.

MÖLLER, Joseph: Menschsein: ein Prozeß. Entwurf einer Anthropologie. Düsseldorf: Patmos 1979.

MÖLLER, Michael Lukas: "Schule ohne Sinn? - Chancen durch selbstverantwortliche Gesprächsgruppen" (1984). - In: Fritz Bohnsack (Hrsg.) 1984, S. 134 - 138.

MOLLENHAUER, Klaus: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa, 5. Auflage 1971.

MOLLENHAUER, Klaus: Theorie zum Erziehungsprozeß. München: Juventa, 3. Auflage 1976 (erstm. 1972).

MONTAIGNE, Michel de: Essays über Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1964.

MONTESSORI, Maria: Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg i.Br.: Herder 1976.

MOSER, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel 1975.

MÜLLER, Max: "Über Sinn und Sinngefährdung des menschlichen Daseins" (1966). - In: Philosophisches Jahrbuch, 74 / 1966, Halbband I, S.1-29.

MÜLLER, Max / HALDER, Alois (Hrsg.): Kleines philosophisches Lexikon. Freiburg i.Br.: Herder 1977 (erstm. 1958).

MÜLLER-LYER, Franz: Soziologie der Leiden. München: Langen 1914.

MÜLLER-WIELAND, Marcel: Wandlung der Schule. Individualisierung und Gemeinschaftsbildung. Schaffhausen: Ed. Pestalozzi im Novalis Verlag 1976.

MUT ZUR ERZIEHUNG. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn. Stuttgart: Klett 1978.

MUT ZUR ERZIEHUNG. Referate der vierten Akademietagung des Forum Niedersachsen am 24. Oktober 1979. Hannover: Forum Niedersachsen 1980. (Forum Niedersachsen. Band 4).

MUTH, Jakob: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg: Quelle & Meyer 1967 (erstm. 1952).

MUTH, Jakob: "Vorhaben" (1971). - In: Hans-Hermann Grotthoff / Martin Stallmann, 1971, Sp. 1251 - 1252.

MUTH, Jakob: Integration von Behinderten. Essen: Neue deutsche Schule 1986.

MUTHIG, Bernd: Gesamtunterricht der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978 (Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft).

N

NAKATENUS, Norbert: "Heimholungswerk Jesus Christ" (1982). - In: Akademische Monatsblätter, 94 / 1982 / 10, S. 314 - 315.

NEUBERT, Waltraud: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1925.

NEUHAUS, Elisabeth: Reform des Primarbereichs. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Düsseldorf: Schwann, 4. Auflage 1983 (erstm. 1974) (Didaktik. Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule).

NEUHAUS-SIEMON, Elisabeth: "Lehren und Lernen in der Grundschule" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 5.1, S. 125 - 143.

NICKLIS, Werner S. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn:Klinhardt 1973, S. 274 - 275.

NIESSEN, Manfred: "Zur Grundlegung der Pädagogik als Handlungswissenschaft. Das Problem der 'Alltagsorientierung' der Erziehungswissenschaft" (1979). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 / 1979 / 3, S. 331 - 344.

NIETHAMMER, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit (1808). - In: Ders.: Philanthropinismus - Humanismus. Texte zur Schulreform. Bearbeitet von Werner Hillebrecht. Weinheim: Beltz 1968.

NIKITIN, B.: "Die ersten fünf Jahre sind entscheidend" (1971). - In: UNESCO Kurier 2 / 1971, S. 28 ff.

NIPKOW, Karl Ernst: "Sinnlosigkeit und 'neue Religiosität' im Erleben der Jugendlichen als pädagogische Herausforderung" (1984). - In: Fritz Bohnsack (Hrsg.) 1984, S. 90 - 115.

NIPKOW, Karl Ernst: "Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung" (1986). - In: Katechetische Blätter, 111 / 1985 / 8, S. 600 - 608.

NOHL, Herman: "Typische Kunststile in Dichtung und Musik" (1915). - In: Ders. 1961, S. 19 - 48.

NOHL, Herman: "Über den metaphysischen Sinn der Kunst" (1923). - In: Ders. 1961, S. 49 - 60.

NOHL, Herman: "Vom Sinn der Strafe" (1925). - In: Ders. 1949, S. 161 - 172.

NOHL, Herman: "Der humanistische Sinn der Arbeit in der Arbeitsschule" (1927). - In: Ders. 1929, S. 175 - 182.

NOHL, Herman: Pädagogische Aufsätze. Langensalza: Beltz, 2. Auflage 1929 (erstm. 1918).

NOHL, Herman: "Die pädagogische Menschenkunde" (1925). - In: Herman Nohl / Ludwig Pallat (Hrsg.), Band 2, 1929, S. 51 - 75.

NOHL, Herman: "Die Bildsamkeit und der Bildungswille" (1933). - In: Herman Nohl / Ludwig Pallat (Hrsg.), Band 1, 1933, S. 36 - 52.

NOHL, Herman: "Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft" (1933). - In: Herman Nohl / Ludwig Pallat (Hrsg.) Band 1, 1933, S. 20 - 26. Auch in: Norbert Kluge: Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1973, S. 35 - 45.

NOHL, Herman: "Vom Sinn der Kunst" (1946). - In: Die Sammlung, 2 /1947 Auch in: Ders., 1961, S. 9 - 18.

NOHL, Herman : Die sittlichen Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik. Frankfurt / M.: Schulte - Bulmke 1947.

NOHL, Herman: "Vom Wesen der Erziehung" (1948 a). - In: Ders., 1949, S. 279 - 288.

NOHL, Herman: "Die Erziehung in der Kulturkrise" (1948 b). - In: Die Sammlung, 3 / 1948 / 11, S. 645 - 652.

NOHL, Herman: "Der lebendige Herbart" (1948 c). - In: Die Sammlung, 3 / 1948 / 4, S. 201 - 208.

NOHL, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke 1949.

NOHL, Herman: Erziehergestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1958 u.ö. (Kleine Vandenhoeckreihe. Band 55).

NOHL, Herman: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke, 7. Auflage 1970 (erstm. 1938).

NOHL, Herman: Vom Sinn der Kunst. Göttingen: Vandhoeck & Ruprecht 1961.

NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke, 8. Auflage 1978.

NOHL, Herman: Die deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770 - 1830. Herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow und Franz Rodi. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970.

NOHL, Herman / PALLAT, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände. Band 1: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens (1933). Band 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlangen der Pädagogik (1929). Langensalza : Beltz.

NÜNDEL, Ernst: "Projektunterricht" (1976). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1976, S. 323 - 325.

O

OBLINGER, Hermann / KOTZIAN, Ortfried / WALDMANN, Johann: Villmarkskolen / Wildmarkschule. Forschungsbericht über eine alternative Schule. Augsburg 1983.

OBLINGER, Hermann / KOTZIAN, Ortfried / WALDMANN, Johann: Grundlegende Unterrichtskonzeptionen. Donauwörth: Auer 1985 (Schulpädagogik. Eine Einführung. Band 7).

OBLINGER, Hermann: "Lernzielorientierter Unterricht" (1985). - In: Ders./ Ortfried Kotzian / Johann Waldmann 1985, S. 11 - 17.

OBLINGER, Hermann: "Beispielorientierter Unterricht (Exemplarisches Lehren und Lernen)" (1985). - In: Ders. / Ortfried Kotzian / Johann Waldmann 1985, S. 32 - 37.

OBLINGER, Hermann: "Ursprungsorientierter Unterricht (Genetisches Lehren und Lernen)" (1985). - In: Ders. / Ortfried Kotzian / Johann Waldmann 1985, S. 84 - 90.

OBLINGER, Hermann: "Lernzeitorientierter Unterricht (Mastery Learning)" (1985). - In: Ders. / Ortfried Kotzian / Johann Waldmann 1985, S. 103 - 107.

ODENBACH, Karl: Die Übung im Unterricht. Braunschweig: Westermann, 5. Auflage 1969 (erstm. 1963; 7. Auflage 1981) (=Westermann Taschenbücher Band 21).

ODENBACH, Karl: "Das Vorhaben" (1970). -In: Ders. : Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig: Westermann, 5. Auflage 1974 (erstm. 1970), S. 132 - 144.

OEVERMANN; Ulrich: "Schulspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kommunikative Prozesse" (1969). - In: Heinrich Roth (Hrsg.) 1981, S. 297 - 356 (8. Auflage 1972).

OEVERMANN, Ulrich u.a.: "Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung" (1976). - In: Manfred Auwärter u.a. (Hrsg.) 1976, S. 371 - 403.

OEVERMANN, Ulrich: "Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft" (1983). - In: Detlef Garz / Klaus Kraimer (Hrsg.) 1983, S. 113 - 155.

OEVERMANN, Ulrich / ALLERT, Tilmann / KONAU, Elisabeth / KRAMBECK, Jürgen: "Die Methodologie einer 'objektiven Hermeutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften" (1979).- In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.) 1979, S. 352 - 434.

OGDEN, Charles Kay / RICHARDS, Iver Armstrong: The meaning of meaning. New York: Harcourt, Brace & World 1923. London: Paul., 10th ed., 3rd impr. 1953.

OGDEN, Charles Kay / RICHARDS, Iver Armstrong: Die Bedeutung der Bedeutung. Eine Untersuchung über den Einfluß der Sprache auf das Denken und über die Wissenschaft des Symbolismus. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1974.

OPASCHOWSKI, Horst W.: "Freizeit und Animation" (1983). - In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 8, 1983, S.103 - S. 118.

OTTERSTÄDT, Herbert: Schule von morgen. Aus der Praxis ganzheitlicher Schularbeit im Kern- und Kursverfahren. Bonn: Dümmler 1954 (Dümmlers Handreichungen für den modernen Volksschulunterricht. Heft 8).

OTTWEILER, Ottwilm: "Bildung" (1985). - In: Ehrenwirth Grundschulmagazin, 6 / 1985, S. 2.

P

PARMENTIER, Michael: "Ethnomethodologie" (1983). - In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1 1983, S.246 - S. 261.

PATZIG, Günter: Die aristotelische Syllogistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3. Auflage 1969.

PATZIG, Günter: Ethik ohne Metaphysik. Göttingen: Vandehoeck & Ruprecht, 2. Aufl. 1983.

PEIRCE, Charles Sanders: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Herausgegeben von Karl-Otto Apel, übersetzt von Gert Wartenberg. Frankfurt / M.: Suhrkamp, 2. Auflage 1976 (erstm. 1878).

PEKRUN, Reinhard: "Schulklima" (1985). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1985, Band 7.1, S. 524 - 547.

PESTALOZZI, Johann Heinrich: Sämtliche Werke. Herausgegeben von Artur Buchenau , Eduard Spranger und Hans Stettbacher. Leipzig, Berlin: de Gruyter 1927 ff.

PETER, Herbert: "Dienelt, Karl: Von der Metatheorie der Erziehung zur 'sinn'-orientierten Pädagogik. Rechtfertigung und Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit, Frankfurt/Berlin/München (Diesterweg) 1984, 258 S., 38,-DM." - In: Pädagogische Rundschau, 40 / 1986 , S. 241 - 245.

PETERMANN, Franz: "Außerklinische Einsatzfelder der Einzelfallanalyse" (1979). - In: Franz Petermann / Hehl, F.-H.: Einzelfallanalyse. München: Urban & Schwarzenberg 1979 (Fortschritte der Klinischen Psychologie. Band 18), S. 298 - 308.

PETERSEN, Peter: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza u.a.: Beltz 1937.

PETERSSEN, Wilhelm H.: Grundlagen und Praxis eines lernzielorientierten Unterrichts. Ravensburg: Maier 1974.

PETERSSEN, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Ehrenwirth 1983.

PETRILOWITSCH, Nikolaus (Hrsg.): Die Sinnfrage in der Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1972.

PETZELT, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.Br.: Lambertus, 3. Auflage 1964.

PETZOLD, Hilarion: "Gestaltpädagogik" (1977). - In: Ders. / George I. Brown (Hrsg.) 1977, S. 7 - 13.

PETZOLD, Hilarion / BROWN, George I. (Hrsg.): Getaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung. München: Pfeiffer 1977.

PETZOLD, Hilarion G. (Hrsg.): Gefühl und Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht. (Amerikanische Ausgabe herausgegeben von George I. Brown) Frankfurt / M.: Flach 1978.

PFLIEGLER, Michael: Der rechte Augenblick. Erwägungen über die entscheidenden Zeiten im Bildungsvorgang. Wien: Herder, 8. Auflage 1960 (erstm. 1938).

PHENIX, Philip Henry: Philosophy of education. New York: Holt 1958.

PHENIX, Philip Henry: Education and the common good. A moral philosophy of the curriculum. New York: Harper 1961.

PHENIX, Philip Henry: Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education. New York: McGraw Hill 1964.

PIAGET, Jean: Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Klett 1975 (Konzepte der Humanwissenschaften).

PIAGET, Jean: Psychologie der Intelligenz. Olten: Walter, 7. Auflage 1976 (erstm. Zürich 1948).

PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten / Freiburg i.Br., Walter 1964.

PLESSNER, Helmut: Conditio humana. Pfullingen: Neske 1964.

PLESSNER, Helmut: Homo absconditus. In: Roman Rocek / O. Schatz (Hrsg.): Philosophische Anthropologie heute. München: Beck 1972, S. 37 - 50.

PLESSNER, Helmut: Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. Berlin: Junker & Dünnhaupt 1931. In: Ders.: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge. Bern: Francke 1953, S. 242 - 317. Jetzt in: Gesammelte Schriften. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1981, Band 5, S. 135 ff.

PLÖGER, Wilfried: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Paderborn / München: Schöningh / Fink 1986 (Kritische Information. Erziehung. Band 10).

PLÖGER, Wilfried: "Zum Sinnbegriff in der Phänomenologie" (1987). - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 63 /1987 /1, S. 17 - 26.

PÖGGELER, Franz (Hrsg.): Perspektiven einer christlichen Pädagogik. Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder 1978.

PÖPPEL, Gerhard: "Sinnverstehen" (1973). - In: Werner S. Nicklis, 1973, S. 344 - 347.

PONGRATZ, Ludwig J.: Lehrbuch der Klinischen Psychologie. Psychologische Grundlagen der Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe 1975.

POPP, Walter (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimension des didaktischen Feldes. Weinheim: Beltz 1976 (Beltz. Studienbuch).

POPP, Walter: "Adolf Reichweins Schule in Tiefensee: Beispiel einer lernfähigen Schule" (1981). - In: Wilfried Huber / Albert Krebs (Hrsg.) 1981, S. 125 - 136.

POPPELREUTHER, Walther: Psychokritische Pädagogik zur Überwindung von Scheinwissen, Scheinkönnen, Scheindenken. München: Beck 1933.

PORTELE, Gerhard (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz 1978.

PORTMANN, Adolf / RITSEMA, Rudolf (Hrsg.): Sinn und Wandlungen des Menschenbildes. Zürich: Rhein-Verlag 1972.

POTTHOFF, Willy / WOLF, Antonius: Einführung in Strukturbegriffe der Erziehungswissenschaft. Freiburg i.Br.: Herder, 2. Auflage 1976, S. 11 - 21.

PRANGE, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. 3 Bde. Band 1: Der pädagogische Aufruf der Erfahrung (1978); Band 2: Die Epochen der Erfahrung (1978); Band 3: Die Pathologie der Erfahrung (1981). Stuttgart: Klett.

PRANGE, Klaus: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.

PRANGE, Klaus: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985.

PRANTL, Rudolf: "Dewey als Pädagoge" (1925). - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1925/ 2,3,4.

PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Gestaltpädagogik, Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim: Beltz 1983.

PRENZEL, Manfred: Ein theoretisches Modell der Wirkungsweise von Interesse. München 1984 (Gelbe Reihe. Arbeiten zur empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Herausgegeben von Hans Schiefele und Andreas Krapp).

PRESSEY, S.L.: A simple apparatus which gives tests and scores - and teaches (1926). - In: A.A. Lumsdain / R. Glaser (eds.) 1964, p. 35 - p. 41.

PROHASKA, Leopold: Pädagogik der Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre. Freiburg i.Br.: Herder 1961.

PÜTT, Heinz: Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Essen: Neue deutsche Schule 1982 (Neue pädagogische Bemühungen . Band 90).

PÜTTMANN, Josef: Das Prinzip der Ganzheit in der Pädagogik. München: Ehrenwirth 1967.

PÜTTMANN, Josef: Der Lehrgegenstand und die Pädagogik der Begegnung. München: Ehrenwirth 1971.

R

RABENSTEIN, Rainer / HAAS, Fritz: Erfolgreicher Unterricht durch Handlungseinheiten. Das methodische Modell der 'Handlungseinheit' im Sachunterricht der Unterstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1965.

RABENSTEIN, Rainer / HAAS, Fritz: Die Darstellungseinheit im Sachunterricht. Ein methodisches Modell für den Unterricht der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , 3. Auflage 1972 (erstm. 1967).

RAHNER, Karl: "Die menschliche Sinnfrage vor dem absoluten Geheimnis Gottes" (1979). - In: Bamberger Hochschulschriften 1979, S. 45-56.

RANG, Martin: "Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778)". - In: Hans Scheuerl (Hrsg.)1979 , Band 1, S. 116 - 134.

RATHS, Louis E./ HARMIN, Merrill / SIMON, Sidney B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München: Pfeiffer 1976. (Amerikan.: Values and teaching. Working with values in the classroom. Columbus, Merrill 1966).

REBLE, Albert (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1963.

REICHWEIN, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Braunschweig: Westermann, 3. Auflage 1964 (erstm. Stuttgart: Kohlhammer 1937).

REICHWEIN, Adolf: Hungermarsch durch Lappland (1926). (Reihe "Aufwärts-Jugend-Bücherei" Heft 16).

REICHWEIN, Adolf: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Herbert E. Ruppert und Horst E. Wittig. Paderborn: Schöningh 1978 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften).

REICHWEIN, Adolf: "Bemerkungen zu einer Selbstdarstellung" (1933). - In: Max-Träger-Stiftung (Hrsg.): Schafft eine lebendige Schule. Adolf Reichwein. 1898 - 1944. Heidelberg: Winter 1985, S. 118 - 125.

REICHWEIN, Adolf: Abenteuer mit Mensch und Tier. München: Münchener Jugendverlag 1949.

REICHWEIN, Adolf: Blitzlicht über fernem Land. Berlin 1955.

REICHWEIN, Adolf: Film in der Schule. Braunschweig: Westermann 1967.

REIN, Wilhelm: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Beyer, 2. Auflage 1903 - 1910, 10 Bde. (erst. bis 1899, 7 Bde.)

REIN, Wilhelm: "Erziehender Unterricht" (1899). - In: Ders. (Hrsg.) Band 2 1906, S. 530 - 539.

REIN, Wilhelm: "Lehrplan" (1899).- In: Ders. (Hrsg.),Band 5, 1906, S. 528 - S. 551.

REIN, Wilhelm: Sinn der Schule. Berlin-Zehlendorf: Heyder 1921.

REINARTZ, Anton / SANDER, Alfred (Hrsg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule. Pädagogische Maßnahmen zur Vorbeugung und Verminderung von Schulschwäche in der Primarstufe. Weinheim: Beltz 1982.

REINISCH, Leonhard (Hrsg.): Der Sinn der Geschichte. Sieben Essays von Golo Mann u.a. München: Beck 1970.

REVERS, Wilhelm Josef / RAUHE, Hermann: Musik, Intelligenz, Phantasie. Salzburg: Müller 1978. (Aus dem Forschungsinstitut für experimentelle Musikpsychologie der Herbert-von-Karajan-Stiftung. Direktorium G. Harrer, W.J. Revers, W. Simon).

REVERS, Wilhelm Josef: "Der Einfluß der Musik auf die Entwicklung der Intelligenz und Phantasie" (1978). - In: Ders. und Hermann Rauhe 1978, S. 7 - 53.

RHYS, Ernest (Ed.): Utilitarianism, liberty, and representative government by J.S. Mill with an introduction by A.D. Lindsay. London: Oxford Univ. Press 1912.

RICHARZ, Irmintraut: "Haushaltslehre" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 243 - 245.

RICHARZ, Irmintraut: "Haushaltslehre in der Primarstufe" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 245 - 248.

RICHARZ, Irmintraut: "Haushaltslehre in der Sekundarstufe I" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 249 - 252.

RICHARZ, Irmintraut / DEIBL, Heidemarie: "Haushaltslehre in der Sekundarstufe II" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 252 - 256.

RIEDEL, Klaus: Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen. Ein experimenteller Beitrag zur Denkerziehung. Hannover: Schroedel 1973.

RIEDEL, Kurt: Eigengesetzliche Bildungslehre . Grundlegung der allgemeinen Jugendbildung. Osterwieck-Harz: Zickfeldt 1931 (Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von Emil Saupe-Halle. Band 7).

RINGELE, E. / BRANDL, G.: Situationsbewältigung durch Fragen. Wien 1977, S. 127 - 141.

RINGSHAUSEN, Gerhard: "August Hermann Francke (1663 - 1727)" (1979). - In: Hans Scheuerl (Hrsg.) 1979, Band 1, S. 83 - 93.

RITZ-FRÖHLICH, Gertrud: Das Gespräch im Unterricht. Anleitung, Phasen, Verlaufsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977.

ROBINSOHN, Saul Benjamin: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand, 3. Auflage 1971 (erstm. 1967).

RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt / M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 2. Auflage 1967 (erstm. 1964).

RÖHRS, Hermann: Die Friedenspädagogik im Modell der Internationalen Gesamtschule. Hannover: Schroedel 1975.

RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf: Schwann 1986 (Schwann-Handbuch).

ROELLINGER, Francis X. jr.: "Mill on education" (1952). - In: The journal of general education, 6 /1952 (July)/4, S. 246 - 259.

ROGERS, Carl R.: "Weg von den moralischen Konditionierungen - zurück zur Weisheit des Organismus!" (1983). - In: Günter Schreiner (Hrsg.) 1983, S. 68 - 84.

ROJAHN, Jobst-Christian: Die Funktion der Dichtung in der Theorie Matthew Arnolds. Diss. Univ. Erlangen 1970.

ROLLETT, Brigitte: Praxis und Theorie des programmierten Unterrichts. Gesellschaft für programmierte Information 1970.

ROLLETT, Brigitte / WELTNER, Klaus (Hrsg.): Fortschritte und Ergebnisse der Unterrichtstechnologie. Referate des 8. Symposions der Gesellschaft für programmierte Instruktion 1970. München: Ehrenwirth 1971.

ROLLETT, Brigitte / WELTNER, Klaus (Hrsg.): Fortschritte und Ergebnisse der Bildungstechnologie. 2. Referate des 10. Symposions der Gesellschaft für Programmierte Instruktion. 1972. München: Ehrenwirth 1973.

ROLLETT, Brigitte / BARTRAM, Mathias: "Lerndiagnose und Lerntherapie" (1975). - In: Heinz W. Krohne (Hrsg.): Fortschritte der pädagogischen Psychologie. München: Reinhardt 1975 , S. 80 - 119.

ROMBACH, Hermann (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Freiburg i.Br.: Herder 1977.

ROSENTHAL, Robert / JACOBSON, Lenore: Pygmalion im Unterricht. Weinheim: Beltz 1971 (amerik.: Pygmalion in the classroom. New York 1968).

ROTH, Heinrich: "Die 'originale Begegnung' als methodisches Prinzip" (1949). - Ders. 1976, S. 109 - 117.

ROTH, Heinrich: "Orientierendes und exemplarisches Lehren" (1957). - In: Ders. 1976, S. 169 - 178.

ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel, 15. Auflage 1976 (erstm. 1957).

ROTH, Heinrich: "Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung" (1962). - In: Ders. 1967, S. 113 - 126.

ROTH, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover: Schroedel 1967.

ROTH, Heinrich: "Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?" (1968). - In: Die deutsche Schule, 60/ 1968 / 2, S. 69 - 76.

ROTH, Heinrich: "Lernzielstufen und Lernzielbereich" (1970). - In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1970, S. 78 - 82.

ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. 4. Auflage 1976 (erstm. 1966); Band 2: Entwicklung und Erziehung 1971. Hannover: Schroedel.

ROTH, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett , 12. Auflage 1981 (erstm. 1968) (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4).

ROTH, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth 1976.

ROTH, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer 1978.

ROTH, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München: Ehrenwirth 1980.

ROTH, Leo : "Erziehungswissenschaft - Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft" (1980). - In: Ders. (Hrsg.) 1980, S. 19 - 36.

ROTH, Leo: "Geisteswissenschaftlich orientierte und sogenannte kritisch-konstruktive Didaktik" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 4.1, S. 28 - 51.

RÜGEMER, Werner: "Grundlinien einer neuen Allgemeinbildung. Thesen." (1985). - In: Demokratische Erziehung , 1985 / 10, S. 30 - 33.

RÜSSEL, Arnulf: Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie. München: Beck, 2. Auflage 1965 (erstm. 1953).

RUMPF, Horst: 4o Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig: Westermann 1966.

RUMPF, Horst: "Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung? Einige Fragen zu empirischen Forschungsansätzen" (1969). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 15 / 1969 / 3, S. 293 - 314.

RUMPF, Horst: Unterricht und Identität. München: Juventa 1976.

RUMPF, Horst: "Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten." (1979 a). - In: Neue Sammlung, 19 / 1979 / 1, S. 37–48.

RUMPF, Horst: "Inoffizielle Weltversionen - Über die subjektive Bedeutung von Lerninhalten" (1979 b). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 / 1979 / 2, S. 209 - 230.

RUMPF, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München : Juventa 1981.

RUMPF, Horst. Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim: Beltz 1986. (Reihe Pädagogik).

RUMPF, Horst: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim: Juventa 1987.

RUPPERT, Herbert E. / WITTIG, Horst E. (Hrsg.): Adolf Reichwein. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh 1978.

S

SALBER, Wilhelm: Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen: Henn 1965.

SALBER, Wilhelm: Wirkungseinheiten. Psychologie von Werbung und Erziehung. Ratingen: Henn 1969.

SALLWÜRK, Ernst von: Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung. Langensalza: Beyer 1915.

SALZMANN, Christian. "Sinn-Erfahrung als erzieherische Dimension im Lebens- und Lernbereich Haushalt" (1980). - In: Pädagogische Rundschau, 34 / 1980 , S. 631 - 648.

SANDFUCHS, Uwe: Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1987.

SCARBATH, Horst: "Unser Wissen ist Stückwerk. Plädoyer für ein mehrperspektivisch-dialogisches Verständnis von Erziehungswissenschaft" (1979). - In: B. Claussen u.a. (Hrsg.): Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt 1979, S. 204 - 224.

SEISS, Rudolf: Humane Pädagogik. Liebe - das Zentrum erzieherischen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.

SEYFERT, Richard: Arbeitskunde als Bildungsmittel zu Arbeitssinn und Arbeitsgemeinschaft. Leipzig: Wunderlich 1895 (Worms: Wunderlich, 12. neubearbeitete Auflage, herausgegeben von Franz Pasternak 1954).

SINGER, Kurt: Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht. München: Ehrenwirth 1973.

SINGER, Kurt: Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht. Frankfurt / M.: Fischer 1981 (Fischer Taschenbücher. 6738).

SINN und Unsinn des Leistungsprinzips : ein Symposion. Mit Beiträgen von Arnold Gehlen u.a. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 4. Auflage 1976 (erstm. 1974).

SKINNER, Byrhus F.: The science of learning and the art of teaching (1954). - In: A.A. Lumbsdaine, R. Glaser (eds.) 1964, p. 99 - 113.

SMITH, D.E. : "K ist geisteskrank. Die Anatomie eines Tatsachenberichtes" (1976). - In: E. Weingarten u.a. (Hrsg.) 1976, S. 368 ff.

SMYRKA, Michael: "Gesund werden - gesund bleiben. Eine gesundheitspädagogische Konzeption für eine selbstverantwortliche Lebensgestaltung" (1985). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 37 / 1985 / 12, S. 566 - 568.

SNELL, Herta: "Georg Misch, Geschichte der Autobiographie" (1951). - In: Die Sammlung, 6 / 1951 / 4, S. 254 - 256.

SNYDER, Benson R.: The hidden curriculum. New York: Knopf 1971.

SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler 1979.

SOOSTMEYER, Michael: Zur Sache Sachunterricht. Begründung eines situations-, handlungs- und sachorientierten Unterrichts in der Grundschule. Frankfurt / M.: Lang 1988.

SPIELER, Josef: Die Erziehungsmittel. Olten: Walter 1944.

SPIES, Werner / HABEL, Werner / HEITZER, Manfred / HOTTENBACHER, Hannelise: Morphologische Didaktik oder: wie man das paradoxe Geschäft des Erziehens und Unterrichtens in der Schule erträglich hält. Hannover: Schroedel 1979 (Auswahl Reihe B, Nr. 97).

SPIES, Werner. "Morphologische Didaktik" (1980). - In: Neue Unterrichtspraxis, 13 / 1980 / 8, S. 450 - 456.

SPIES, Werner: "Schule und Umwelt" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 3, S. 508 - 517.

SPIES, Werner / WESTPHALEN, Klaus: Die Gestalt unserer Schule. Verfassung, Zustand und Wandel einer gesellschaftlichen Institution. Stuttgart: Klett 1987.

SPIRER, Janet E.: The case study method: Guidelines, practices, and applications for vocal education. Columbus , Ohio: The National Center for Research in Vocational Education (Research and Development Series Nr. 189.) 1980.

SPRANGER, Eduard: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle: Niemeyer, 5. Auflage 1925 (erstm. 1914).

SPRANGER, Eduard: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 2. Auflage 1923 (erstm. 1919).

SPRANGER, Eduard: Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Berlin: de Gruyter , 3. Auflage 1969 (erstm. 1929).

SPRANGER, Eduard: Lebensformen. Tübingen: Niemeyer , 9. Auflage 1966. (8. Auflage 1950).

SPRANGER, Eduard: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg: Quelle & Meyer 3. Auflage 1955 (erst. 1951).

SPRANGER, Eduard: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg: Quelle & Meyer 1955.

SPRANGER, Eduard: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1962.

SPRANGER, Eduard / HAAG, Erich: Der Sinn des altsprachlichen Gymnasiums. Tübingen: Wunderlich 1960.

SZCZEPANSKI, Jan: "Die biographische Methode" (1962). - In: René König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 4. Stuttgart, 3. Auflage 1974 (erstm. 1962), S. 226 - 252.

SCH

SCHAEDER, Hans Heinrich (Hrsg.): Carl-Heinrich Becker - Ein Gedenkbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1950.

SCHÄFER, Karl-Hermann : "Einführung in die kritisch-kommunikative Didaktik" und "Aspekte der kritisch-kommunikativen Didaktik" (1971). - In: Ders./ Klaus Schaller: 1976, S. 124 - 176; 177 - 220.

SCHÄFER, Karl-Hermann / SCHALLER, Klaus : Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 3. Auflage 1976 (erstm. 1971) (UTB 9).

SCHALLER, Klaus: "Vom Wesen der Erziehung" (1960). - In: Pädagogische Rundschau, 14 / 1960 / 9, S. 381 - 392.

SCHALLER, Klaus: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Auflage 1967 (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Band 21).

SCHALLER, Klaus: Einführung in die kommunikative Pädagogik. Freiburg i.Br.: Herder 1978.

SCHEIBNER, Otto: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Vorträge und Lektionen der Leipziger Pädagogischen Woche. Leipzig: Quelle & Meyer 1921.

SCHELER, Max: Bildung und Wissen. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke 1947.

SCHELER, Max: Wesen und Formen der Sympathie. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke, 5. Auflage 1948. (= Die Sinngesetze des emotionalen Lebens. Bochum: Cohen 1923).

SCHELLER, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein i.Ts.: Scriptor 1981 (Scriptor Ratgeber Schule. Band 9).

SCHELSKY, Helmut: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1975.

SCHEUERL, Hans: "Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken" (1959). - In: Zeitschrift für Pädagogik. 5 / 1959 , S. 211 -223.

SCHEUERL, Hans: Das Spiel. Weinheim: Beltz 1954.

SCHEUERL, Hans: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen: Niemeyer 1958.

SCHEUERL, Hans: "Spiel,pädagogisch" . (1971). - In: Hans-Hermann Groothoff / Martin Stallmann (Hrsg.) 1971, Sp. 1104 - 1105.

SCHEUERL, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München: Beck 1979.

SCHEUERL, Hans:"Johann Amos Comenius (1592 - 1670)" (1979). - In: Ders. (Hrsg.) 1979, Band 1, S. 67 - 82.

SCHIEFELE, Hans / HAUSSER, Karl / SCHNEIDER, Gerd: "'Interesse' als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept" (1979). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 / 1979/ 1, S. 1 - 20.

SCHIEFELE, Hans: "Interesse - Neue Antowrten auf ein altes Problem" (1986).- - In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 / 1986 / 2, S. 153 - 162.

SCHIEK , Gudrun: Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung der Sozialwissenschaftler. Frankfurt / M.: Campus 1982.

SCHILDER, P.: The image and appearance of the human body: studies in the constructive energies of the psyche. London: French & Trubner 1935.

SCHLEDERER, Franz: Erziehung zu personaler Existenz. Viktor E. Frankls Existenzanalyse und Logotherapie als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. Diss. Univ. München 1964.

SCHMADERER, Franz (Hrsg.): Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts. München: Ehrenwirth 1976.

SCHMIDT, Eva-Maria: "Textilunterricht in der Sekundarstufe I" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 507 - 510.

SCHMIDT, Günter R.: "Michel de Montaigne (1533 - 1592)". - In: Hans Scheuerl (Hrsg.) Band 1,1979, S. 49 - 66.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich: "Marginalien zu einer dialektischen Grundlegung der Pädagogik" (1972). - In: Pädagogische Rundschau, 26 / 1972 / 12, S. 853 - 886.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich: "Fischers Konzeption der Bildungskategorien in ihren Bezügen zur Bildungslehre von Litt und Derbolav" (1975). - In: Franz Fischer 1975, S. 163 - 188.

SCHMITZ, Josef: "Über die Einordnung der Leibesübungen in das Erziehungsganze" (1956). - In: Pädagogische Rundschau, 10 / 1956 , S. 183 - 187.

SCHMITZ, Klaus: Wissenschaftsorientierter Unterricht. Didaktische Konzepte - Projekte - Konsequenzen. München: Kösel 1977.

SCHOLZ, Günter / BIELEFELDT, Heinz: Schuldidaktik. München: Ehrenwirth, 2. Auflage 1982 (erstm. 1979). (Kompendium Didaktik).

SCHOLZ, Günter: "Frontalunterricht. Ein Plädoyer gegen einen (mißverständlichen) Begriff und für eine (wohlverstandene) Sache" (1987). - In: Dieter Hintz / Jürgen Rekus (Hrsg.) 1987, S. 45 - 56.

SCHÖNWART, Carl Oskar (Hrsg.): Sinn im Frohsinn. Eine Ganzheits-Aufbau-Fibel für das deutsche Sprachgebiet. Sonderdruck für Schulversuche in Lernanfängerklassen nach Auswahl von Carl Oskas Schönwart.

SCHREIER, Helmut: "Betrifft: 'Kinderphilosophie'. Einladung zur Teilnahme am Projekt 'Philosophieren mit Kindern'" (1984). - In: Grundschule, 16 / 1984 / 9 , S. 54 - 55.

SCHREIER, Helmut: "Der Fluß und das Eis. System und Geschichte als Mittel der Denkerziehung" (1987). - Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags 1987.

SCHREINER, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Westermann / Pedersen 1983, S. 68 - 84.

SCHRÖDER, Almuth: "Textilunterricht" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 496 - 501.

SCHRÖDER, Almuth: "Textilunterricht in der Primarstufe" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 501 - 507.

SCHRÖER, Hans: "Humanwissenschaften und Religionspädagogik" (1977). - In: Der evangelische Erzieher, 29 / 1977 / 3, S. 150 - 177.

SCHRÖTER, Gustav: "System und Ausführung von zweistufigen Programmen" (1967). - In: Praxis und Perspektiven des programmierten Unterrichts. Band 2: Referate des 5. Symposions über Lehrmaschinen. 1967, Quickborn: Schnelle 1967, S. 222 - 227.

SCHRÖTER, Gottfried: Einführung in die Schulpraxis. Eine Schulpädagogik. Oberursel /Ts.: Wunderlich, 3. Auflage 1970.

SCHÜTZ, Alfred: Das Problem der Relevanz. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971.

SCHÜTZ, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer, 2. Auflage 1960 (erstm. 1932).

SCHULZ, Wolfgang: Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg 1980 a.

SCHULZ, Wolfgang: "Die lerntheoretische Didaktik" (1980,b).-In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 32 / 1980 / 2, S. 80 - 85.

SCHULZ-HAGELEIT, Peter: Jugend - Glück - Gesellschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979.

SCHULZ von THUN, Friedrich: "Erziehung als zwischenmenschliche Kommunikation (Kommunikationspsychologische Perspektiven und Trainingsmöglichkeiten)" (1983). - In: Bernd Fittkau (Hrsg.) 1983, Band 1, S. 272 - S. 310.

SCHWAB, Martin: "Differenzierender und individualisierender Unterricht in der Eingangsstufe - unter besonderer Berücksichtigung sozial benachteiligter und lernschwacher Kinder" (1975). - In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 49, Stuttgart: Klett 1975, S. 145 - 190.

SCHWAB, Martin: "Von der fragwürdigen Übergewichtung des 'lehrerzentrierten' Frontalunterrichts in unseren Schule" (1976). - In: Günter Borowski, Hans Hielscher , Martin Schwab 1976, S. 13 -24.

SCHWAB, Martin: "Gutes Schulklima als A und O des Grundschulunterrichts" (1986). - In: Grundschullehrer , 1986, /9, S. 42 - 45.

SCHWAB, Martin: "Behinderte und Nicht-Behinderte lernen zusammen" (1987). - In: Grundschule, 19 / 1987 / 6, S. 44 -46.

SCHWARTZ, Erwin: "Ganzheitsmethode" (1970). - In: Pädagogisches Lexikon, herausgegeben von Horney u.a. Gütersloh: Bertelsmann 1970, Band 1, Sp. 995 - 997.

SCHWEITZER, Albert: Kulturphilosophie. Band 1: Verfall und Wiederaufbau der Kultur. 6. Auflage 1923. Band 2: Kultur und Ethik, 5. Auflage 1923. München: Beck 1923.

SCHWEITZER, Albert: Die Lehre der Ehrfurcht vor dem Leben. Berlin: Union Verlag 1962.

SCHWEITZER, Jochen (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen - Technik beherrschen - Frieden sichern - Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongreß der GEW 1986 in Hannover. Weinheim, München: Juventa 1986 (Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung. Herausgegeben von D. Wunder. Band 3).

SCHWEIZER GESELLSCHAFT für Bildungs- und Erziehungsfragen (Hrsg.): "Rettet die Phänomene!" Zürich o.J. (1976).

SCHWEMMER, Oswald: Philosophie der Praxis . Versuch zur Grundlegung einer Lehre vom moralischen Argumentieren in Verbindung mit einer Interpretation der praktischen Philosophie Kants. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971.

SCHWEMMER, Oswald: "Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung" (1978). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 24 / 1978, S. 87 - 102. (15. Beiheft).

SCHWEMMER, Oswald: "Praktische Begründung, rationale Rekonstruktion und methodische Überprüfung" (1979). - In: Hans Lenk (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. Zweiter Halbband. München: Fink 1979, S. 535 - 580.

SCHWERDT, Theodor: Kritische Didaktik. Paderborn: Schöningh, 16.Auflage 1964.

SCHWERDT, Theodor: "Vom Sinn der Schule" (1933). - In: Ders.,1964, S. 13-17.

ST

STÄHLIN, Wilhelm: Vom Sinn des Leibes. Stuttgart: Steinkopf , 3. Auflage 1953 (erstm. 1930).

STEINDORF, Gerhard: Einführung in die Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage 1976 (erstm. 1972).

STEINER, Rudolf: Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Kurs gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 6. September 1919 anläßlich der Gründung der Freien Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben 1959.

STENZEL, Julius: Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition. Darmstadt: Gentner 1958.

STERN, William: Die Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig: Quelle & Meyer 1921.

STIEGER, Karl. Unterricht auf werktätiger Grundlage. Freiburg i.Br.: Olten 1951.

STIMPEL, Hans-Martin: "Polarität, Dialektik und Systematische Pädagogik" (1960). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 6 / 1960 / 1, S. 22 - 28.

STIPPEL, Fritz (Hrsg.): Aspekte der Bildung. Donauwörth: Auer 1966 a. (Herrn Univ.-Professor Dr. Max Müller zum 60. Geburtstag).

STIPPEL, Fritz: "Bildung. Eine philosophisch-anthropologische Skizze" (1966 b). - In: Ders. (Hrsg.) 1966 a, S. 9 - 38.

STRAUS, Erwin Walter: Vom Sinn der Sinne. Berlin u.a.: Springer, 2. Auflage 1956 (erstm. 1935).

STRAUS, Erwin Walter: "Formen des Räumlichen. Ihre Bedeutung für die Motorik und die Wahrnehmung" (1960). - In: Ders., 1960, S. 141 ff.

STRAUS, Erwin Walter: Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer 1960.

STUBENRAUCH, Heinz: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems" (1975). In: Betrifft: Erziehung, 8 / 1975 / 1, S. 27 - 31.

T

TAUSCH, Reinhard / TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspychologie. Göttingen: Hogrefe, 8. Auflage 1977.

TERHART, Ewald: "Ethnomethodologie und schulischer Alltag" (1980 a). - In: Unterrichtswissenschaft, 8 / 1980 / 2, S. 157 - 167.

TERHART, Ewald: "Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über Unterricht" (1980 b). - In: Friedrich Thiemann (Hrsg.) 1980, S. 83 - 105.

TERHART, Ewald: Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.

TERHART, Ewald: "Intuition, Interpretation, Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen" (1981). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 / 1981 / 5, S. 769 - 793.

TERHART, Ewald: "Schwierigkeiten (mit) der 'objektiven Hermeneutik'" (1983). - In: Detlef Garz, Klaus Kraimer (Hrsg.) 1983, S. 156 - 175.

TERHART, Ewald: "Interpretative Methode" (1984). - In: Henning Haft , Hagen Kordes (Hrsg.) 1984, S. 482 - 486.

THANNER, Ignaz: Die Idee des Organismus angewandt auf die höheren Lehrgeschäfte. München: Lindauer 1806.

THIEMANN, Friedrich: Versuche zu einer Entstörung der Schule. Essen: Neue deutsche Schule 1977.

THIEMANN, Friedrich: Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt /M.: Suhrkamp 1985.

THIERSCH, Hans: "Sozialpädagogik" (1974). - In: Christopf Wulf (Hrsg.), 1976, S. 551 - 555.

THOMAE, Hans: "Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften" (1969). - In: Ders., 1969, S. 75 - 100.

THOMAE, Hans: Vita Humana. Beiträge zu einer genetischen Anthropologie. Frankfurt / M.: Athenäum, 2. Auflage 1969 (erstm. 1952).

THOMAS, W.I. / ZNANIECKI, F.: The polish peasant in Europe and America. New York: Knopf 1927 (erstm. 1918 - 1920).

THÜNEN, Hans von: Warum wir an der Schule leiden. Berlin: Spitzbogen 1922.

TILLMANN, Klaus-Jürgen: Sozialpädagogik in der Schule. München: Juventa 1976.

TILLMANN, Klaus-Jürgen: "Schulsozialarbeit - Bilanz eines jungen Praxisfeldes" (1987). - In: Die deutsche Schule, 79 / 1987 / 3, S. 385 - 395.

TISCHNER, Wolfgang. Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung. Sein Begriff und seine Geltungsbegründung in neueren pädagogischen Theorieansätzen. Frankfurt / M.: Lang 1985. (Paideia. Studien zur systematischen Pädagogik. Herausgegeben von Wolfgang Fischer, Marian Heitger, Dieter-Jürgen Löwisch , Jörg Ruhloff). Band 5.

TRÖGER, Walter: "Voraussetzungen und Aufgaben einer Werterziehung in der Schule" (1982). - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 58 / 1982 / 1, S. 49 - 80.

TSCHAMLER, Herbert / ZÖPFL, Helmut (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsauftrag. München: Lurz 1978.

TWELLMANN, Walter / JENDROWIAK, Hans-Werner / KREUZER, Karl Josef / HANSEL, Toni: Expressive Pädagogik. Zur Grundlegung einer neuen Kultur- und Erziehungstheorie. Düsseldorf: Schwann 1980.

TWELLMANN, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1981 - 1986. 8 Bände.

U

UEXKÜLL, Jakob von: Bedeutungslehre. Leipzig: Barth 1934. Auch in: Jakob von Uexküll, Georg Kriszat: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Ein Bilderbuch unsichtbarer Welten. Bedeutungslehre. Frankfurt / M.: Fischer 1970, S. 107 - 176. (Conditio humana. 5.).

UHLE, Reinhard: Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen. München: Juventa 1978 (Juventa—Materialien. M. 37).

ULICH, Dieter. Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim: Beltz 1976.

ULRICH, Fritz: "Sinn, Sinnfrage" (1971). In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe: Freiburg i.Br.: Herder 1971, Band 4, S. 86 - 87.

V

VELLGUTH, Friedrich: "Wohnkultur und Erziehung" (1955). - In: Pädagogische Blätter, 6 / 1955 / 3-4, S. 38 - 41.

VESTER, Frederic: Phänomen Streß. Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet? Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1976.

VESTER, Frederic: Unsere Welt. Ein vernetztes System. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.

VESTER, Frederic: Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1980.

VOGEL, Gustav: Psychotherapie und Pädagogik. Der Weg der Psychotherapie im Hinblick auf ihren pädagogischen Gehalt. Freiburg i.Br.: Lambertus 1954 (Grundfragen der Pädagogik. Herausgegeben von Alfred Petzelt, Heft 1).

VOM SINN DER ARBEIT. Worte bedeutender Denker. Bern: Die Fähre 1950.

VORSMANN, Norbert: "Frontalunterricht - vergessene Chancen in der Sozialerziehung" (1986). - In: Rudolf Biermann , Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.) 1986, S. 196 - 207.

W

WAGENSCHEIN, Martin: "Das große Spür-Eisen" (1951). - In: Die Sammlung, 6 / 1951 / 4, S. 194 - 196.

WAGENSCHEIN, Martin: Das "exemplarische Lehren" als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule. Hamburg: Verlag der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg 1954.

WAGENSCHEIN, Martin: Das exemplarische Lehren. Hannover: Schroedel, 2. Auflage 1965.

WAGENSCHEIN, Martin: "Zum Begriff des exemplarischen Lehrens" (1956). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 2 / 1956 / 3, S. 129 - 153.

WAGENSCHEIN, Martin: Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart: Klett 1973.

WAGENSCHEIN, Martin: "Rettet die Phänomene!" (1975). - In: Schweizer Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen (1976).

WAGENSCHEIN, Martin: "Anmerkungen zum exemplarisch-genetischen Prinzip" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 4.1, S. 178 - 196.

WAGNER-WINTERHAGER, Luise: "Dichtung und Wahrheit" (1978). - In: Neue Sammlung, 18 / 1978 / 4, S. 317 - 321.

WALDMANN, Johann: "Schülerorientierter Unterricht" (1985). - In: Hermann Oblinger, Ortfried Kotzian, Johann Waldmann 1985, S. 108 - 114.

WALLAS, Graham: The life of Francis Place. 1771 - 1865. London: Oxford Univ. Press 1916 (erstm. 1898).

WEBER, Erich: Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule. Donauwörth: Auer 1973-

WEBER, Erich: "Emotionalität und Erziehung" (1975). - In: Rolf Oerter / Erich Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Auer 1975, S. 69 - 128.

WEBER, Erich: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth: Auer 1979.

WEBER, Ernst: Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig: Wunderlich , 2. Auflage 1926 (erstm. 1907).

WEGENAST, Klaus: "Didaktik des Religionsunterrichts" (1978). - In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 30 / 1978 / 6, S. 226 - 232.

WEGMANN, Rudolf: "Warum Gesundheitserziehung schon im Schulalter? Revisionsgedanken um ein uraltes Problem" (1983). - In: Pädagogische Welt, 37 /1983 / 6, S. 337 - 346, 359.

WEGNER, Thomas: "Abweichendes Verhalten - qualitative Analysen in einem Forschungsobjekt" (1983). - In: Dietlind Fischer (Hrsg.) 1983, S. 58 - 70.

WEHR , Gerhard: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners. Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik. München: Kindler 1977 (Kindler Taschenbücher. 2180).

WEINGARTEN, Elmar u.a. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1976 (Suhrkamp Taschenbücher. Wissenschaft 71).

WEISCHEDEL, Wilhelm: Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch. Frankfurt /M.: Klostermann, 3. Auflage 1972 (2. Auflage 1958; erstm. 1933).

WEISE, Martin: Der einheitliche Aufbau des gesamten Erziehungswesens. Leipzig: Dürr 1924.

WEISE, Martin: Die pädagogische Übung. Begriff, Formen, Grenzen. Dresden: Huhle 1932.

WELTNER, Klaus: "Über die Entwicklung und den Einsatz von Eingreifprogrammen" (1969). - In: Die deutsche Schule, 61 / 1969 / 1, S. 44 - 52.

WELTNER, Klaus: "Programmierte Instruktion, Bildungstechnologie, Autonomes Lernen" (1981). -In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 4.1, S. 554 - 567.

WENIGER, Erich: "Bildung und Persönlichkeit" (1953). - In: Ders. 1953, S. 123 - 140.

WENIGER, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz 1953.

WENIGER, Erich: "Theorie und Praxis in der Erziehung" (1929). - In: Ders., 1975, S. 29 - 44.

WENIGER, Erich:"Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" (1930). - In: Ders., 1975, S. 199 - 294.

WENIGER, Erich: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig. Weinheim: Beltz 1975.

WENZEL, Eberhard: "Probleme einer kommunikationstheoretisch orientierten Didaktik" (1975). - In: Die deutsche Schule, 67 / 1975 / 7-8, S. 513-521.

WERNER, H.: Comparative psychology of mental development. New York : International University Press, 2nd edn 1957 (first published by Fallet Publishing Company 1948).

WERNER, Heinz: Einführung in die Entwicklungspsychologie. München. Barth, 4. Auflage 1957 (Leipzig: Barth 1926).

WESTPHALEN, Klaus. Was soll Erziehung leisten? Schulpädagogische Überlegungen. Donauwörth: Auer 1979.

WESTPHALEN, Klaus: "Was heißt Allgemeinbildung?" (1982). - In: Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik. München: Bayerischer Schulbuchverlag, 28 / 1982, S. 72 - 81.

WESTPHALEN, Klaus: "Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffes" (1983). - In: Horst Wollenweber (Hrsg.): Schule im Brennpunkt. Paderborn: Schöningh 1983, S. 41 - 56.

WESTPHALEN, Klaus (Hrsg.): Professor Unrat und seine Kollegen. Literarische Porträts des Philologen. Bamberg: Buchner 1986.

WESTPHALEN, Klaus: "Curriculum / Lehrplan" (1987). - In: Sammlung Domino - Aktuelles Handbuch für Lehrer und Erzieher. München: Domino 1987 ff.

WICHMANN, Ottomar: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1930; 2.Auflage Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964.

WICKI, Beda: Die Theorie von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. Lizentiatsarbeit. Schweiz 1981.

WIELAND, Artur: "Anerkennung und Ermutigung" (1944). - In: Josef Spieler 1944.

WILD, Wolfgang: "Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften - immer noch zwei getrennte Kulturen?" (1987). - In: Universitas, 42 / 1987 / 1, S. 25 - 36.

WILHELM, Theodor: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart: Kröner, 3. Auflage 1963 (Kröners Taschenbuchausgabe. Band 248).

WILHELM, Theodor: Theorie der Schule. Stuttgart: Metzler 1967.

WILHELM, Theodor: Jenseits der Emanzipation. Pädagogische Alternativen zu einem magischen Freiheitsbegriff. Stuttgart: Metzler 1975.

WILHELM, Theodor: "Georg Kerschensteiner (1854 - 1932)" (1979). - In: Hans Scheuerl (Hrsg.) 1979, Band 2, S. 103 - 126.

WILHELM, Theodor: Pflegefall Staatsschule. Nachtrag zur Theorie der Schule. Stuttgart: Metzler 1982. (Brennpunkte der Bildungspolitik. Band 9).

WILHELM, Theodor: "Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung!". - In: Neue Sammlung, 25 / 1985 , S. 120 - 150.

WILKENING, Fritz: "Technikunterricht" (1980). - In: Leo Roth (Hrsg.) 1980, S. 477 - 496.

WITTENBRUCH, Wilhelm: "Unterrichtsmethode als 'Weg der Erziehung'. Erfahrungen und Überlegungen zur Unterrichtsmethode in den Schriften Adolf Reichweins" (1981). - In: Wilfried Huber, Albert Krebs (Hrsg.) 1981, S. 137 - 175.

WITTOCH, Margarita: "Lernschwierigkeiten und Möglichkeiten ihrer Verhinderung" (1983). - In: Bernd Fittkau (Hrsg.) 1983, Band 2, S. 502 - 531.

WOHLRAPP, Harald: "Handlungsforschung" (1979). - In: Jürgen Mittelstraß (Hrsg.):Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1979, S. 122 - 214.

WOODS, Thomas: Poetry and philosophy: a study of the thought of John Stuart Mill. London:Hutchinson 1961.

WULF, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. MÜnchen: Piper, 2. Auflage 1976, S. 470- 474.

Z

ZDARZIL, Herbert: "'Mut zur Erziehung'. Rückblick auf eine pädagogisch-bildungspolitische Kontroverse" (1986). - Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 62 / 1986, S. 396 - 410.

ZÖPFL, Helmut: "Sinn" (1970). - In: Helmut Zöpfl, Günter Bittner, Richard Mühlbauer / Herbert Tschamler (Hrsg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth: Auer, 6. Auflage 1975, S. 209 - 210 (erstm. 1970).

ZÜND, Walter: "Schule und Integrative Pädagogik" (1977). - In: Hilarion Petzold , George I. Brown (Hrsg.) 1977, S. 124 - 133.