

Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 68 (1981)

Heft: 7

Artikel: Lehren und Lernen in der Mittelschule : Herausforderungen durch die Unterrichtssituation

Autor: Sitta, Horst

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529737>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Literaturverzeichnis

D. P. Ausubel: Psychologie des Unterrichts, 2 Bde., Weinheim und Basel 1974.

E. Becker: Problemerörterung in der Volksschuloberstufe, Hannover 1972.

R. Bergius: Produktives Denken (Problemlösen) im Handbuch der Psychologie, Bd. 1, 2, Halbband, hrsg. von R. Bergius, Göttingen 1964.

M. Bönsch: Produktives Lernen in dynamischen und variabel organisierten Unterrichtsprozessen, Essen 1970.

F. Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg 1960⁵.

D. Duncker: Zur Psychologie des produktiven Denkens, Berlin / Heidelberg / New York 1966.

P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973.

H. von Hentig: Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart 1973.

I. Illich: Entschulung der Gesellschaft, Reinbek 1973.

E. Kley: Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses, in: Auswahl, Reihe A, Heft 1.

R. Kuhnert: Problemlösen als Lernen des Lernens, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 9/1973.

K. Kunert: Provokation im Unterricht, Donauwörth 1972³.

W. Potthoff: Methodische Lernhilfen, Ravensburg 1976

K. Riedel: Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen, Hanover 1973

H. Schiefele: Motivation im Unterricht, München 1963

F. Scholz: Problemlösender Unterricht, Essen 1980.

A. Schütz: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt/M. 1974

H. Stubenrauch: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: b:e – Redaktion (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 1976.

M. Wertheimer: Produktives Denken, Frankfurt/M. 1964².

Lehren und Lernen in der Mittelschule – Herausforderungen durch die Unterrichtssituation

Horst Sitta

Der Vortrag von Prof. Dr. Horst Sitta, Ordinarius für deutsche Sprache an der Universität Zürich, ist in der vorliegenden Form im Tagungsbericht der Studienwoche des VSG 1980 (5. bis 11. Oktober) abgedruckt und wurde uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Das hier gekürzt wiedergegebene Referat sollte in erster Linie ein Anstoß und Grundlage für die Weiterarbeit während der Studienwoche sein. – Prof. Sitta kann sich auf eigene Unterrichtserfahrungen am Gymnasium, in der Erwachsenenbildung und an der Universität sowie auf wissenschaftliche Arbeiten im fachdidaktischen Bereich stützen.

Beobachtung: Ich berichte von einem konkreten Einzelfall. Ein 17jähriges Mädchen, Schülerin der gymnasialen Oberstufe, erfährt in ihrem ausserschulischen Leben gerade die ersten grossen Stürme einer typischen Jugendliebe mit allen Höhen und Tiefen eines solchen Erlebnisses. In der Schule wird im Deutschunterricht Goethes ‹Egmont› gelesen. Die Lehrerin, eine ausgezeichnete Germanistin, macht ihre Sache gut, nach allen Regeln auch der didaktischen Kunst. Im ‹Egmont› kommt ein berühmtes Liebeslied vor:

Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens in der Schule

Gelingendes Lehren und Lernen in der Schule ist in unserer Zeit schwerer geworden und droht noch schwerer zu werden, wenn wir es nicht schaffen, neue Wege zu beschreiten. Zur Erläuterung dieser These eine punktuelle Beobachtung, eine Verallgemeinerung und eine Vermutung:

*Freudvoll
Und leidvoll,
Gedankenvoll sein;
Hangen
Und bangen
In schwebender Pein;
Himmelhoch jauchzend,
Zum Tode betrübt;
Glücklich allein
Ist die Seele, die liebt.*

Es ist just jene Stimmung, jene Situation gestaltet – und wie wir Älteren meinen: gültig, vorbildhaft, überzeugend gestaltet – in der sich das Mädchen befinden muss. Und doch springt kein Funke über, vermag sie nicht die Verbindung zwischen sich und jenem Gedicht zu schlagen, ist ihr die Egmonthandlung, auch die spezifische Liebeshandlung dort, nichts anderes als literaturwissenschaftlicher Lernstoff. Keine Spur von Betroffenheit wird sichtbar, in der für echtes Lernen zentralen Dimension wird sie nicht erreicht.

Verallgemeinerung: Ich befürchte, dass der beobachtete Einzelfall symptomatisch für mehr ist. In dieser Befürchtung werde ich bestärkt durch vielfältige Belege aus der Lektüre. Ich greife einen Aufsatz aus dem Gymnasium Helveticum 1976 heraus, der mich schon bei der ersten Lektüre vor mehreren Jahren ganz ausserordentlich bewegt hat. Es handelt sich um den Artikel «Passivität und Interessenlosigkeit vieler Schüler der gymnasialen Oberstufe» von Hans Näf. Näf diagnostiziert:

«Seit einigen Jahren arbeite ich regelmässig mit Gymnasiallehrern in pädagogisch-psychologischen Fortbildungskursen . . . Regelmässig taucht eine viele Kollegen bedrückende Schwierigkeit auf: je weiter hinauf die Schüler im Gymnasium kommen, um so passiver und desinteressierter werden sie. – Auf das gleiche Problem stösse ich recht häufig auch in meiner Tätigkeit als beratender Psychologe an einem Lehrerseminar. Viele der jungen Leute berichten, dass die letzten Jahre am Gymnasium eine bedrückende, lustlose Zeit gewesen sei.» (S. 326)

Anschliessend daran referiert Näf Einzelheiten, und zwar sowohl aus der Sicht der Lehrer als auch aus der Sicht der Schüler. Ich gebe einiges auszugsweise wieder:

Aus der Sicht der Lehrer

Schüler interessieren sich für den angebotenen Stoff häufig nicht... Es ist schwierig, das Interesse von Schülern auch für aktuelle, lebensnahe Probleme in der Schule zu wecken.

Es gibt Schüler, die sich interessieren und im Unterricht aktiv mitmachen, aber sobald Ausdauer zur Vertiefung und Erarbeitung von Stoffen verlangt wird, versagen sie. Es fehlt ihnen die Fähigkeit, sich anzustrengen, andere Bedürfnisse hinzanzustellen. In ihrem Leben überwiegt das Lust-

prinzip, ihre Arbeitsfähigkeit ist ungenügend entwickelt, sie sind faul und unzuverlässig. Schüler sehen oft keinen Zusammenhang zwischen dem, was sie in der Schule lernen, und dem Leben. Sie vermissen die Brauchbarkeit dessen, was sie in der Schule lernen, und verweigern deswegen die Mitarbeit. (S.326f.)

Aus der Sicht der Schüler

Das Fach interessiert mich nicht, weil es völlig unbrauchbar ist, es hat weder mit meiner Gegenwart noch mit meiner Zukunft etwas zu tun, ich sehe überhaupt keinen Sinn darin, dass ich mich anstrengen soll, das ist reine Theorie, nutzlos, es macht mich halb krank, dass ich so viel Zeit auf etwas verwenden soll, dessen Nutzen ich überhaupt nicht einsehe.

Der Lehrer gibt sich Mühe und ist nett mit uns, aber ich mache einfach Mist, obwohl ich mir immer wieder vornehme, aufzupassen. Wir alle machen immer wieder Mist, wir wissen, es ist unfair dem Lehrer gegenüber, er bemüht sich, aber wir können einfach nicht anders.

Es liegt an mir, mir stinkt es einfach, mir stinkt alles, ich weiss nicht warum, zu Hause habe ich dauernd Mais, ich sehe überhaupt keinen Sinn in all dem, mir würde es gar nichts ausmachen zu sterben, schon oft habe ich daran gedacht, mich umzubringen. (S.327f.)

Vermutung: In einer für mich beunruhigenden Häufigkeit erscheint in Äusserungen Jugendlicher, zumal in Äusserungen von Schülern der gymnasialen Oberstufe, der Vorwurf der *Sinnlosigkeit*. Die Texte von H. Näf enthalten ihn, immer wieder lese ich ihn in Maturaaufsätzen, viele Belege aus persönlichen Gesprächen könnte ich beibringen. Nun will ich gewiss nicht von vornherein und rundheraus bestreiten, dass hier die charakteristische Attitüde einer Generation vorliegen kann, vergleichbar dem Weltschmerz oder auch dem aktiven Aufbegehen gegen die Kultur der Erwachsenenwelt in früheren Zeiten. Aber selbst wenn es das wäre oder wenn das auch nur eine wichtige Rolle spielte, wäre doch weiter zu fragen nach dem Motiv für gerade diese Attitüde in gerade dieser Zeit. Im übrigen fürchte ich, dass es mehr ist. Ich gestehe auch, dass mich die müde, resignative Form der Abneigung, die diesen Sinnlosigkeitsvorwurf begleitet, mehr beunruhigt, als es aktive Gegenargumentation täte, denn diese nähme unsere

Schule, unsere Lehr- und Lernformen, ja unsere ‹Kultur› noch als Gegner ernst, jene versagt sich geradezu resignierend schon der Auseinandersetzung.

Ich vermute: In einem besonders hohen Masse, in viel höherem Mass als das etwa zu meiner Schulzeit der Fall war, ist die *Kultur der Erwachsenenwelt*, speziell der Lehrerwelt (oder noch genauer: die Kultur, von der die Lehrer behaupten, sie sei die der Erwachsenenwelt) verschiedenen von der *Kultur der Schülerwelt*, wobei ‹Kultur› wirklich im vollen Begriffssinn zu verstehen ist: als Prozess und Produkt der Auseinandersetzung einer Gruppe mit ihrer Umwelt und der Gestaltung dieser Umwelt, was sichtbar wird etwa in der Sprache, im Wertesystem, in den Normvorstellungen sowie in den diesen entsprechenden Lebens- und Handlungsformen, von Individuen wie von der Gesamtgruppe. Gewiss hatten auch wir in jener Zeit *unsere Musik, unsere Sprache, unsere Normen*. Sie waren aber enger beziehbar auf die Kultur unserer Elterngeneration, und sie wurden von uns auch diskursiv an jener gemessen. Demgegenüber scheint mir für die heutige Situation das kommunikationslose Ausweichen in die Alternative viel symptomatischer: *alternative Lebensweisen sind gefragt, alternative Werte, alternative Normen* – sicher nicht in allerster Linie bei der gymnasialen oder akademischen Jugend, aber auch dort: Es war ausserordentlich aufschlussreich zu sehen, mit wieviel Sympathie in verschiedenen Gymnasien in Zürich und an der Universität die Jugendunruhen des letzten Sommers verfolgt worden sind.

Wenn diese Vermutung auch nur im groben richtig ist, haben wir es mit einer Herausforderung zu tun, die wir sehr ernst nehmen müssen. Es scheint konstitutiv für den Menschen zu sein, dass er auf ‹Sinn› angewiesen ist, um leben zu können. Damit ‹Erziehung› oder ‹Bildung›, hier im Sinne von Einflussnahme der Erwachsenenkultur auf die Schülerkultur, möglich ist, ist Voraussetzung, dass die Sinnzentren, die jeweilige Sinnmitte der beiden Kulturen nicht allzuviel voneinander entfernt sind. In dem Masse, in dem die Entfernung wächst, wächst die Schwierigkeit einer Begegnung, nimmt das Interesse füreinander und die Engagiertheit des Dialogs, damit aber auch die Möglichkeit einer Beeinflussung, ab, tritt Verstummen und Aneinandervorbeileben ein. In dem Masse, in dem man sich nicht mehr im Dialog artikulieren kann, gewinnen die hilflosen Kommunikationsformen an Boden, mit

denen wir in der Schule zunehmend konfrontiert sind – Disziplin- und Lernstörungen, die ich bei allem, was an ihnen lästig ist, primär doch deutlich möchte als Symptome gequälten und misslingenden Suchens nach Sinn, auch als Appell an uns Ältere, hier zu helfen. (...)

Lernen zwischen Handeln und Sprechen

Menschliches Lernen ist für mich Sammeln von Erfahrungen, die dazu dienen, das Verhalten optimal auf die Gegebenheiten der Umwelt einzustellen. Es vollzieht sich *in Situationen*, rückgebunden an Handeln und Sprache. ‹Handeln› verstehe ich im Sinne von Max Weber als ‹ein menschliches Verhalten, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden›.

Im Laufe ihrer Geschichte hat die Menschheit verschiedene Formen des Lernens ausgebildet, die sich insbesondere hinsichtlich der jeweiligen *Gewichtung von Handeln und Sprache* unterscheiden. Die Skala reicht von fast sprachlosem, tastend versuchendem Handeln bis zum radikal handlungslosen Sprechen.

Exkurs zur Lerntheorie

1. Menschen versuchen gewissermassen blind oder tastend ihr Handlungsziel zu erreichen, sie handeln nach dem Prinzip von *Versuch und Irrtum*. Praktisch ist diese Form des Handelns beschränkt auf Extremfälle einer völlig unvertrauten Umgebung; es ist beispielsweise die Handlungsform des Kleinstkindes, das der Sprache noch nicht mächtig ist, daher zu sprachlicher Reflexion noch nicht fähig und also nicht in der Lage, auf – sprachlich formulierte – Erfahrung zurückzugreifen. In Situationen geplanten Lernens vermeiden wir diese Handlungsform wegen ihrer zeitlichen Aufwendigkeit und ihrer Ineffizienz.

2. Menschen handeln, indem sie berücksichtigen, was an Regelmässigkeit in der Wirklichkeit wahrnehmbar ist, die sie umgibt. Sie ist zugänglich durch *Beobachtung*. Aufgrund von Beobachtung wird der Sinn rekonstruierbar, den andere Menschen einem Ding oder Vorgang oder auch einem Verhalten verleihen. Damit ist die Grundlage gelegt für *nachahmendes Handeln*. Insbesondere in der frühen Kindheit werden auf diese Weise neue Situationen bewältigt.

3. Menschen handeln, geleitet von *eigenen Orientierungen und selbst gemachten Erfahrungen*. Diese können sich aufgebaut haben in Situationen, in denen Beobachtung oder Nachahmung erfolgreich gewesen ist. Das Gedächtnis ermöglicht dem Menschen, Erfolge seines Handelns rückzubeziehen auf schon einmal angewandte Vorgehensweisen; es ermöglicht damit zugleich, unter vergleichbaren Bedingungen mittels vergleichbaren Vorgehens vergleichbare Erfolge zu erreichen.

Die wichtigste Voraussetzung dafür, dass auf diese Weise Orientierung aufgebaut wird, ist die Möglichkeit, dass man Einzelsituationen hinsichtlich ihrer Handlungsanforderungen miteinander vergleichen kann. Dazu braucht es die Existenz von Kategorien, die sprachlicher Natur sind: *In Verbindung mit Sprache etabliert sich im Handlungsprozess hier Lernen*; gelernt wird gewissermassen die Fähigkeit zu Routinehandeln.

4. Menschliches Handeln kann sich aber auch orientieren an der *Verarbeitung eigener Erfahrungen*; es kann sich dabei gegen gemachte Erfahrungen nach dem Ergebnis dieser Verarbeitung richten. Es kann also ein selbständig gefundenes und gegen die Routine gerichtetes Prinzip handlungsbestimmend werden. Gehandelt wird hier zwar noch <auf der Grundlage> selbst gemachter Erfahrung, diese erscheint aber zusätzlich reflektiert und damit qualitativ verändert.

5. Menschen handeln, indem sie gegenwärtig Handlungsanforderungen an den Erfahrungen anderer Menschen messen, auf dieser Grundlage Grundsätze für sich selbst festlegen und diese im konkreten Fall anwenden. Es kann sich dabei um Erfahrungen anderer handeln, die direkt im Gespräch zugänglich sind; hierher gehört aber auch die Begegnung mit den Erfahrungen anderer Menschen in anderen Zeiten und Räumen, wie sie z. B. in der Literatur vorliegen.

Mit einer solchen Orientierung des Handelns am Erleben anderer werden die Grenzen möglicher einzelmenschlicher Erfahrung gesprengt; es werden Lebensverhältnisse zugänglich, die einem konkreten Menschen in einer bestimmten Raum-Zeit-Welt verschlossen sind, jedenfalls hinsichtlich der *Möglichkeit, selbst zu erleben*. Auf der anderen Seite muss man für diese Ausweitung des Erlebensraumes durch den Einbezug <geborgten Erlebens> auch wieder zahlen: mit der Intensität des Erlebens, die natürlich jetzt viel geringer ist. Diese geringere Intensität ist geprägt durch Erfahrungsarmut und damit auch

tendenziell eine gewisse Inhaltsarmut der erworbenen Sprache: die höhere Verallgemeinerbarkeit bringt höhere Abstraktheit mit sich.

6. Menschen handeln auf der Grundlage von <*Theorien*>, das heisst von gedanklichen Entwürfen, Erfahrungs- oder Satzsystemen, die sie entweder aufgrund eigener Erfahrungen entwickelt haben oder – öfter – die sie von anderen übernommen haben. Auf diese Weise wird verallgemeinertes Wissen, völlig abgelöst von konkreten Erfahrungen eines Menschen, zugänglich, Wissen über die Dinge, Wissen über die Menschen, Wissen über Abläufe in Geschichte und Gegenwart usw. Die Zugänglichkeit ist zugleich die Voraussetzung für die systematische Vermittelbarkeit. Hier entstehen dann *Wissenschaften*. Alles, was hier zusammengetragen wird, geht in seinen Ursprüngen zurück auf menschliche Erfahrung, auf ein bestimmtes Verhältnis des Menschen zu seiner Welt, auf bestimmte Bedürfnisse und Nöte des Menschen, und sein eigentlicher Sinn besteht darin, dass es wieder auf den Menschen und sein Leben zurückwirkt.

7. Menschliches Handeln im konkreten Fall stützt sich schliesslich auf eine Form des Routinehandelns, die sich zurückführen lässt darauf, dass einmal im Laufe der Zeit in einer bestimmten Kultur bestimmte *Grundentscheidungen* getroffen worden sind, die man als einzelner für sich – mehr oder weniger bewusst – nachvollzogen hat. Beispiele dafür sind etwa unsere Weise, das Verhältnis von Mann und Frau, von Lehrer und Schüler zu sehen, die Weise, wie wir mit der Natur umgehen, usw.

Der Einfluss dieser Grundentscheidungen auf menschliches Handeln ist ausserordentlich hoch einzuschätzen, nicht zuletzt deswegen, weil sie dem unmittelbaren Diskurs in aller Regel nicht direkt zugänglich sind, oft von den Handelnden selbst nicht bewusst gehalten oder gar verdrängt oder verschleiert werden. Dabei sind diese Grundentscheidungen nicht etwa abzulehnen – im Gegenteil: Hier können lebensermögliche Routinen begründet werden. Wichtig ist nur die Fähigkeit und die Bereitschaft, die mit-handelnden Partner am Zustandekommen dieser Grundentscheidungen beteiligen zu können, im Sinne dieser Grundentscheidungen handeln und sich im Hinblick auf Begründung, Kontrolle und Veränderung dieser Grundentscheidungen rationalem Diskurs stellen zu können. Dabei hat letzteres durchaus den Status einer <kritischen Idee> oder einer <konkreten Utopie>.

Der Gedanke liegt nahe, in diesen Dimensionen des Lernens – die letzte freilich ausgenommen – zugleich Phasen der Entwicklung menschlichen Handelns und Lernens zu sehen, und zwar phylogenetisch wie ontogenetisch. Die Verschiebung der Rolle der Sprache ist dabei mit Händen zu greifen. Dabei drängt sich allerdings – wie auch sonst bei solchen Entwicklungen – die Vermutung auf, dass nicht eine Phase die andere einfach ablöst, sondern in ihr aufgehoben bleibt, dergestalt, dass Bedürfnisse, die sich in einer Phase ergeben, nicht notwendig vorüber sind, wenn eine weitere Phase erreicht ist, sondern so, dass überwundene Phasen als Dimensionen im Menschen und seinem Verhalten zeitweise wieder hohes Gewicht erhalten können. Dazu hin ist zu berücksichtigen, dass teilweise der Gewinn einer neuen Dimension durch Verluste an anderen Stellen erkauft werden muss, z.B. höhere Verallgemeinerbarkeit durch Erlebnisarmut.

Widerstände gegen gelingendes Lernen

Wir können nun genauer fragen, womit es zusammenhängen mag, dass Lehren und Lernen an der Mittelschule schwerer geworden ist. Es könnte – von der Seite der Lernenden her betrachtet – zu einem guten Teil daran liegen, dass es ihnen immer schwerer wird (und immer schwerer gemacht wird), die verschiedenen angesprochenen Dimensionen des Sprechens, Handelns und Erlebens im Lernprozess so zu berücksichtigen, wie es ihren Möglichkeiten entspricht. Gleichsam ‹objektive› Widerstände stehen dem ja entgegen.

– Schulisches Lernen ist per definitionem *organisiertes Lernen*. Es kann um so besser organisiert werden, je systematischer es von der Struktur des Gegenstandes her kommt, bzw. der Lehrer kann es um so besser organisieren, je mehr er die Präsentation des Gegenstandes von dem ihm wichtigen (meist fachimmanenten) Sinnzusammenhang her organisieren kann. Je mehr und je perfekter aber das der Fall ist, um so weniger Möglichkeiten bestehen für einen Lernenden, eigene, vielleicht gemässere Wege des Lernens zu gehen.

– Am besten organisierbar – und zwar unter lerntechnischem wie unter stofflich/inhaltlichem Gesichtspunkt – ist die *Vermittlung von Wissen*;

viel weniger organisierbar ist das ‹Erlebnis› – mindestens in den Geisteswissenschaften (vielleicht nicht im entdeckenden Lernen der Naturwissenschaften). Die Schwierigkeiten hier führen – mindestens in der Tendenz – dazu, dass man sich beim Nachdenken über Unterricht auf die organisationsrelevanten Gesichtspunkte beschränkt, in der Meinung, zum Erlebnis müsse der Schüler selbst die Sache machen. Angeichts des starken Trends zum Kognitiven ist dem Schüler aber damit fast Unmögliches abverlangt.

– Die einzelnen Fächer – mindestens soweit etablierte Forschungsdisziplinen hinter ihnen stehen – haben einen solch hohen Abstraktionsgrad erreicht, dass es für die Heranwachsenden fast nicht mehr möglich ist, die Brücke von den *Modellen und Theorien* eines Fachs zu der Wirklichkeit zu schlagen, auf die sich das Fach bezieht. Wahrscheinlich hat es noch nie eine Generation schwerer gehabt als die heute Heranwachsenden: Wie sich in den letzten Jahrzehnten die Welt verändert hat (mehr als in Jahrhunderten zuvor), das konnten wir Älteren – in sie hineinwachsend – mit der Zeit lernen. Die heute Heranwachsenden finden diese Welt vor und sollen sie sofort begreifen.

– Ein äusseres Indiz für die hohe Abstraktheit, die die einzelnen Wissenschaften erreicht haben, ist das hohe Differenziertheitsniveau ihrer jeweiligen *Fachsprachen*. Wir müssen uns nun klar machen: Jede Wissenschaft ist durch Reduktion und Abstraktion bestimmt, aber jede Wissenschaft nimmt *andere* Reduktionen und Abstraktionen vor. Unterschiedliche Wissenschaften arbeiten mit unterschiedlichen Modellen, und jeweils analog zu ihrem Vorgehen entwickeln sie ihre Wissenschaftssprachen, dies in einem innerwissenschaftlichen Vorgang und vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Ermöglichung innerwissenschaftlicher Verständigung. Wir muten nun unseren Schülern einen Dreiviertelstunden-Wechsel der Sprach- und Denkformen zu, wie er radikaler nicht sein kann. Könnte es sein, dass das Gefühl der Hilflosigkeit und z.B. die Abwehr Fremdwörtern gegenüber, die wir so häufig bei Jugendlichen beobachten können, hier ihre rationale Ursache haben, nicht, wie wir machmal meinen, in Bequemlichkeit und mangelnden Lateinkenntnissen?

– Der gymnasiale Unterricht hat die Aufgabe, dem Schüler anhand von Einzelinformationen in *einzelnen Fächern* ein Gesamtbild der Welt – der

Dinge, der Menschen, der Abläufe und Beziehungen usw. – zu vermitteln. Faktisch beschränkt er sich darauf, Einzelinformationen zu vermitteln. Die Pflicht, diese Einzelinformationen zu einem Gesamtbild zusammenzusetzen, wird dem Schüler übertragen. Angesichts der unterschiedlichen Reduktionen und Abstraktionen, der unterschiedlichen ‹Sprachen› und der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Fächer muss sich der Schüler überfordert fühlen. Weitgehend ist er es wohl wirklich.

- Dazu kommt, dass der nach Fächern unterteilte Unterricht im Stakkatorhythmus eines *Dreiviertelstudentaktes* abläuft, wobei die Gliederung nicht nach sachlichen oder arbeitspsycho-logischen Gesichtspunkten vorgenommen wird, sondern nach Klingelintervallen: Die Arbeit hört nicht auf, weil ein Problem erschöpfend bzw. bis zu einer bestimmten Reife hin behandelt worden ist, sondern weil es schellt.
- Verbunden mit der Abstraktionshöhe gymnasialen Lernens in der dünnen Luft der *Handlungsarmut* ist eine bestimmte, geradezu ‹indirekt› zu nennende Lernausrichtung: Anders als im vorschulischen Lernen und in der Primarschule, anders auch als in der handwerklichen Lehre und in den meisten Situationen nicht organisierten Lernens – alles Fälle, die dadurch charakterisiert sind, dass die Sprache, über die man spricht, präsent ist, begegnet die Sache im Gymnasialunterricht vorwiegend, in manchen Fächern immer, ausschliesslich sprachlich vermit-telt. Wenn in der Primarschule über das Fahrrad gesprochen wird, steht ein Fahrrad im Schulzim-mmer. Der Lehrer kann es erklären, die Schüler können von Erlebnissen damit berichten. Was sich an Wissen über das Fahrrad aufbaut, ist ge-steuert durch die Sache, durch die Bedingungen der Unterrichtssituation, und es ist der eigenen praktischen Überprüfung zugänglich. Wenn wir in der Mittelschule über die griechische Polis sprechen, ist sie nicht präsent. Das Wissen baut sich ausschliesslich über die Erarbeitung von Begriffen auf, eigene, direkte Erfahrung ist nicht möglich.

Ausweichmöglichkeiten

Eine Folge der ‹Indirektheit des Lernens› be-steht darin, dass die ‹Erlebnis-› und ‹Handlungsbedürfnisse› der Jugendlichen im offiziellen Lernprozess nicht erfüllt werden – er ist ja per definitionem erlebnis- und handlungsarm. Sie

bleiben aber, als elementare Bedürfnisse, exi-stent. Wir müssen mit verschiedenen Mög-lichkeiten des Ausweichens rechnen.

- Die Erlebnis- und Handlungsbedürfnisse der Jugendlichen suchen sich innerhalb der Lektio-nen zu erfüllen. Mangels konstruktiver Angebote wird diese Erfüllung entweder im Untergrund ge-sucht, d.h. es gibt *Disziplinstörungen*, oder am Rande der Lektionen, z. B. wenn sich die Schüler primär nicht für den Stoff, sondern für die Kauzig-keit ihres Lehrers oder für Besonderheiten ihrer Mitschüler interessieren.
- Die Schüler suchen ‹Handlungserfolge› in der problematischen *Erfüllung des ‹heimlichen Lehrplans›*, so etwa, wenn wichtig nicht die ehri-liche Meinung im Aufsatz ist, sondern die Fähig-keit, den erschlossenen Normen des Lehrers ge-mäss zu schreiben. Gelernt wird hier Anpas-sungsfähigkeit anhand von Deutschunterricht.
- Wo – etwa bei einem besonders strengen Lehr-er – Ersatzbefriedigung im Untergrund oder am Rande der Lektionen nicht zu erhalten ist, lädt sich der *gelernte Stoff* assoziativ auf mit dem ne-gativen Erlebnispotential der Lektion: Frustra-tion, Mutlosigkeit, Langeweile, Sinnlosigkeit.
- Im – für mich – schlimmsten Fall werden Be-friedigung und Einlösung von Erlebens- und Handlungsbedürfnissen gar nicht mehr in der Lektion gesucht. Schlimm ist das für mich des-wegen, weil der Schüler sich nun gleichsam da-mit abgefunden hat, dass ‹Schule› *halt so ist, wie er sie sieht*, und weil er infolgedessen in dieser Hinsicht nichts mehr von ihr erwartet. Das Wich-tige geschieht ausserhalb der Lektionen, z. B. in den Pausen oder zwar mit Klassenkameraden, aber ausserhalb der Schule. Hier wird wichtig (was doch auch die Schule bieten könnte), dass man sich in unterschiedlichen Erfahrungs- und damit Sprachzusammenhängen bewegt, dass ein vielfältiger und vielseitiger Kontakt mit Men-schen und Meinungen möglich ist, dass anre-gungs- und konfrontationsreiche menschliche *Beziehungen* entstehen. Ob nicht in Wirklichkeit manches (vielleicht nicht an Wissen, aber doch Bildung), was wir an Lernerfolgen unserem Un-terricht zurechnen, hierher stammt?

Machbares unter gegebenen Bedingungen

Es stellt sich nun die Frage, was wir uns sinnvol-lerweise vornehmen können. Grundsätzlich scheint mir wichtig: Wir sollten uns nichts Un-mögliches vornehmen. Mit einer ganzen Reihe

von störenden Bedingungen werden wir leben müssen. Die Schule hat sich ja so, wie sie sich entwickelt hat, an Entwicklungstendenzen der ausserschulischen Wirklichkeit angehängt: Spezialisierung, Arbeitsteilung, hohe Abstraktion, Entlastung von körperlicher Tätigkeit, Ersatzleben und eben auch ein Stück Entfremdung sind durchaus gemeinsame Merkmale inner- und ausserschulischen Lebens. Wir sollten uns nicht vornehmen, diese Tendenzen zu missachten und im luftleeren Raum irgendwelche Alternativkonzepte zu konstruieren. Es sollte uns vielmehr um Machbares unter den gegebenen Bedingungen gehen, das aber freilich seinerseits auch Gegengewicht bieten soll gegen Trends, die unsere Schule und letztlich unser Leben bedrohen. Und wichtig scheint mir auch: Versprechen wir uns nicht zu viel von Lösungsversuchen, wie sie andere Länder vorlegen. Was mir aber das Wichtigste ist: Lösungen in der Schule sind in erster Linie dann und auch nur so weit möglich, wie sie von den Lehrern mitgetragen werden, wie mir überhaupt Veränderungen nur möglich scheinen durch Menschen, die bereit sind, sich zu verändern. Technische Veränderungen können dann folgen – und unterstützen. Und um uns selbst vor der nie ausbleibenden Neigung zu Resignation und Mutlosigkeit zu schützen, sollten wir uns vor Augen halten: Es sollte nicht primär um die Etablierung solcher Veränderungen gehen, die erst wirksam werden, wenn sie voll durchgeführt sind, sondern um die Etablierung einer Haltung, die als solche schon wirksam ist. Wichtig ist nicht nur das Ziel, sondern schon, sich auf den Weg zu begeben. (...)

Ich beziehe mich bei den folgenden detaillierten Ausführungen auf die dargelegten lerntheoretisch begründeten Unterscheidungen und auf die Mängel im gymnasialen Lernen und Lehren, auf die ich hingewiesen habe.

Grundentscheidungen

Wir sollten uns und denen, mit denen wir in der Schule zusammenleben, unsere Grundentscheidungen hinsichtlich unseres Verhältnisses zueinander offenlegen und dem Diskurs zugänglich halten. Mögliche wichtige *Fragen* scheinen mir hier:

– Tun wir recht daran, den Schonraumcharakter von Schule so hoch zu halten? Sollte Schule

nicht vermehrt Erfahrungsraum werden – freilich: geschützter Erfahrungsraum?

– Wäre es wünschenswert und möglich, in diesem Zusammenhang den Lehrer aus der jetzt dominanten Rolle als Informationslieferanten herauszunehmen zugunsten der Etablierung eines eher kommunikativ gesehenen Erkenntnisprozesses. Der Lehrer wäre hier eher Organisator von Lernen, der Prozess müsste strukturiert sein nach den Kategorien verstehenden Zulassens anderer Meinungen, konstruktiven Streitens, der Kompromissbereitschaft gegenüber legitimen abweichenden Interessen anderer, der Ermutigung und Unterstützung anderer und der effektiven Informationsverarbeitung und -weitergabe. Welchen Einfluss hätten derartige Lernprozesse auf die etablierten Muster des Lehrerverhaltens?

– Wie erreichen wir, dass sich der Schüler nicht als Objekt erlebt, an dem Unterricht vollzogen wird, sondern als Subjekt des gemeinsamen Arbeitsprozesses? Könnte man ihn beispielsweise an der Planung und Auswertung von Unterricht beteiligen, ohne dass dabei jedoch die Notwendigkeit stellvertretender Entscheidungen durch die Lehrenden ausgesetzt würde?

– In der mitteleuropäischen Schule von heute überwiegen fiktive Lehr- und Lernsituationen. Gibt es nicht vermehrt die Möglichkeit, Ernstfallsituationen zu nutzen, d.h. Situationen, innerhalb derer sich Tätigkeiten und Perspektiven ergeben, die für den Lernenden als solche interessant, sinnvoll und erstrebenswert sind?

Verhältnis <Theorie> – <Handeln>

Gymnasialer Unterricht muss das Verhältnis wissenschaftlicher Theorie zu menschlichem Handeln zu einem zentralen Problem machen. Im Augenblick liegt zwischen beiden ein gefährlicher Hiat. Noch nie in unserer Geschichte haben wir Menschen mit so viel Wissen so wenig angefangen können. In vielen Bereichen ist es so, dass die Ergebnisse der Wissenschaft nicht mehr praktisch werden (können), d.h. Folgen haben für das (soziale) Handeln der Menschen in dieser Gesellschaft. Das Wissen der Wissenschaft vermehrt sich viel schneller, als sich das Wissen und das Bewusstsein der Menschen in unserer Gesellschaft verändert, die Schere zwischen dem Gesamt des Wissenschaftswissens der Forscher und dem Handlungswissen der Men-

schen öffnet sich bedrohlich; das Wissen der Wissenschaft beginnt das Handeln der Menschen nicht mehr zu betreffen. Unabhängig vom Wissenschaftswissen über die Endlichkeit wichtiger Grundelemente leben wir, als sei auch in Zukunft alles beliebig reproduzierbar, unberührt von Konzeptionen der Erziehungswissenschaft erziehen wir auf der Basis unseres Alltagsverständs (d.h. so, wie wir Erziehung an uns selbst erfahren haben), und unabhängig von der Vorlage einer Vielzahl didaktischer Konzepte machen wir Unterricht, wie wir in unserer Schulzeit Unterricht erfahren haben.

Meine Frage ist hier: Gibt es nicht mehr Möglichkeiten, als wir bisher genutzt haben, Unterrichtseinheiten so zu organisieren, dass Lernende und Lehrende den Handlungszusammenhang, in den ihr Lernen hineingehört, praktisch erfahren, erleben können, nicht nur theoretisch erörtern oder in den Medien sichtbar gemacht bekommen? Ist in diesem Zusammenhang vermehrt Zusammenarbeit über die einzelnen Fächergrenzen möglich? Wäre es denkbar, dass Lehrer und Schüler häufiger, als das jetzt geschieht, für Aktionen verschiedenster Art Klasse und Schule verlassen und Unterricht in der ausserschulischen Handlungswelt erfahren? In der Erziehungswissenschaft werden Konzepte projekt- und situationsorientierten Lernens angeboten. Lassen sich vielleicht manche unserer Fragen von derartigen Konzepten her beantworten?

Umgang mit Erfahrungen anderer Menschen

Prinzipiell das gleiche gilt für den Umgang mit den Erfahrungen anderer Menschen, wie sie z.B. in gültigen Texten niedergelegt sind. Darf ich noch einmal den Germanisten herauskehren: Ich halte den Literaturunterricht auch deswegen für wichtig, weil in der Literatur modellhaft Situationen mit Problemen und Problemlösungen vorgestellt werden, die der Vergegenwärtigung ansonsten unerreichbarer menschlicher Erfahrungen und Deutungen dienen können. In diesem Sinne bin ich so altmodisch, vom Deutschunterricht tatsächlich ‹Lebenshilfe› zu erwarten, und ich leide daran, dass in der Schule, wie freilich in der gebildeten Gesellschaft überhaupt, Kunst, in diesem Fall Literatur, zunehmend ästhetisiert wird.

Kunst ist zum ‹Schmücke-dein-Heim› geworden, sie sagt uns nicht mehr: ‹Du musst dein Le-

ben ändern!› Das gotische Kruzifix hängt malerisch über dem Cheminée, das Grossbürgertum sitzt im Theater und applaudiert Brechts Dreigroschenoper, ohne wahrzunehmen, dass es hier Ziel bitterer Angriffe ist. Wenn das bei uns so ist, dürfen wir uns dann wundern, wenn für eine Schülerin von heute ‹Freudvoll und leidvoll, gedankenvoll sein› nur ein literaturwissenschaftliches Faktum ist?

Eigene Erfahrung, Reflexion, Orientierung – Handeln

Ein zentrales Problem unter diesem Gesichtspunkt scheint mir darin zu liegen, dass die Schüler aus dem ausserschulischen Raum zwar eigene Orientierungsdaten, Erfahrungen und Reflexionsergebnisse mitbringen, dass die Schulpraxis aber zu wenig an diese anzuknüpfen vermag. Daher besteht die Gefahr, dass wir in unserem Unterricht in den Schülern eine sekundäre, abstrakt-verbalistische Wissenswelt aufbauen, die aber ihre Alltagswelt unverändert belässt.

Ich frage hier:

Ist es nicht möglich, Schule vermehrt zu einem Ort zu machen, an dem eigene Orientierung, Erfahrung und Reflexion dieser Erfahrung geradezu institutionell ermöglicht werden?

Schule will zu einer kompetenten Stellungnahme gegenüber *zukünftigen* Lebensproblemen befähigen: Non scholae, sed vitae discimus. Ich frage mich, ob wir, auch wenn wir diesen Grundsatz verfolgen, ihn nicht ein Stück umdrehen müssen. Müssen wir nicht ernster nehmen, dass wir *in* der Schule lernen?

Müssen wir nicht unter diesen Umständen Schule als ein Stück paradigmatischer gesellschaftlicher Wirklichkeit ernster nehmen? Müssen wir nicht ein wenig mehr dem Gedanken nachgehen, dass man für *zukünftige* Problemlösungen auch dadurch kompetent werden kann, dass man sich in *gegenwärtigen* Problemlösungen übt?

Mir ist wichtig, dass Schüler im Unterricht ihre eigenen Erfahrungen und ihre Weisen, Erfahrungen zu ‹machen›, bewusst wahrnehmen und reflektieren und sie gegebenenfalls ändern können, in Konfrontation mit differierenden Erfahrungen und Erfahrungsbildungsweisen anderer. Dabei sollten die Schüler Einblick erhalten in den komplexen Zusammenhang von sozialen Fakten, der Deutung dieser Fakten und der handeln-

den Stellungnahme zu den so gedeuteten Fakten. Die Einzelerfahrungen der Schüler mit inner- und ausserschulischen Problemen und Lösungsversuchen müssen überprüft (und eventuell korrigiert) werden durch Konfrontation mit Erkundungen, Fallstudien, Texten Dritter über vergleichbare Problemstellungen in vergleichbaren Situationen, damit die Schüler keine falschen bzw. voreiligen Schlussfolgerungen aus ihren jeweiligen Einzelerfahrungen ziehen.

Ich frage noch einmal: Können wir uns nicht vorstellen, dass Schule vermehrt zum *Erfahrungsräum* wird?



zeigt an:

NEU

Walter Baer / Josef Röösli / Josef Scheidegger

Musik im Lied

Ein neues, äusserst vielseitiges und aussergewöhnliches Musiklehrbuch für die Mittelstufe, geschaffen als selbständiges, didaktisches Lehrmittel wie auch als Ergänzungsband zum neuen Schweizer Singbuch Mittelstufe.

pan 105

Fr. 21.—

Martin Wey / Hermann Urabl

Der Alewander

8 alte und neue Tänze für Kinder und Jugendliche. Heft, enthaltend alle Tänze in einfacher Besetzung.

pan 151

Fr. 15.—

Dazu 2 17-cm-Schallplatten

einzelne je Fr. 12.—

swiss-pan 17 001/002

zusammen Fr. 20.—

Lotti Spiess / Ursula Frey

Spiel weiter auf deiner Sopranblockflöte

Anschlusslehrgang an jede Elementarschule.

Ungefähr 2. Lernjahr.

pan 201

Fr. 10.—

Lotti Spiess / Ursula Frey

Komm, spiel Altblockflöte

Elementarschule für Einzel- und Gruppenunterricht.

Die neue, erfolgreiche Schule!

pan 205

Fr. 15.—

Hanspeter Schär / Margrit Gerber

Von f' bis g'

Eine neue Altflötenschule für Jugendliche und Erwachsene. Beste Beurteilung durch internationale anerkannte Pädagogen!

pan 210

Fr. 21.—

Musikhaus



8057 Zürich, Postfach, Schaffhauserstr. 280
Telefon 01 - 311 22 21, Montag geschlossen

Oberstufenschulgemeinde Gommiswald/Ernetschwil/Rieden

Infolge Berufswechsels des bisherigen Stelleninhabers suchen wir auf Beginn des Schuljahres 1981/82 (21. April 1981)

1 Sekundarlehrer sprachlich-historischer Richtung

In unserem neuerstellten Oberstufenschulhaus verfügen Sie über modern eingerichtete Unterrichtsräume, Sprachlabors und alle notwendigen technischen Apparate und Anschauungsmaterialien.

Interessenten sind freundlich eingeladen, ihre Bewerbung schriftlich und mit den üblichen Unterlagen an den Vizepräsidenten, A. Manser, Pos., 8731 Rieden a. Ricken, einzureichen; Telefon 055 - 75 13 01.