

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 71 (1984)
Heft: 1

Artikel: Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens : über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse
Autor: Messner, Rudolf
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526115>

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: 09.01.2026

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

gesagt hat, im Glauben bin ich mir gewiss, dass er mit seiner Hilfe bei uns bleibt bis ans Ende aller Tage, weil er es versprochen hat. In diesem Glauben und nur in ihm finde ich eine Grundlage für meine Hoffnung, die von keinem äusseren Ereignis berührt werden kann, die meine Hoffnung so sicher macht, dass nur mehr ich selbst sie zerstören kann, die mich und meine Hoffnung in einem von keiner Emanzipationsideologie erreichbaren Ausmass unabhängig macht.

Zum Realismus, der Hoffnung von Wunschträumen unterscheidet, gehört auch die Klarheit über meine «Bedürfnisse». Ich muss wissen, was ich wirklich will. Es ist klar, solange ich mich mit meinen Wünschen im uferlosen Bereich der Äusserlichkeiten und Vergänglichkeiten aufhalte, komme ich aus

den Ängsten und Enttäuschungen und infolgedessen aus den Gefährdungen meiner Hoffnung nicht hinaus. Erst wenn ich meinen Wünschen auf den Grund gegangen bin und weiss, was ich end-gültig will d.h., welcher meiner Wünsche bis ans Ende und auch noch am Ende gilt, zu welchem ich bis ans Ende stehe, was mich also auf die Dauer befriedigt, erst dann hat meine Hoffnung festen Boden unter den Füßen. Nur wenn und soweit wir unseren Kindern helfen können, dieser Einsicht näher zu kommen, können wir ihnen helfen, der Zukunft mit Hoffnung entgegenzugehen.

Prof. Dr. Walter Tröger in:

Christ und Bildung 2/83 (Ausschnitt aus seinem Aufsatz «Erziehung zur Hoffnung», S. 5f).

Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens – über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse

Rudolf Messner

Die Frage nach gelingenden Lernprozessen scheint, wenn man sie als Bildungsfrage versteht, danach zu verlangen, dass bewährte einzelwissenschaftliche Ansätze, z.B. aus der Lernpsychologie oder der kognitiven Theorie, auf schulischen Unterricht angewendet werden. So fruchtbar derartige Übertragungen auch sein mögen, bergen sie die Gefahr einer doppelten Verkürzung in sich.¹ Einzeltheorien vermögen zwar bestimmte Aspekte sehr scharf zu beleuchten, andere Züge von Lernen, insbesondere sein Gesamtzusammenhang, bleiben aber oft ausgeblendet; zudem erscheint es keineswegs zielführend, Lernprozesse nur unter Bedingungen des üblichen Schulunterrichts zu untersuchen. Im folgenden soll daher mit Hilfe der Beschreibung und Analyse von Fallbeispielen und unter der unterrichtsüberschreitenden Fragestellung seiner Eigenständigkeit eine pädagogische Bestimmung gelingenden Lernens versucht werden.

I. Beunruhigung über Intensitätsverluste schulischen Lernens

Auslösendes Moment für die folgenden Überlegungen ist eine Beunruhigung, die mich oft befällt, wenn ich die Praxis in der Schule² mit einer Vorstellung von sinnvollem Lernen vergleiche, die sich mir – wohl eigenen Erfahrungen mit produktiver Arbeit entsprungen – als Leitvorstellung eingewurzelt hat und nicht zu vertreiben ist. Es ist immer wieder zu beobachten, dass sich im Unterricht – und zwar querliegend zu Schulstufen oder zum oft beträchtlichen individuellen Engagement von Lehrern – in den letzten Jahren verstärkt Defizite zeigen, die sich als Verluste an Intensität des schulischen Lernens, als Mangel an seiner Tiefe, seiner Kontinuität, auch seiner Sinnlichkeit und Konkretheit, beschreiben lassen. Dabei scheint in der Schule alles leidlich zu funktionieren: noch nie sind die mittleren und höheren Jahrgangsstufen von einer

annähernd so grossen Zahl von Jugendlichen erfolgreich absolviert worden, noch nie ist die generalstabsmässige Perfektion grösser gewesen, durch die selbst an Schulen mit tausend und mehr Schülern und kompliziertesten curricularen Programmen, Differenzierungs- oder Kurssystemen jede Klasse ihre 45-Minuten-Fachstunde von meist makelloser wissenschaftlicher Qualität erhält. Es scheint sich auch nicht zu bestätigen, dass die Schüler – wie eine gängige Schulkritik unentwegt behauptet – im Durchschnitt gesehen übermässig unter Leistungs- oder Leidensdruck stünden. Eher scheint Schulunterricht spannungsloser und gleichgültiger geworden zu sein (vgl. ZIEHE/STUBENRAUCH 1982, S. 127ff.).

Es scheint sich auch nicht zu bestätigen, dass die Schüler – wie eine gängige Schulkritik unentwegt behauptet – im Durchschnitt gesehen übermässig unter Leistungs- oder Leidensdruck stünden.

Angesichts dieser vermuteten Sinnverluste schulischen Lernens soll die Aufmerksamkeit im folgenden auf gefährdet erscheinende Qualitäten eigenständigen Lernens gelenkt werden. Damit sind, in einer vorläufigen Bestimmung, Formen des Lernens gemeint, in denen sich Menschen aktiv, selbsttätig, sinnlich, gestaltend und verantwortlich, bis in den Kern ihrer Persönlichkeit beteiligt, in Lernprozesse einbringen können.

Im ersten grösseren Teil soll über drei Beispiele von wirklich gelungenem eigenständigem Lernen berichtet und an ihnen seinen Merkmalen und Voraussetzungen nachgegangen werden. Im zweiten Teil schliessen sich Überlegungen zur pädagogischen Bedeutung der Eigenständigkeit des Lernens an. Die beschriebenen Fälle wurden ausgewählt, weil es sich bei ihnen um gelungene Beispiele dafür handelt, wie sich eigenständiges Lernen auch unter starkem gesellschaftlichem und zivilisatorischem Überdruck, der bis ins Innerste von Schulen und Menschen reicht, behaupten kann. Die Beispiele sind nicht als Muster für schulische Normalpraxis gedacht. Ihre Darstellung kann jedoch vielleicht dazu beitragen, dass sich auch die Schule wieder mehr

auf den Satz besinnt, dass nur das ganz zu uns gehört, was wir selbst entdeckt und praktiziert haben.

II. Beispiele eigenständigen Lernens

Beispiel 1:

Martin Wagenschein: Genetisches Lehren – über die Einwurzelung von Wissenschaft in Lebenserfahrung

Eine Spur, die auf wichtige Momente eigenständigen Lernens führen kann, ist die Pädagogik Martin Wagenscheins. Mit deren Kernstück, der Genetischen Lehrform, hat Wagenschein einen Beitrag zur Klärung der Voraussetzungen geleistet, unter denen sich Lernende auf Wissenschaft – d.h. auch auf deren selektiv-systematisierende, modellhafte Eigenart und Fremdheit – einlassen können, ohne sich selbst, die eigene Sprache und die erworbene Denk- und Verstehensfähigkeit aufzugeben, indem sie dies alles gleichsam als Folklore an den Pforten des Wissenschaftsbetriebs abliefern (vgl. WAGENSCHIN 1968, S. 55ff., und WAGENSCHIN 1980, S. 89ff.).

Die Richtung, die Wagenschein dabei im Hinblick auf Eigenständigkeit des Lernens einschlägt, lässt sich vielleicht am besten an einer der Szenen verdeutlichen, die er jüngst unter dem Titel «Also ist es wirklich wahr...!» veröffentlicht hat (WAGENSCHIN 1978, S. 562).

Eine der Schilderungen heisst «Ond des gloat Sie?»:

«Ein Gymnasialdirektor – Physiker – erzählte mir einmal folgende Begebenheit aus seinen Sommerferien: Er stand eines Abends auf der Schwäbischen Alb zusammen mit einem befreundeten Bauern, und sie sahen der Sonne zu, wie sie unterging, den Waldgipfeln immer näher sank. Sichtlich. Sie schwiegen und waren einig.

Bis schliesslich doch, als die Sonne entlaufen war, der Lehrer nicht mehr an sich halten konnte und bemerkte: «Dabei ist es aber, merkwürdigerweise, in *Wirklichkeit* gar nicht *wahr*, dass sie untergeht: *Mir* sind's, mir drehet ons mit dr ronde Erde nach hinten!» (Er stellt sich so schräg nach Osten, als müsste er nach hinten umfallen.) «Ond da

hebt sich halt dr Waldrand allmählich vor die Sonne.» Pause. (Ich war nicht dabei. Ich berichte es so, wie sich das Erzählte mir damals einprägte.)

Dann: Der Bauer klopft die Pfeife aus, blickt den anderen kurz prüfend an und sagt (diese Worte sind authentisch): «Ond des glaobet Sie?!»

Und es war nicht im Ton einer Frage gesagt: es war eine milde Feststellung: Und der glaubt das wirklich!

Hätten wir in den Schulen noch Kinder, so sinnes-sicher wie dieser Mann, dann würden wir das Kopernikanische System glaubhaft lehren. (Oder – es sein lassen. Zumal die Relativitätstheorie...)

Als in einem Seminar Lehrerstudenten über diesen Text diskutierten, waren sich zunächst alle einig: ein sympathischer Bauer und ein etwas ärgerniserregender Schulmeister. Nur schade, dass der Sympathische von beiden mit dem Beharren auf seiner eigenen Erfahrung, physikalisch gesehen, leider falsch zu liegen scheint. Gewiss, er ist, wie Wagenschein sagt, sinnessicher, aber die Physik verlangt eben, leider, einen schmerzhaften Akt des Sich-Hinwegsetzens über eigene, scheinbar unverrückbare Erfahrungen. Sie hat offenbar auch gegen mächtig in uns eingegrabene Erfahrungen recht. – Doch dann tauchten unvermittelt neue Argumente zugunsten des Bauern auf: Und wenn er doch recht hätte? Auf einmal zeigt sich, dass der Bauer mit seinem vermeintlich korkopernikanischen Weltbild derjenige ist, der an unserer wirklichen, ganz un-kopernikanischen Erfahrung festhält. Er erfährt – wie wir alle –, dass die Sonne untergeht. Er bekennt sich zu dieser Erfahrung. Wir stossen auf den Sachverhalt, dass das Phänomen des Sonnenuntergangs zu unserer Verblüffung zwei «Wahrheiten» enthalten könnte. Die eine Wahrheit ist die unserer fortgesetzten Erfahrung, dass wir *ruhen*, während sich die Sonne bewegt; die andere ist die des von uns geglaubten, auf Kopernikus und die Physik zurückgehenden «heliocentrischen Weltbildes», nach dem wir uns unter anderem in rasender täglicher «Umwälzung» von der Sonne wegdrehen. Aber, so wurde weitergefragt, kann es nebeneinander zwei Wahrheiten geben? Hat nicht *wirklich* doch, wie der Lehrer sagt, die Physik recht,

nachdem das Drehen der Erde um ihre Achse millionenfach durch technische Triumphe bis hin zur ersten Mondfahrt und zur Raumfähre Columbia belegt und erfahrungsmässig bestätigt ist? –

Die Lösung, die Wagenschein in seinen himmelskundlichen Abhandlungen (vgl. WAGENSCHHEIN 1980, S. 268–342, bes. S. 338ff.), vor allem aber in seinem Aufsatz «Die beiden Monde» (1979, S. 470ff.) gibt, führt zugleich in den Kern seiner Didaktik. Beide haben recht, beweist Wagenschein, aber ihre Wahrheit ist jeweils die Wahrheit des Standorts, den sie einnehmen, und des Bezugssystems, das sie anwenden. Auch der Bauer verfügt für *seine* Bedürfnisse über ein zweckmässiges, ausreichendes Bezugssystem. Selbstverständlich hat die Physik mit ihrem Anspruch recht, dass sie *wirkliche* Bewegungen beschreibt, aber es muss andererseits bewusst bleiben, dass das physikalische Bezugssystem die Welt nur insoweit betrifft, als sie eine physikalische Dimension hat, dass also Physik eine zweckmässige Begrenzung unserer Weltsicht zur Klärung bestimmter Fragen, z.B. der Planetenbewegung, ist. Aus dem Ganzen unserer Weltbezüge konstruiert also die Physik, überhaupt die Naturwissenschaft, jeweils nur *einen* Aspekt modellhaft heraus. Dieses Herauskonstruierte für die eigentliche und ganze Wirklichkeit zu erklären, würde bedeuten, in weltbegrenzender, ja wahnhafter Weise unsere anderen, die alltäglich-praktischen, sinnlichen und ästhetischen, auch die spirituellen Bezüge zur Wirklichkeit zu negieren.

Aber tun wir dies nicht tagtäglich? Haben wir nicht alle gelernt, unsere subjektive Welterfahrung allzu rasch und beflissen gegenüber der wissenschaftlichen Weltauslegung zu unterschätzen, zu verachten und in den Untergrund unseres oft nur sehr äusserlichen wissenschaftlichen Weltwissens zu verdrängen? Gibt uns hier der schwäbische Bauer ein beschämendes Beispiel für Eigenständigkeit als *standfest* bleiben auf den eigenen Erfahrungen?

Die Kernidee des von Wagenschein geforderten und in vielen gelungenen Beispielen vorgeführten genetischen Lehrens besteht nun darin, wissenschaftliche Sichtweisen unter einem doppelten Ziel zu vermitteln: Zum einen soll durchaus deren erklärende Kraft

und Faszination hervortreten, andererseits soll unter Bewahrung der beim Menschen schon vorhandenen Weltdeutungen auch deren methodisch bedingte zweckrationale Begrenzung erkennbar werden.

Wie geht ein solches Genetisches Lehrgespräch praktisch vor sich? Etwa zu bekannten Themen wie: Das Fallgesetz, Der Mond und seine Bewegung, Magnet, Pendel, Die noch nicht abgeschlossene Erdgeschichte, Das Nicht-Abbrechen der Primzahlfolge? Wenn man diese Themen-Beispiele zu Rate zieht, kann man ein «Genetisches Gespräch» etwa so charakterisieren: Eine Gruppe spricht über ein vor Augen liegendes, in die Richtung der gewählten Thematik weisendes Phänomen. Darunter werden eine Naturerscheinung oder ein einfacher technischer Vorgang verstanden, die unmittelbar sinnhaft vorzuführen sind und zwar laut Wagenschein so, «dass wir sie als ein Gegenüber empfinden und auf uns wirken lassen» (WAGENSCHIN 1980, S. 90). Das Phänomen muss, um etwas auszulösen, ein Moment der Widersprüchlichkeit, der Beunruhigung einer Gewohnheit, eine Seltsamkeit aufweisen (wie etwa ein grosser, an einem Seil die Pendelbewegung augenfällig-bedrohlich ausführender Steinbrocken). Das Gespräch zielt auf Verstehen; es soll in seinem Charakter sachorientiert, erprobend, prüfend und gründlich sein und möglichst ohne Zeit- und Profilierungsdruck vor sich gehen. Vorhandene wissenschaftliche Vorkenntnisse werden zurückgestellt. Der Lehrer führt ein, macht Mut und versucht durch Fragen anzuregen. Etwa: Was sahen Sie? Stimmt das? Haben Sie das verstanden? Möchte es noch jemand probieren? – Eine mir glücklich erscheinende Beschreibung der Handhabung der Gesprächsleiterrolle gibt der Satz: «Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen.» Den eigentlichen Kern des Ganzen kann man darin sehen, wissenschaftliche Entdeckungen gleichsam in «statu nascendi», bei ihrem Werden, und nicht erst «nach der Tat» als abgelagerten Lehrstoff, nachzuvollziehen (vgl. WAGENSCHIN 1980, S. 85).

Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen.

Welche Momente eigenständigen Lernens bringt ein solches Genetisches Lehren in den Blick?

Der Wagenscheinsche Ansatz ruft in radikaler, d.h. zu den Wurzeln vordringender Weise, die oft unausgesprochene Grundlage von Eigenständigkeit in Erinnerung, dass nämlich der Mensch ein Wesen ist, das sich *vor* jeder schulischen Unterweisung selbst mit der Welt auseinandersetzt. Durch sein Eigenlernen gewinnt der Mensch seine Erfahrungen, seine Kompetenzen und seine Unverwechselbarkeit. Menschen, auch Kinder, besitzen also meist viel mehr, als die Schule an ihnen wahrnimmt.

Menschen, auch Kinder, besitzen also meist viel mehr, als die Schule an ihnen wahrnimmt.

Die eigentliche Wagenscheinsche Botschaft lautet nun, dass sich die Denk- und Verstehenskräfte des Menschen – wenigstens in exemplarischen Vertiefungen – auch gegenüber der ungeheuer einschüchternd wirkenden Materie wissenschaftlicher Fachsysteme behaupten können. Der Mensch kann, wenn er sich Erscheinungen und Problemen mit der ganzen Reichhaltigkeit seiner Kräfte und Weltbezüge öffnet, auch den wissenschaftlichen Weltzugriff in seiner welterschliessenden Macht – und Begrenzung – verstehen und integrieren. Sein Schicksal wird dann nicht – wie bei den meisten Nicht-Naturwissenschaftler – die *Abspaltung* des wissenschaftlichen Wissens als Oberflächenwissen – oder «Scheinwissen», wie Wagenschein auch sagt – vom nicht integrierten privaten Alltagswissen sein. Einige Andeutungen zu den Voraussetzungen des Gelingens eines solchen Lernens: Zentral scheint zu sein, dass durch pädagogische Herausforderung die Belebung, die Regeneration, wie es manchmal heisst, der oft verschütteten, in der Schule selten angeforderten selbständigen Denk- und Verstehensbedürfnisse der Lernenden gelingt. Dabei handelt es sich nicht nur um kognitive Leistungen, etwa solche, die man als Problemlösefähigkeit benennt, sondern um Bereitschaften, sich mit seiner ganzen Person, – neugierig, fasziniert, aufgerüttelt, hartnäckig – nicht

Ausschnitzen von Decke und Boden. Dabei muss nicht nur die Wölbung erzielt, sondern – unter ständigem Nachmessen – eine millimeterfeine, allmählich zu- oder abnehmende Unterschiedlichkeit der Holzstärke erreicht werden. Die in jahrelangen Versuchen erworbene Kunstfertigkeit in diesem empfindlichen Bereich seines Handwerks blieb Lexer bis zuletzt begrifflich nur wenig fassbar. Er spricht von «Fingerspitzengefühl» und «Instinkt» oder macht sich sein selbsterworbenes Zunftwissen in einfachen Regeln bewusst, die er auch seiner Sozialerfahrung entnimmt:

«Ist der Boden zu dünn, klingt die Geige hohl, ist der Boden dick genug, dann passt sie, und ist der Boden gar zu dick, dann verliert die G-Saite fast den Ton. Das bleibt ein Rätsel, kann ich Ihnen sagen, weil man nie das gleiche Holz hat.»

Oder:

«Es ist weniger wichtig, ob die Geige einen halben Zentimeter breiter ist, die ganze Kunst liegt jedoch in der Stärke der Geigen-
decke und ob sie mit dem Boden zusammenpasst. Das kann ich mir vorstellen wie eine gute Ehe. Wenn sie sich gut vertragen, klingt halt der Ton.»

Auf die Frage, woher er denn die Kraft für den langwierigen Arbeitsprozess des Geigenbauens nehme (eine einzige Geige erfordert etwa 100 Stunden konzentriertester Arbeit) spricht Lexer von gelegentlicher Langeweile, notwendigem Wechsel des Inhalts der Tätigkeit, sieht aber den eigentlich tragenden Antrieb in der Befriedigung des gelungenen Werks. Er sagt: «Je besser es einem gelingt, desto mehr kriegt man Eifer.» –

Soviel zur Charakterisierung; nur noch drei Hinweise: Johann Lexer hat neben notwendigen Kleinmaschinen fast alle für seine Arbeit benötigten Schneide-, Schnitz-, Mess- und Konstruktionsgeräte anderen beruflichen Bereichen entnommen oder teilweise in genialer Einfachheit selbst (nach)erfunden. – Die Ausübung des Geigenbaus geschah in einer von ihm intensiv gesuchten Kontaktaufnahme mit allen verfügbaren Informationen. Er verfügte über detaillierte Kenntnisse zur Geschichte des Geigenbaus, stand gleichsam mit den berühmten Geigenbauern des 15.–18. Jahrhunderts in Brescia und Cremona in geistiger Ver-

bindung, und hat sich minutiös aus Geigenbauwerken informiert. Er berichtet, einzelne Passagen bis zu 15 mal gelesen zu haben, bis sich oft nach Jahren eigener Produktionserfahrung der mögliche Sinn von Textstellen erschloss. – Johann Lexer hat schliesslich auch Kontakt zur nächstgelegenen Geigenbau-
schule in Mittenwald gesucht; die streng bewahrten Zunftgeheimnisse wurden vor ihm als sich scheu annäherndem Besucher jedoch gehütet. So musste er sich selbst als Dilettanten begreifen, der aber in vielen Äusserungen ein beinahe philosophisch zu nennendes Eindringen in das Verständnis seines Instruments dokumentiert. –

Wie lässt sich die Lexersche Geigenbau-Aktivität unter dem Gesichtspunkt der hier interessierenden Eigenständigkeit menschlichen Lernens charakterisieren?

Lernen, so zeigt das Beispiel wohl, kann aus so immensen Kraftquellen schöpfen, dass sogar die eigenständige Nacherfindung eines höchst anspruchsvollen Kunsthandwerks gelingt, wenn es vom Individuum eingesetzt werden kann, um sich in seiner Besonderheit, ja Einzigartigkeit zu erfahren. Die persönlichkeitsbildende Prägekraft eines solchen Lernens korrespondiert offensichtlich mit der intensiven Besetzung eines Stücks äusserer Welt, worunter im vorliegenden Fall nicht nur der Eigen- und Rückzugsbereich der ausgelagerten Werkstatt, sondern die auszeichnende Teilhabe an der Geigenbauerkunst – ein «vollkommenes», nicht mehr zu verbesserndes Instrument! – zu verstehen ist. Seine unverwechselbare Note erhält das Lexersche Eigenlernen aber durch den sich in ihm ereignenden Triumph des autodidaktischen Selbsttuns über die streng gehütete und institutionalisierte Lern-Exklusivität der Geigenbauerzunft.

Welches sind die Voraussetzungen für das Gelingen des Lexerschen Eigenlernens? Lexer wäre wohl nicht Geigenbauer geworden, wenn ihm in seiner Umwelt nicht Lebens- und Tätigkeitsmuster vorgegeben gewesen wären – der Kapellmeister, der Musiker, der kunstfertige Handwerker –, in denen sich Wünsche nach Selbstverwirklichung von Menschen gestalthaft ausgebildet haben. Es wäre m.E. irrig zu erwarten, dass Eigentätigkeit auf einem un-

spezifischen Hintergrund besonders gedeihen könnte. Entscheidend scheint jedoch zu sein, dass dem Einzelnen selbst die Entscheidung darüber überlassen bleibt, ob und was er aus sich machen will. Der eingeschlagene individuelle Weg wird von Lexers Umwelt ernstgenommen und respektiert, aber der Lernende wird nicht bei jedem Schritt durch Belehrung bevormundet. Es liegt also eine Qualität von Lernen vor, die Ivan Illich in die Entschulungsdebatte eingeführt hat: die Erhaltung der persönlichen Verantwortlichkeit im Lernprozess (statt sie unentwegt an Experten abliefern zu müssen) (vgl. ILLICH 1978, S. 130ff. und ILLICH 1981). Ein weiteres wichtiges Moment des Gelingens dürfte im vorliegenden Fall in der Eigenart der Tätigkeit selbst liegen.

Entscheidend scheint jedoch zu sein, dass dem Einzelnen selbst die Entscheidung darüber überlassen bleibt, ob und was er aus sich machen will.

Geigenbauen ist sowohl geeignet, sich Größen- und Geltungsbedürfnisse zu erfüllen, ermöglicht aber auch Unmittelbarkeit und eine vom Mechanischen bis zum Ästhetischen reichende Sinnlichkeit und Vielseitigkeit des Tuns. Der arbeitende Mensch bleibt direkt, mit seinen eigenen Händen beteiligt («Ja, weil das schön in der Hand liegt!» sagt Lexer einmal auf die Frage, warum er ausgerechnet *Geigen* baue.). Wichtig scheint schliesslich auch der bestätigende Charakter, der im «in sich selbst ruhenden» Tun als solchem liegen kann. Nicht das unentwegte Erreichen von Zielen vermittelt die Befriedigung, sondern «die Freude am Richtig-Machen einer Sache und der darin erreichten Meisterschaft» (BOLLNOW 1978, S. 75; vgl. auch FROMM 1980, S. 91ff.). Daraus entstehen vermutlich auch die Beharrlichkeit und die Widerstandskraft gegen Misserfolge, die am Weg von Johann Lexer zunächst so erstaunen⁴.

Es bleibt noch nach der schulischen und gesellschaftlichen Bedeutung des Lexerschen Lernens zu fragen. Zunächst: Es verweist auf viele vergessene und bedrohte Dimensionen schulischen Lernens. Seine viel wesentlichere Bedeutung könnte jedoch darin liegen, dass

das so oft belächelte autodidaktische und dilettierende Lernen angesichts der Brüchigkeit unserer institutionell vermittelbaren Lebensformen mehr, als dies heute bewusst ist, zum zukunftsbestimmenden Lerntyp an sich werden könnte. Nun könnte man fragend einwenden, was denn ein Autodidakt, der einen Kunstgegenstand der vorindustriellen bürgerlichen Kultur zum Inhalt seiner Bemühungen gemacht hat, unserer Realität der indirekten Fertigung, unserer Blaupausen- und Werkzeugmaschinenkultur, zu sagen hätte. Liegt hier nicht ein Zurück-Sehnen nach einer vermeintlich heilen Vergangenheit vor? Vermutlich liegt aber gerade in dieser – uns heute beinahe «naturhaft» erscheinenden Handlungsform – und in der für Lexer typischen Verweigerung, seine produktive Arbeit von ihrem Tauschwert bestimmen zu lassen, die Ausstrahlungskraft seines eigenständigen Lernens: Er produziert und verwirklicht sich, ohne dabei die Welt zu beschädigen.

Beispiel 3

Die Glockseeschule – über die Aneignung der sozial-affektiven Praxis von Schule durch die Schüler

Bisher sind die sozialen Momente eigenständigen Lernens noch wenig angesprochen worden. Es sollen daher als drittes Beispiel einige Bemerkungen zur Glockseeschule angefügt werden. Meist unter der Mode-Kategorie der Alternativschule geführt, ist oft nicht bekannt, dass es sich dabei um eine zwar privat initiierte, aber dennoch staatliche Versuchsschule handelt. Vom Schultyp her ist sie eine 6klassige, einzügige Ganztagschule. Sie ist gegenwärtig in einem alten Backsteinschulhaus im Stadtgebiet von Hannover untergebracht und wird derzeit von etwa 120 Kindern besucht. Es sind an ihr etwa 15 Lehrer und einige Sozialarbeiter tätig.

Die Glockseeschule macht das zu ihrem *Hauptinhalt* – nämlich die Antriebe, die Befindlichkeit und die sozialen Beziehungen der Lernenden –, was in der Normalschule oft an den Rand oder in den Untergrund gedrängt wird. In ihr wird das oft zur *Nebensache*, was in der Normalschule das Ein-und-Alles ist, nämlich der formelle Unterricht (vgl. Ästhetik und Kommunikation 1979, bes. S. 18ff., S. 38ff.

und S. 48ff.; Lehrergruppe Glockseeschule 1975 und BOTH 1982). Aus diesem Grund tritt in der Glockseeschule die Gegenkultur des Wegräumens der heimlichen Verweigerung, des Nicht-Mitkommens im Unterricht und der versteckten sozialen Kontakte und Händel, die jedem, der Schule besucht hat, unvergesslich geblieben sind, in dieser Form überhaupt nicht auf (vgl. ZIEHE 1979).

Die erwähnte «Umpolung» wird in der Glockseeschule durch eine grundlegende Änderung der Organisationsstruktur innerhalb der Schule, ausgedrückt im alles leitenden Grundsatz der «Selbstregulierung», bewirkt. Schule wird dadurch als eine Lebensform gleichsam neu erfunden, in der Kinder – innerhalb eines ihnen von Erwachsenen erschlossenen Rahmens – Umgang und gemeinsame Tätigkeit selbst verantworten.

An der Glockseeschule gibt es also einiges Schulvertraute nicht: Unterrichtsstunden, Fächereinteilung, Pausen, Zensuren, Teilnahmepflicht am Unterricht. Dafür stellt sich die Schule als ein vielfältiges fluktuierendes Treiben von Kindergruppen dar. Erstaunlich viele arbeiten am Unterrichtsangebot eines Lehrers mit, andere spielen im Hof Fussball oder basteln an Fahrrädern, wieder andere sind auf dem Weg zum Hausmeister, wo Getränke verkauft werden, andere betreuen die Klassen-Meerschweinchen, spielen oder lesen in einer Ecke ein Buch.

Besonders charakteristisch für die Glockseeschule ist, dass die Schüler ihre Verhaltenseigenarten und Befindlichkeiten sehr frei und ungeschminkt ausleben: Interessen, Sympathie, Begeisterung, Ideenreichtum, Können, Zärtlichkeit, aber auch bedrängende Selbstbestätigungswünsche, langwierige Aggressivität, Beleidigtsein, Traurigkeit, Ängste, Ablehnung. Dies gilt auch gegenüber den sorgfältig auf die Lernbedürfnisse der Kinder hin ausgedachten Unterrichtsangeboten der Lehrer. Die Kinder entscheiden, ob sie daran teilnehmen. Die Lehrer heissen dies gut, was nicht bedeutet, dass sie nicht gegenüber den Kindern ihre eigenen Ansprüche, Sorgen, auch die eigenen Bedürfnisse, zum Ausdruck bringen würden. Sie greifen jedoch in die selbstregulierte Praxis der Kinder nur dann ein, wenn irreparable Schäden drohen.

Auf Grund eigener, auch praktischer Erfahrung in der Glockseeschule lässt sich sagen,

dass sich das Schulleben dort insgesamt durch eine erstaunlich friedfertige Umgangs-atmosphäre und eine hohe Kultur des selbständigen Austragens von Konflikten durch die Kinder auszeichnet. Auch beim Lernen herrscht durchaus selbstbewusste Ernsthaftigkeit; allerdings gibt es nicht die schulübliche lehrergesteuerte Kontinuität; fachliches Lernen vollzieht sich eher episodisch und erreicht nicht die sublimierte Konzentration der Normalschule. Die Kompetenzen der meisten Schüler in den Grundfertigkeiten erweisen sich dessen ungeachtet durchaus als dem schulüblichen Durchschnitt entsprechend.

Vier Punkte zur Bedeutung der Glockseeschule für das Problem eigenständigen Lernens:

1. In der Glockseeschule zeigt sich wie in einer Art Schul-Labor, welche erstaunlichen Eigenkräfte Kinder besitzen, um die sonst weitgehend ihrer Verfügung entzogenen affektiven Antriebe und sozialen Verhaltensweisen selbst in ihre Obhut zu nehmen und zu entwickeln.
2. Die Glockseeschule erscheint *deshalb* von besonderer Bedeutung, weil sie erkundend in eine Dimension vorstösst, die man als notwendige Regeneration der beschädigten gesellschaftlichen Primärerfahrungen von Kindern bezeichnen könnte. Nicht zufällig dürfte der Glocksee-Schulversuch im erfahrungsarmen, naturfernen und konsumorientierten Milieu einer Handels- und Industriemetropole entstanden sein. Nun soll Eigenständigkeit der Kinder dort hervorgehoben werden, wo sie durch eine solche Vergesellschaftung am meisten gefährdet erscheint, in ihrer affektiv-sozialen Basis. Nicht das inhaltlich-kognitive Lernen, das selbst so leicht unter den hektischen Zwang der Ziel- und Zukunftsproduktion gerät, verspricht dabei Hilfe, sondern das Erkennen von Bedürfnissen und das soziale Erproben der eigenen Selbstständigkeit.
3. Hier deutet sich aus meiner Sicht auch eine mögliche Schwäche der Bestimmung von Eigenständigkeit in der Glockseeschule an. Die dort entwickelte Selbstständigkeit könnte nämlich allzuleicht eine sein, die

vorwiegend für die selbstgeschaffene Welt der eigenen Schule und ihren sozialen Umkreis tüchtig macht. Um für das auserschulische Leben Tüchtigkeit zu vermitteln, könnte es darüberhinaus doch notwendig sein, vor allem in den höheren Klassen die Bezüge zur äusseren Welt, wie es sonst Unterricht tut, durch ein erfahrungsintensivierendes Angebot stärker herauszufordern, als man sich dies bislang – aus guten Gründen – zu tun gestattet (vgl. in diesem Zusammenhang die – allerdings sehr stark textbezogene – Analyse von KEMPER 1981, bes. S. 547 f.).

4. Das zentrale Verdienst der Glockseeschule im Hinblick auf unser Thema bleibt dadurch ungeschmälert. Sie vermag zu zeigen, wie sehr die Frage der Eigenständigkeit des Lernens in die Trieb- und Sozialbasis menschlichen Verhaltens hineinreicht und wie sehr die Sozialstruktur der von der Gesellschaft geschaffenen Lerninstitutionen Raum für deren Ausagieren und erprobendes Abarbeiten schaffen muss, wenn Heranwachsende selbständig und konfliktfähig werden sollen.

III. Zur pädagogischen Bedeutung der Eigenständigkeit des Lernens

Was haben diese ausführlich berichteten Fälle, die neben der Kommentierung auch der sinnlichen Vergegenwärtigung gelungener Praxisbeispiele dienen sollten, für das Verständnis eigenständigen Lernens erbracht?

Zunächst können sie dazu beitragen, eine konkrete Vorstellung von den wesentlichen *Merkmale*n eigenständigen Lernens zu vermitteln. Ob es (wie bei Wagenschein) um die Identifikation der Lernenden mit dem komplexen Forschungs- und Verstehensleistungen beim Entdecken einer wissenschaftlichen Idee geht, ob es sich (wie beim Geigenbauer Lexer) darum handelt, alle Kräfte einer Person auf die Vervollkommenung einer identitätsstiftenden Tätigkeit zu konzentrieren, oder ob sich Kinder (wie im Fall Glocksee) die Rolle und die Kompetenzen von selbst- und sozial-

verantwortlichen Subjekten aneignen sollen – immer lässt sich zunächst ein hohes Mass an Aktivierung, an Eigenaktivität der Lernenden, beobachten. Darüberhinaus treten zwei weitere wesentliche Momente hervor. Das zweite in allen Fällen vorzufindende Merkmal ist eine gesteigerte innere Inanspruchnahme der Lernenden, eine Einbeziehung ihrer ganzen Person sowohl was den Umfang der angeforderten Erfahrungen und Fähigkeiten als auch den Grad ihres Engagements anbetrifft. Wesentliche Züge dieses tief in die Persönlichkeit hineinwirkenden Interesses lassen sich wohl mit Begriffen wie «Beteiligung» und «Betroffenheit» oder – im Anschluss an Simone WEIL (1956) – noch zutreffender als «enracinement», d.h. «Einwurzelung», benennen. Die dritte stets vorfindbare Qualität kann schliesslich in einer Intensivierung der Beziehung der Lernenden zur Realität gesehen werden. Ob ein Bereich realer oder symbolischer Wirklichkeit mit positiven Gefühlen besetzt, sinnlich, denkend, handelnd durchdrungen und neu geschaffen oder gestaltend verändert wird, in allen beschriebenen Fällen wird ein Stück *Lebenspraxis* so in Besitz genommen, dass sich die Lernenden in ihm wiederfinden und bestätigt sehen können. Dieses Moment lässt sich sehr allgemein als «Aneignung von Wirklichkeit», angemessener aber – mit einem von RUMPF eingeführten Begriff (vgl. 1982, S. 114f.) – als «Präsenz» des Lernens beschreiben⁵. Damit soll ausgedrückt werden, dass sich eigenständiges Lernen nur dort und insoweit ereignen kann, als Lernende Räume, Zeitabläufe und Situationen in ihre eigene, auch physische und soziale Verfügung und Mitverantwortlichkeit nehmen können.

Damit soll ausgedrückt werden, dass sich eigenständiges Lernen nur dort und insoweit ereignen kann, als Lernende Räume, Zeitabläufe und Situationen in ihre eigene, auch physische und soziale Verfügung und Mitverantwortlichkeit nehmen können.

Wie stellt sich nun diese – hier zunächst aus pädagogischem Interesse erfolgte – Hervorkehrung der Eigenständigkeit des Lernens aus der Sicht von Einzelwissenschaften dar? Zunächst lässt sich zeigen, dass sich in vielen hier einschlägigen Disziplinen, von der –

selbst wieder hochdifferenzierten – Lernpsychologie, über die Theorie des kognitiven Lernens im Anschluss an PIAGET bis hin zu den im Gefolge des Symbolischen Interaktionismus stehenden Identitätstheorien und den psychoanalytischen Richtungen unterschiedlichster Provenienz eine Fülle von Hinweisen auf die aktiven, selbstgestaltenden Antriebe und Fähigkeiten des Menschen findet. Trotz aller notwendigen Anregung, Aussenstützung und Herausforderung von aussen müssen – so die gemeinsame Tendenz in den Aussagen der genannten Theorien – die Eigenkräfte des Menschen zum Zuge kommen, wenn sich Lernen sinnvoll entfalten können soll⁶.

Nicht alle haben diesen, in einzelnen Theorien steckenden Kern in seinem anthropologischen Gehalt, d.h. in seinem Beitrag zum Verständnis des Menschen, so klar ausformuliert, wie z.B. PIAGET, der in einer Art Lebensresümee unter dem Titel «Lebendige Entwicklung» von der stets «aktiven und konstruktiven Rolle des denkenden Subjekts im Vorgang des Erkennens» spricht und etwas später hinzufügt: «Verstehen heisst Erfinden oder «Wiederfinden» – dem Kind vorzeitig etwas beizubringen, hindert es daran, Lösungen selbstständig zu finden oder wiederzuentdecken» (vgl. 1974, S. 3 und 5). Auch Heinrich ROTH dürfte ein unverdächtiger, weil höchst empirisch-nüchterner Zeuge sein, wenn er in seiner «Pädagogischen Anthropologie» von einer bemerkenswerten «Konvergenz» zwischen einzelnen Richtungen der Psychologie spricht. In dieser Übereinstimmung kommt zum Ausdruck, «dass an jedem psychischen Vorgang der ganze Mensch teilhat oder teilhaben kann» (ROTH 1966, S. 57ff.; vgl. auch FEND 1971). Er zieht daraus den Schluss, «dass Freiheit zur Selbstbestimmung am besten von klein auf vorbereitet wird, indem jeder Bereich, den ein Kind selbst zu verantworten in der Lage ist, auf Risiko in seine Selbstverantwortung gegeben wird» (ROTH 1971, S. 163).

Verstehen heisst Erfinden oder «Wiederfinden» – dem Kind vorzeitig etwas beizubringen, hindert es daran, Lösungen selbstständig zu finden oder wiederzuentdecken

Diese wenigen Hinweise deuten an, dass es für die Ausdifferenzierung und Begründung der pädagogischen Forderung nach Eigenständigkeit des Lernens ein keineswegs schon ausgeschöpftes verwandtes sozialwissenschaftliches Theoriepotential gibt. Dennoch sollten solche Theorien nur im Wechselbezug mit einer mehr am Ganzen der Situation orientierten pädagogischen Betrachtung ins Spiel gebracht werden, weil sich sonst – wie Beispiele vom Programmierten Unterricht bis zu therapeutischen Ansätzen zeigen – die Wahrnehmung der Wirklichkeit menschlichen Bewusstseins und Lernens allzuleicht auf die Optik, man könnte sagen auf die Facettensicht, der jeweiligen Theorie und der auf ihrem Rücken oft unbemerkt mittransportierten Wissenschafts- und Lernverständnisse einschränkt.

Dies wirft die Frage nach der eigentlichen *pädagogischen* Bedeutung der in den drei Beispielen umrissenen Möglichkeiten eigenständigen Lernens auf. Das heisst: die Frage, welchen *Sinn* die Eigenständigkeit der Lernenden im Verhältnis zu der in allen Fällen als notwendig bestätigten Herausforderung und Anregung durch die Umwelt und ihre Repräsentanten besitzt, wenn diese Herausforderung und Anregung als eine *pädagogische*, d.h. irgendwie helfende, anleitende oder sonst systematisch-fördernde, verstanden wird. Damit ist ein sehr grundlegendes bildungstheoretisches Problem aufgeworfen.

Es zeigt sich nämlich, dass eine lerntheoretische Betrachtung die Aufmerksamkeit zwar auf den oft vergessenen *Hauptakteur* jedes Aneignungsprozesses, den Lernenden selbst seine Aktivität und deren Bedingungen zu lenken vermag, dass aber die *Sinnfrage* erst gestellt ist, wenn sich Lernen vor dem Gesamtprozess der Entwicklung eines Menschen rechtfertigen muss, wie er sich innerhalb der Gesellschaft vollzieht und in seinem Gelingen oder Misslingen wieder auf die Praxis und Zukunft der Gesellschaft zurückwirkt.

So gesehen kann *nicht* als sinnvoll betrachtet werden – dies ist ein wesentlicher Gedanke hinter Stichworten wie «Mündigkeit» oder «Selbstbestimmung» – was den Menschen auf ein vorgegebenes Bild oder eine sonstige

Positivität festlegen will, ob es sich dabei um als unbezweifelbar präsentierte Traditionsbestände und Wertvorstellungen handelt oder um die geforderte Total-Identifikation mit einem stellvertretend für den Lernenden antizipierten gesellschafts-kritischen Fortschrittsbild. Wie BENNER jüngst eindrucksvoll herausgearbeitet hat (vgl. 1982, S. 951ff.), liegt in beiden Fällen ein indoktrinäres pädagogisches Grundverständnis vor, das dem Menschen im Prozess des Zu-sich-selbst und Zu-seiner-Zukunft-Kommens keine Eigenverantwortung zubilligt⁷. Eine richtig verstandene Erziehung muss demgegenüber dem lernenden Menschen die Möglichkeit geben, das mitzugestalten, was sich schliesslich als Resultat der Bewältigung von Wirklichkeit ergibt⁸.

Eine richtig verstandene Erziehung muss dem lernenden Menschen die Möglichkeit geben, das mitzugestalten, was sich schliesslich als Resultat der Bewältigung von Wirklichkeit ergibt.

Der eigentliche Begründungskern eines *pädagogischen* Verständnisses von Eigenständigkeit ist also nicht primär an der intensivieren und motivieren, also effektiveren Lernmöglichkeit interessiert. Das pädagogische Interesse gilt der Sorge darüber, ob Menschen in ihrem Lernen in einer ihnen möglichen und zustehenden, ja sie überhaupt erst als handlungs- und entscheidungsfähige Wesen ernstzunehmenden Weise zur Geltung kommen. Erziehung oder Unterricht, die den Lernenden keine Eigenständigkeit einräumen, sondern ihnen einfach etwas abverlangen, überstülpen, oberflächlich andrehen oder aufzwingen, unterbieten die Lernenden als Menschen (vgl. BENNER 1982, S. 954).

In diesem Verständnis von Lernen steckt ein paradoxes Moment. Das Gesagte schliesst ja ein, dass in jedem sinnvollen Lernakt der Lernende den Inhalt, mit dem er sich auseinandersetzt (ob sofort oder später), prinzipiell auch negieren können muss. Einfacher gesagt: Nur was man unter der Möglichkeit seiner Ablehnung erwirbt und bejaht, ist eigenständig angeeignet. Wie sonderbar, wenn

man bedenkt, dass Curriculumkonstrukteure gewaltige Bildungsgefüge auftürmen, dass aber das kleinste Lernergebnis, wenn es etwas taugen soll, der wählerischen, oft widersetzlichen Lern-Eigenständigkeit der Schüler-Subjekte bedarf.

Nur was man unter der Möglichkeit seiner Ablehnung erwirbt und bejaht, ist eigenständig angeeignet.

Eigenständiges Lernen erweist sich in dieser Sicht als *mehr* denn als *ein* methodisches Prinzip neben anderen, als *ein* Element eines didaktischen Repertoires. Die grundlegende Bedeutung eigenständigen Lernens liegt für die Didaktik vielmehr darin, dass es das in jedem pädagogisch verantwortbaren Lernprozess notwendige Moment der *Rücküberantwortung des Lernens in die Selbsttätigkeit des Lernenden* bedeutet. Nur dort kann über Sinn und Erfolg des Lernens entschieden werden – also auch darüber, ob uns dies gefällt oder nicht, was sich in einer Gesellschaft als weiterwirkende Kultur herausbildet und behauptet⁹.

Eine weitere Überlegung gilt es noch anzufügen. Die pädagogische Bedeutung von Eigenständigkeit ist daraus begründet worden, dass Menschen an der Bestimmung ihrer Praxis «mündig» mitwirken können müssen. Damit ist eine Qualität des Lernens angesprochen, die in den vorangegangenen Ausführungen immer mitgemeint war, wenn vom Eigencharakter des Lernens, von Belebung, Verlebendigung oder Lebendigkeit, auch von Intensität und Präsenz gesprochen worden ist. Gemeint ist, dass Lernen in seiner subjektiven Eigenständigkeit – wie sie in diesen so nachdrücklichen Vokabeln angedeutet wird, die auf das Engagement und die Befriedigung des Subjektes verweisen –, dass eine solche subjektive Erfüllung zugleich mit einem objektiven, einem gesellschaftlichen Sinn zusammenfallen muss, wenn Lernen wirklich bedeutsam sein soll. Dieser gesellschaftliche Sinn kann nur dort erreicht werden, wo Lernen auch dem Ganzen von Praxis dient, d.h. der Gesellschaft und ihrer Zukunft insgesamt – oder, wie man bildungstheoretisch formulieren könnte,

einem universalen menschlichen Interesse. Ansätze einer solchen – zum Kernanliegen einer materialen Bildungstheorie gehörenden Bestimmung – sind im Rahmen der beschriebenen Beispiele für eigenständiges Lernen gegeben worden.

Etwa wenn als Sinn des Genetischen Lehrens das Bewahren des sinnlich-ganzheitlichen Weltbezuges gegenüber dem zweckrational-technologisch verengten Zugriff der Wissenschaft genannt worden ist. Oder wenn dem Geigenbauer Lexer eine Form der Selbstverwirklichung bescheinigt worden ist, die sich dem Banne von Ökonomie und Technik entzieht. In diesen Zusammenhang gehört auch die Rechtfertigung der Glockseeschule als Raum zur Regeneration der gesellschaftlich verschütteten Sozialfähigkeit von Kindern.

Nicht die blosse Intensität eines Agierens kann also ein Lernen als sinnvoll und damit auch eigenständig begründen¹⁰, sondern nur sein zugleich vorhandener Bezug zu einer insgesamt verantwortbaren Lebenspraxis. Dabei kann es – privat und öffentlich – sowohl darum gehen, bewährte soziale und technische Lebensweisen zu erhalten und wiederzubeleben als auch darum, Handlungsformen mit Zukunftsgehalt, die sich ausserhalb des Zentrums oder am Rande der dominierenden gesellschaftlichen Praxis oder in anderen Kulturen vorfinden, neu zu erschliessen. Beides soll dazu beitragen, den in den Industriestaaten allerorten zutage tretenden Gefährdungen unserer Welt durch einen teilweise entgleisenden wissenschaftlich-technisch-ökonomischen Apparat zu begegnen (vgl. zu den daraus erwachsenden Perspektiven für ein zukunftsbeziehendes Lernen DAUBER 1982)¹¹.

Literatur

- AEBLI, Hans: Psychologische Didaktik. Stuttgart² 1966.
- Ästhetik und Kommunikation: Schulversuch Glocksee. Heft 22/23, ³1979.
- BENNER, Dietrich: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Z.f. Päd. (28) 1982, S. 951–967.
- BITTNER, Günther: Die Selbst-Symbolisierung des Kindes im pädagogischen Kontext. In: ders. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Bonn 1981, S. 200–205.
- BOHNSACK, Fritz: Die Autonomie der Pädagogik – Zur Systematik des pädagogischen Prinzips. In: BOHNSACK, Fritz und RÜCKRIEM, Georg M.: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Weinheim 1969, S. 60–105.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Vom Geist des Übens. Freiburg im Breisgau 1978.
- BOTH, Barbara: Zur Pädagogik der Glockseeschule. Vortrag auf dem DGfE-Kongress 1982 in Regensburg. 12 S. (unveröffentlichtes Manuskript).
- BULTHAUP, Peter: Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften. Frankfurt am Main 1973.
- CHARGAFF, Erwin: Fortschritt und Überholtheit in den Wissenschaften. In: Scheidewege 11 (1981), S. 1–16.
- DAUBER, Heinrich: Ökologisches und ökumenisches Lernen – die doppelte Verschränkung der Lernbewegungen. Kassel 1982 (unveröffentlichtes Manuskript).
- FEND, Helmut: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim 1971.
- FROMM, Erich: Haben oder Sein. München ⁵1980.
- HENTIG, Hartmut v.: Die Reform der Schule war nicht radikal genug. In: b: e 12 (1979), 10, S. 38–58.
- ILLICH, Iwan: Fortschrittsmythen. Reinbek 1978.
- ILLICH, Iwan: Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters. In: Z.f. Päd., Beiheft (1981), S. 41–48.
- KEMPER, Herwart: Das Schulprojekt Glocksee. In: Z.f. Päd. 27 (1981), S. 539–549.
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 2/1972.
- Lehrergruppe Glockseeschule: Die Glockseeschule in Hannover (GSH). In: BORCHERT, Manfred und DERICH-S-KUNSTMANN, Karin (Hrsg.): Schulen, die anders sind, Frankfurt am Main 1979, S. 41–62.
- MESSNER, Rudolf: Neuordnung des Unterrichts. In: SKIBA, Ernst-Günther, WULF, Christoph und WÜNSCHE, Konrad (Hrsg.): Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsgg. v. Dieter LENZEN, Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 275–290.
- PIAGET, Jean: Lebendige Entwicklung. In: Z.f. Päd. 20 (1974), S. 1–6.
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bde. I und II. Hannover 1966 und 1971.

RUMPF, Horst: Die ausgeklammerte Erziehung. In: Anstösse (aus der Arbeit der Evang. Akad. Hofgeismar) 29 (1982), Heft 3, S. 109–117.

WAGENSCHNEIDER, Martin: Verstehen lernen. Weinheim 1968.

WAGENSCHNEIDER, Martin: Also ist es wirklich wahr... In: Neue Sammlung 18 (1978), S. 561–565.

WAGENSCHNEIDER, Martin: Die beiden Monde. In: Scheidewege 9 (1979), S. 463–475.

WAGENSCHNEIDER, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen, hrsgg. v. Hans Christoph BERG. Stuttgart 1980.

WEIL, Simone: Die Einwurzelung. München 1956.

WENIGER, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o.J.

ZIEHE, Thomas: Lernen im Schulversuch Glocksee. In: LANDWEHR, Lütger und LANG, Manfred (Hrsg.): Alternative Formen schulischen Lernens. IPN Arbeitsberichte. Kiel 1979, S. 88–121.

ZIEHE, Thomas und STUBENRAUCH, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982.

Anmerkungen

¹Vgl. zur näheren didaktischen Begründung MESSNER 1983, bes. S. 276ff.

²Die im folgenden beschriebenen Eindrücke entstammen primär Beobachtungen an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Nicht nur Berichte von Lehrern, sondern auch schultheoretische Annahmen deuten aber an, dass sie auch für die Schweizer und österreichische Schulrealität gelten. Jedenfalls spricht vieles dafür, dass sich die prägenden Merkmale der hochindustrialisierten Produktions-, Konsum- und Versorgungsgesellschaft in jeder gegenwärtigen Schulrealität mehr und mehr niederschlagen. Ihre Erscheinungsform besteht in einer zunehmenden Rationalisierung und Entsinnlichung des Lernens, von denen behauptet wird, dass sie gerade auch mit der Ausweitung institutionalisierter Bildung und curricularer Vorsorge in einer vertrackten Weise zusammenhängen (vgl. v. HENTIG 1979 und RUMPF 1981).

³Die folgenden Ausführungen und Zitate beruhen auf den transkribierten Protokollen eines im Jahr 1979 durchgeführten mehrstündigen Gesprächs und zusätzlichen Erkundungen. Für die Mithilfe daran sei an dieser Stelle der Familie Lexer herzlich gedankt.

⁴Interesse verdiente die nähere Analyse von Lernprozessen mit Hilfe des Konzepts der «Selbstverstärkung». Vgl. z.B. BANDURA 1979, S. 32ff.

⁵Wesentlich ist, dass RUMPF damit im Anschluss

an die Zivilisationstheorie von Norbert ELIAS die Bedeutung der dem schulischen Lernen oft abhanden gekommenen Qualitäten der «Sinnlichkeit» und «Körperlichkeit» herausstellt: «Präsenz hat etwas mit dem Körper zu tun, mit dem Empfinden, der persönlichen Geschichte, dem Hier und Jetzt auch des Ortes, an dem der Mensch ist. Von dieser Präsenz her kommt *erfahrbarer* Sinn ins Lernen..., nicht von parlamentarisch optimal legitimierten Leitideen eines Curriculums» (RUMPF 1982, S. 114).

⁶Vgl. etwa die Betonung der Eigenaktivität des Lernenden in der kognitiv orientierten Didaktik AEBLI's (z.B. 1966, S. 62), im KRAPPMANN'schen Konzept identitätsfördernder Interaktionsformen (1972, S. 132ff.) oder in jüngsten tiefenpsychologischen Hinweisen zur Bedeutung der Symbolisierungsfähigkeit des Kindes bei seinem, sich in der Begegnung mit symbolisierungsfähiger «Welt» vollziehenden Selbst-Werden (vgl. BITTNER 1981, S. 200ff.).

⁷Um Missverständnissen vorzubeugen: Zu kritisieren ist nicht das In-Erinnerung-Rufen und Entwickeln traditions- oder zukunftsorientierter Wert- und Erziehungsvorstellungen – solche Aktivitäten sind vielmehr unerlässlich notwendig –, sondern lediglich der Versuch, Heranwachsende auf sie festzulegen, ohne ihre Mitentscheidung herauszufordern und zu akzeptieren.

⁸Vgl. die klassische – allerdings stärker auf das «pädagogische Verhalten» des Erziehers bezogene – Rechtfertigung des Eigenständigkeitsprinzips in der Pädagogik WENIGER'S (WENIGER o.J.). Auf sie sei hier hingewiesen (ohne alle gesellschaftlichen und erzieherischen Implikationen zu übernehmen), weil in ihr die notwendige Offenheit des Bildungs- und Erziehungsprozesses für das eigenverantwortliche Handeln der Lernenden in fundamentaler Weise begründet wird (vgl. dazu die sehr instruktive Studie zum Autonomie-Problem von BOHNSACK 1969, S. 65f. und 71f., die allerdings im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Eigenrecht des Lernenden einseitig aus dem Blickwinkel der gewährenden Verantwortlichkeit des Erziehers bestimmt).

⁹Die vorangegangenen Überlegungen haben gezeigt, dass eine solche «Rücküberantwortung» das Mit-Vergnügen über Raum, Zeit und Ablauf des Lernens einschliesst.

¹⁰Vgl. den Hinweis FROMM's auf zwar höchst intensive, aber ins Leere laufende zwangsneurotische Aktivitäten (FROMM 1980, S. 91).

¹¹Vgl. ebenda, S. 3: «Miteinander leben und voneinander lernen wird dort möglich, wo unser vertrauter Lebenskreis und unsere eigene Herkunft konfrontiert werden mit fremden Welten und einer offenen Zukunft. Dabei wird Eigenes – eigener *Lebensraum* und eigene *Geschichte* – heimisch und fremd zugleich; Fremdes – ferne Lebenswelt und fremde Geschichte – erscheint befremdend und kann doch zu-eigen werden».