

Schule als Erfahrungsraum : zu einem Beitrag von Hartmut von Hentig

Autor(en): **Rickenbacher, Iwan**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **60 (1973)**

Heft 17

PDF erstellt am: **27.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531875>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

GR: Italienische Kultur als Unterrichtsfach

Ein Versuch in Chur

Auf Ersuchen des italienischen Konsulates in Chur hat der Churer Stadtschulrat dem Einbau von zwei Lektionen «Italienisch/Italienische Kultur» in den Normalstundenplan für Kinder italienischer Nationalität der ersten bis fünften Primar-klasse versuchsweise zugestimmt. Die städtische Schulbehörde entsprach dem Gesuch, das sich auf Empfehlungen der kantonalen Erziehungsdi-rektorenkonferenz sowie des Europarates stützt

und zu dem auf die in weiten Teilen der Schweiz geübte Praxis hinweisen konnte, jedoch nur mit Bedenken, da Störungen des klassenweisen Un-terrichtes nicht zu umgehen sein werden. Ander-seits konnte sich der Churer Schulrat der Ver-pflichtung nicht entziehen, den betreffenden Schülern einen allfällig notwendig werdenden Anschluß im Falle einer Rückkehr nach Italien zu erleichtern. Die Teilnahme an diesem Spezial-unterricht, befreit von andern Unterrichtsstunden, bleibt indessen ausdrücklich freiwillig.

Unser erziehungswissenschaftlicher Beitrag

I Schule als Erfahrungsraum

Zu einem Beitrag von Hartmut von Hentig

Iwan Rickenbacher

Die Frage nach der Zielsetzung der Schule ist gewiß nicht so originell, daß man mit diesem Problem ohne weiteres einen Buch-titel umschreibt. Eine Erklärung für die Überschrift dieser neuen Publikation, aus der Schriftenreihe der Schulprojekte Labor-schule/Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld, läßt sich vielleicht eher im Wör-terbuch unserer normalen Umgangssprache als in dicken Bänden zur Ideengeschichte pädagogischer Bewegungen finden.

Die oberflächliche Analyse des Wortfeldes *Schule* bringt dabei einige erstaunliche Er-kenntnisse zutage. Wir sprechen von *schüler-haftem* Benehmen, wenn wir inadäquate Verhaltensweisen in Situationen bezeichnen, in denen Verantwortung, Selbständigkeit oder Ernsthaftigkeit gefordert sind. Der Schule kann man *entwachsen*, wie man (lei-der so oft) einer Hose entwächst, die nie wieder den gleichen Bestimmungszweck er-füllen wird. *Schulgelehrsamkeit* oder *Schul-weisheit* zeichnen sich dadurch aus, daß sie kaum zur Bewältigung konkreter Probleme beitragen. Lebenssituationen lassen sich selten *schulmäßig* lösen. Nur *schulmeister-liche* Menschen finden, zumindest in Wor-ten, immer wieder eine Erklärung für auf-geworfene Fragen – meist sofort, kompro-mißlos, mit der «Das-steht-im-Reglement-

Attitüde». Ein Wunder, wenn die Begriffe *Schulfrei* oder *Schulferien* als Befreiung empfunden werden und angenehmste Erin-nerungen wachrufen?

Diese – zugegebenermaßen tendenziöse – Auswahl von Wörtern zum Begriff «Schule» scheint den Eindruck zu erwecken, die Schule stehe in Gefahr, lebensfremd, wirk-lichkeitsfremd zu werden oder zu sein. Daß diese «Verschulungstendenz» der Schule tatsächlich ein Problem ist, zeigen die im-mer wiederkehrenden Forderungen nach der Öffnung der Schule für konkrete Erfahrun-gen. Comenius versucht die «Erfahrung» des Kindes zum Ausgangspunkt seines Un-terrichts zu machen; sein Unterrichtsbuch «Or-bis sensualium pictus» (1658) will die Erfah-rungen des Kindes in seiner Umwelt bild-haft wiedergeben. In der «natürlichen Er-ziehung» eines Rousseau («Emile ou de l'éducation», 1762) wird das Allgemein-menschliche, wie immer es Rousseau ver-stand, in der Erziehung allen übrigen Ge-sichtspunkten übergeordnet.

Man könnte die Liste solcher Zeugnisse in jedem Jahrhundert fortführen bis zu den Po-stulaten S. B. Robinsohn's (1967), nach de-nen in der Erziehung die Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet werden müsse, oder zu den didaktischen

Überlegungen Klafkis (1958), in denen die Berücksichtigung der aktuellen Bedürfnisse der Schüler eine bedeutsame Rolle spielt. Diese Aufzählung würde schlußendlich bis zur radikalen Forderung nach der Entschulung der Gesellschaft, nach Abschaffung der Schule (Illich 1972) führen.

Der Beitrag Hentigs ordnet sich in dieser langen Liste von Variationen zum gleichen Thema ein – und trotzdem scheinen uns einige neue Akzente, Gedankengänge mitzuspielen, welche die Lektüre dieser Schrift empfehlenswert machen.

Hentig situiert den Begriff «Erfahrung» irgendwo «in der Mitte zwischen (sinnlicher) Wahrnehmung und (theoretischer) Vorstellung» ... «zwischen einmaligem Erlebnis und vielfach ... bestätigter Wahrnehmung, die dann Einsicht oder Wissen heißt» (Hentig 1973, 21). Erfahrungen macht man selber, Erfahrung ist ein Gegensatz zum Begriff «Belehrung», als passive Aufnahme von Wissen, das von der Wirklichkeit abstrahiert ist. Es sei gleich vorweggenommen, daß Hentig nicht versucht, in der Beschreibung erwünschter schulischer Lernprozesse «Erfahrung» als Möglichkeit zum «Versuch-und-Irrtum-Lernen», als spontanes Handeln gegen die Belehrung auszuspielen. Es geht ihm vielmehr «um die richtige Folge und Fügung beider Funktionen, um ein Abstrahieren, Mittelbar- und Lehrbarmachen von Erfahrung, um ein Konkretisieren, Prüfen, Anwenden von Lehre» (Hentig, 1973, 24).

Die Mittel, derer sich die Schule bedient, wenn sie eine Verbindung zwischen selbsttätigem Lernen und organisierter Belehrung stiften will, sind nach Hentig die Wissenschaft, Arbeitsprojekte, veranstaltete Sozialisationsprozesse, die veränderte Rolle des Lehrers, organisierte Lernsituationen, Geschichte, Geschichten, Simulationen, die äußerliche bauliche Anlage der Schule.

Der Autor kann an Hand vieler Beispiele aufzeigen, wie jedes dieser Mittel sowohl zur Erfahrung wie zur Belehrung eingesetzt werden kann.

Erfahrungen können gleichsam stellvertretend gesammelt werden, wenn Geschichten oder Erzählungen gedeutet und an der Wirklichkeit kontrolliert werden.

Andererseits können Arbeitsprojekte, Inbegriff für organisierte Selbsttätigkeit und Erfahrung in der Schule, direkt zur «Verschu-

lung» führen, wenn keine freie Projektierung möglich ist, wenn die Schüler keine Einsicht haben in die Abfolge, die Begleiterscheinungen und die erkenntnisleitenden Interessen in einem Projekt.

Bloße Arbeitsteilung stiftet nicht automatisch Erfahrung in unserer Bedeutung. Der Arbeiter am Fließband erfährt insbesondere, daß er nichts erfährt über die Beweggründe, die Kriterien, die Absichten, die mit der Herstellung des Produktes verbunden sind, an denen er seine Niete einschlägt. Es wäre infam, ihn darum zur Rechenschaft zu ziehen, wenn er «schülerhafte» Reaktionen zeigt, wenn er «auf Befehle wartet», anstatt selbst die Initiative ergreift, sobald er eine Gefährdung des Arbeitsprozesses durch einen Maschinendefekt feststellt.

Schule als Erfahrungsraum? Die Probleme, die für das Handeln und Urteilen des Einzelnen bedeutsam sind, können nicht alle unmittelbar durch den Einzelnen erlebt werden. Schule muß «so etwas wie ein vermittelnder Übergang sein von der kleinen konkreten Erfahrung zu der großen komplexen» (Hentig 1974, 68). Die Schule muß die Umwelt abbilden, auch mit ihren Konflikten, Widersprüchen und Störungen – der vollklimatisierte, von allen Außengeräuschen abgeschirmte Schonraum verhindert viele Erfahrungen.

Die Schüler sollten sich, wie Hentig meint, nicht daran gewöhnen, mit einem Überangebot an Wissen zu leben, das sich nie verwirklichen läßt. Die Folge dieser Schulsituation sind die «Neun-mal-Klugen, die sich in aufdringlicher Weise zu allem und jedem auslassen, ohne fähig zu sein, selbst Verantwortung zu übernehmen – eben «schulmeisterliche» Menschen mit der Verantwortungsbereitschaft von Sandkastenstrategen. Hentig meint zu Recht, die Schule solle weniger belehren, wenn sie nicht mehr Handlungsmöglichkeiten eröffnen kann.

Erfahrungen in der Lebenssituation Schule können die außerschulischen Erfahrungen höchstens schlecht kopieren. Schule als Erfahrungsraum heißt deshalb Erfahrung von Alternativen, denn die größte Gefahr für Lernprozesse sind nicht Belehrungen, «sondern die schon dominierende Erfahrung» (Hentig 1973, 72), welche durch ihre «Regelhaftigkeit», durch ihren Status des Normalen, Veränderungen von Einstellungen und

Verhaltensweisen verhindert. Diese Gefahr aufzuzeigen, ist Hentig geglückt, seine Schrift zu lesen heißt, eine Alternative erfahren.

Literatur

HENTIG H. von: Schule als Erfahrungsraum? Eine

Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973.

ROBINSON S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied a. Rhein 1967.

KLAFKI W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

ILLICH I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.

II «Strategien der Bildungsproduktion»

Lehren aus einem Buch

Hermann Zingg

Egon Becker und Gerd Jungblut zeigen in einer größeren Untersuchung¹, wie Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer staatlicher Bildungsplanung in Strategie zur Produktion kapitalkonformer Qualifikationen transformiert werden. Schon diese einleitende Erläuterung zeigt, wie fremd dieses Anliegen die traditionellen pädagogischen Denkformen anmutet. Sie weist bereits auf den Widerspruch zwischen produktionsorientierten Qualifikationsanforderungen und den idealistischen Postulaten der pädagogischen Autonomie hin. Wenn die neuere staatliche Bildungsplanung versucht, die Lehr- und Lernprozesse so zu verändern, daß die produzierten Qualifikationen dem entfalten Stand der Produktionskräfte und den Verwertungsbedingungen des Kapitals entsprechen, ist sie auf ein Rationalitätsprinzip angewiesen, das «eine instrumentelle Variante des Kosten-Nutzen-Schemas»² darstellt und «auf Profitmaximierung zugeschnitten ist.»³ Solche Vorhaben zur Kenntnis zu nehmen, ist erstens zur Entwicklung von Konterstrategien unerlässlich, zweitens wird heute ein pädagogisches Engagement ohne Wissen um die Formen kapitalkonformer Rationalisierungen allzuleicht als naiv zum Scheitern verurteilt (eine Erfahrung Pestalozzis), und drittens bahnt sonst der Kampf gegen die Irrationalismen des traditionellen Ausbildungswesens der technokratischen Reformierung von Lehren und Lernen nur allzuleicht den Weg.⁴

Daß Erziehung und Ausbildung Produktionsrelevanz haben, liegt auf der Hand. Man

spricht daher von der Bildung als «Produktionsprozeß von Arbeitsvermögen», von der «Ware Arbeitskraft», vom «Humankapital». Dies weist darauf hin, daß als treibendes Moment der sozialen und technischen Entwicklung im Rahmen kapitalistischer Produktion der Profit fungiert «und nicht die allseitige Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten.»⁵ Die Staatsbürokratie hat dabei die Humankapitalverwertung zu garantieren, für die «Organisation und Management, Planung und Prognose eine immer überragendere Bedeutung gewinnen.»⁶ Dies bedeutet einerseits «unlösbare Integration»⁷ der Ausbildung als Stellenwert für das gesellschaftlich-politische System in die Arbeitsprozesse der industriellen Leistungsgesellschaft und andererseits «Konditionierung»⁸ der Individuen «für systemkonforme Konfliktvermeidungs-Strategien.»⁹ Das Ausbildungsziel kann daher in Verhaltensmustern angegeben werden: «Horizontale und vertikale Mobilität, schnelle Auffassungs- und Reaktionsfähigkeit, systematisches Denkvermögen sowie Arbeitsdisziplin, Leistungsbereitschaft und rationales ökonomisches Verhalten.»¹⁰ Solchem «Um-schalten» zum Allgemeinen innerhalb der Produktion von Arbeitsware widmet sich auch die Curriculumforschung. Sie erstrebt nach dem Prinzip der Bildungsökonomie optimale Schaffung von profitgerechtem Humankapital (auch «Gehirnkapital» genannt), dessen Quantitäten etwa als «kostenmäßig definierbare Humankapital-Einheiten»¹¹ bestimmt werden. Es gilt die Faustregel, daß Investitionen in Bildungskapital lohnender