

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 11

Artikel: Sinn und Handlung : zu Defiziten herkömmlichen Unterrichts
Autor: Bönsch, Manfred
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532838>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 10.01.2025

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

Sinn und Handlung

Zu Defiziten herkömmlichen Unterrichts

Handlungsorientierter Unterricht will Gegensteuer geben zu einem schulischen Lernen, das von Schülerinnen und Schülern häufig als bedeutungslos, sinnlos für das eigene Leben empfunden wird. Manfred Bönsch reflektiert hier die anthropologische und soziale Bedeutung der in diesem Satz angesprochenen Begriffe «Handlung» und «Sinn».

Einleitung

Im Unterrichtsalltag vermissen gerade SchülerInnen, gelegentlich aber auch LehrerInnen, zwei der wichtigsten Kategorien der Weltbemächtigung: Sinn und Handlung. Schulisches Lernen wird häufig als bedeutungslos für das eigene Leben empfunden. Leider kommt man daran aufgrund der Schulpflicht nicht vorbei. Weiterhin ist es überwiegend rezeptives Lernen. Welterschließung und Weltbemächtigung aber bedürfen des aktiven Zugehens auf die Lebenswelt und die Weltverhältnisse insgesamt. Mit dem Begriff vom handlungsorientierten Unterricht wird gegenwärtig eine Gegensteuerung zu den Defiziten diskutiert. Wenn man rein methodische Erwägungen dabei als nicht zureichend empfindet, ist es gut, sich der anthropologischen und sozialen Bedeutung zu erinnern, die mit den Begriffen «Sinn» und «Handlung» verbunden ist. Die Schütz'schen Überlegungen sind dabei eine gute Folie. Sie erlauben, sich an die Begründungen von Sinn und Handlung für Unterricht zu erinnern. Sie werden im folgenden rekonstruiert, um einige didaktisch-methodische Konsequenzen zu ziehen. Sie haben gleichzeitig die Funktion, den Sinn von Unterricht in einer grundsätzlichen Weise zu reflektieren und ihn in lebensgeschichtliche Entwicklungen einzubetten.

Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt

Schütz verfolgt die Thematik zunächst vom Individuum her. Ausgehend von Max Webers Forderung, die Aufgabe der verstehenden Soziologie sei es, soziales Handeln deutend zu verstehen, setzt er sich mit den Begriffen Handeln, sinnhaftes Handeln, soziales Handeln, Verhalten auseinander.

Wenn man den *Grundgedanken* nachzeichnet, kann man folgendes formulieren:

Schütz nimmt den Ausgangspunkt seiner Überlegungen von dem von Bergson aufgestellten Gegensatz zwischen dem schlichten Hinleben im Erlebnisstrom und dem Leben in der raum-zeitlichen begrifflichen Welt. Die Struktur unserer Erlebnisse verändert sich, je nachdem ob wir uns dem Ablauf des Lebens hingeben oder in der begrifflich raum-zeitlichen Sphäre über sie reflektieren. Durch die aufmerkende Zuwendung und Erfassung bekommt ein Erlebnis eine neue Seinsweise, es wird zum unterschiedenen, herausgehobenen. Dieses Herausheben ist ein Akt der Sinnbe-

schreibung. So kann Schütz sagen, dass nur das Erlebte sinnvoll ist, nicht aber das Erleben. Denn Sinn ist nicht anderes als eine Leistung der Intentionalität, die aber nur im reflexiven Blick sichtbar wird.

Der Begriff des Handelns

Schütz kritisiert die oberflächliche Unterscheidung, nach der Verhalten reaktiv auf äussere Reize, Handeln bewusst und aktiv seien. Was das Handeln vom Verhalten unterscheidet, sei vielmehr das Entworfensein der Handlung, die durch das Handeln zur Selbstgegebenheit gelangen soll. Der Sinn des Handelns ist die vorher entworfene Handlung. Die Spezialform des Zweckhandelns macht dies besonders deutlich: der Entwurf des Handelns, der Plan, hebt mit der Zielsetzung an, setzt sich fort mit der Auswahl der Mittel, um zum Ziel zu kommen. Die Einheit des Handelns konstituiert sich vermöge des Entworfenseins der Handlung, welche durch das intendierte schrittweise zu vollziehende Handeln verwirklicht werden soll: sie ist eine Funktion der «Spannweite» des Entwurfs. Dass dem Handeln in der Regel ein besonderer Grad von Bewusstheit zugeschrieben wird, liegt darin, dass das Handeln vor seinem Vollzug bewusst gemacht wird und die Rückbeziehung auf den Entwurf ein zweitesmal Bewusstheit sichert.

Der Begriff «Sinn»

Das Sinnhafte eines Erlebnisses liegt nicht im Erlebnis, sondern in dem Wie der Zuwendung auf dieses Erlebnis. Aus dem Gesamtzusammenhang der Erfahrungen entsteht eine Gerichtetheit des Ich auf das Leben, die Sinn konstituiert im Grossen (Lebenssinn) wie im Kleinen (Sinn von Handeln und Verhalten). Der Erfahrungsvorrat ist zunächst in einer Weise des passiven Habens gegeben. In der Masse, wie das Individuum als freies Wesen reflexive Zuwendungen auf seine abgelaufenen Erlebnisse praktiziert, entsteht Sinn: der gemeinte Sinn eines Erlebnisses ist eine Selbstausslegung des Erlebnisses von neuem Erleben her. Die Ordnungen, in welche sich der

Geistesgeschichtliche Einordnung des Werkes von Alfred Schütz

Das Werk von Alfred Schütz ist heute nicht mehr in so grosser Breite bekannt, wie er das verdient hätte. Schütz wurde 1899 in Wien geboren, studierte u.a. bei Ludwig von Mises und Hans Kelsen. In der Auseinandersetzung mit der Soziologie Max Webers und der Philosophie Edmund Husserls entwickelte er seine verstehende Soziologie, die eine klare Gegenposition zum Neopositivismus darstellt. Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Strukturen der Lebenswelt, die Theorie der Lebensformen – alles Titel seiner Arbeiten – beinhalten die Rekonstruktion der Dialektik von objektiver Lebenswelt und subjektivem Aufbau der Lebens- und Handlungsformen. Schütz emigrierte 1939 in die USA und war bis zu seinem Tode 1959 an der New Yorker New School for Social Research tätig. Die Beachtung seines Werkes im deutschsprachigen Europa hat vor allem der Soziologe Thomas Luckmann und der Suhrkamp Verlag vorangetrieben.

jeweilige Erfahrungszusammenhang gliedert, nennt Schütz «Schemata der Erfahrung». Diese Schemata sind dann auch Deutungsschema für weitere Erlebnisse. Hier taucht aber das schwierige Problem auf, wie ein Deutungsschema durch das zu Deutende mitkonstituiert werden kann. Oder: wo ist der Anfang: im zu Erfahrenden oder im Individuum, das Erfahrungen macht? Eine Wiederverwendung des Begriffs «Motiv» ist notwendig. Das Motiv ist ein Sinnzusammenhang, welcher dem Individuum als sinnhafter «Grund» eines Verhaltens erscheint. Dieses Motiv kann ein Um-zu-Motiv sein (Orientierung des Handelns an einem zukünftigen Ereignis), es kann ein Weil-Motiv sein (Rückbezug des Handelns auf ein vergangenes Erlebnis).

Das Ich und das Du sind gleichzeitig, sie koexistieren.

Während Schütz bis hierher streng phänomenologisch das Seelenleben des Einzelnen zu erfassen versuchte, führt er sehr spät die Existenz der Sozialwelt ein, wie sie der Mensch im täglichen Leben unter Menschen erfährt. Das Ich und das Du sind gleichzeitig, sie koexistieren. Der Erlebnisstrom des Du ist der wie des Ich ein Kontinuum, aber das Ich erfasst von ihm nur diskontinuierliche Segmente. Fremdverstehen ist ein Verstehen, das korrelativ zu Sinn ist. Alles Verstehen, so Schütz, ist auf Sinnhaftes gerichtet und nur ein Verstandenes ist sinnvoll. Die Sozialwelt besteht aber nicht nur in der Anwesenheit eines Du, da sind vielmehr Erfahrungen von einer (ihn umgebenden) Umwelt, auch von einer (entfernten) Mitwelt. Der Mensch hat Erfahrungen von seiner geschichtlichen Vorwelt. Er findet sich von Dingen umgeben, die auf eine Erzeugung durch Andere zurückweisen, von Artefakten im weitesten Sinn, einschliesslich Zeichensystem und anderen Kulturobjekten.

Handeln und Handlungsverstehen als Bewusstseinsleistung

Die Lebenswelt ist der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird. Sie ist aber auch eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird und in welcher unser Tun scheitert. Vor allem für die Lebenswelt des Alltags gilt, dass wir in sie handelnd eingreifen und sie durch unser Tun verändern. Schütz unterscheidet zwischen Erlebnissen, die Heraushebungen im Bewusstseinsstrom sind, und Erfahrungen, die durch Aufmerksamkeit ausgezeichnete Erlebnisse sind. Als aktuelle Bewusstseinsvorgänge haben Erfahrungen von sich aus noch keinen eigentlichen Sinn. Den erhalten sie erst in reflexiven, nachträglichen Bewusstseinsleistungen. Wenn das Ich sich über das schlichte Verbleiben im Erlebensablauf hinaushebt, entsteht ein Sinnzusammenhang. Sinn ist für Schütz eine im Bewusstsein gestiftete Bezugsgrösse. Erfahrungsschemata, Typisierungen, Rechtfertigungen entstehen. Aus subjektiven Sinnsetzungen entstehen gesellschaftliche Sinnsysteme.

Aus subjektiven Sinnsetzungen entstehen gesellschaftliche Sinnsysteme.

Handlungen sind Erfahrungsabläufe, die nicht von sich aus, sondern von mir aus geschehen. Sie sind motiviert. Das treibende Motiv der Handlung ist die Erreichung eines Ziels. Denken bezeichnet Schütz als ein Handeln, das nicht am Verhalten ablesbar ist. Es greift vom Vollzug und Entwurf her nicht notwendig in die Umwelt ein. Die andere Art des Handelns, die notwendig in die Umwelt eingreift, nennt er Wirken. Eine Art des Wirkens ist

die Arbeit, die als Tätigkeit im streng ökonomischen Sinn und als soziales Handeln (Verkaufen, Taufen u.a.m.) verstanden werden kann.

Der Entwurf: Möglichkeiten, Pläne und die Wahl

Entwürfe sind Utopien. Im Gegensatz etwa zum Tagtraum sind Handlungsentwürfe dadurch gekennzeichnet, dass ich zum Zeitpunkt des Entwerfens annehme, dass sich der Entwurf wird verwirklichen lassen. Die subjektiv angenommene Wahrscheinlichkeit wird vom jeweiligen Zustand des subjektiven Wissensvorrates des Handelnden bestimmt. Von grosser Bedeutung sind hier offenbar das Gewohnheitswissen, das Gebrauchswissen, das Rezeptwissen und dazu spezifische Wissens Elemente. Viele unserer alltäglichen Handlungen werden zur Gewohnheit, sie sind hochgradig routinisiert. Das Gewohnheitswissen hat hier seine Funktion. Am Anfang des Handelns kann aber auch der Zweifel stehen: man möchte etwas, weiss aber nicht, ob es möglich sein wird. Der Zweifel bestimmt den Entwurf mit. Es muss vielleicht auch zwischen mehreren Entwürfen gewählt werden.

Die Interessen

Jeder Entwurf entspringt sicher einem ganz bestimmten Interesse. Dieses hat immer seine Vorgeschichte. Frühere Handlungen und Erfahrungen haben sich im subjektiven Wissensvorrat abgelagert und Relevanzsysteme entwickelt. Interessen bilden Interessenzusammenhänge. Sie entsprechen Planhierarchien. Bei Konflikten von Interessen werden Kompromisse geschlossen und Rangordnungen aufgestellt. Das Interesse ist, so kann man sagen, Sediment der Vergangenheit, richtet sich jedoch auf eine für den Handelnden relevante Zukunft.

Die Wahl

Wenn vor dem Handeln mehrere Entwürfe vorhanden sind, entsteht die Frage: Wie wählt der Handelnde einen Entwurf? In einem grundsätzlichen Sinn, nämlich des Tun-oder-Lassen-könnens, ist alles Handeln Wahlhandeln. Man kann zwei Gruppen von Umständen unterscheiden, in denen gewählt wird. In einem Fall gibt es in einer Situation verschiedene Interessen, die zu zwei Entwürfen führen, mit denen verschiedene Ziele angestrebt werden. Im anderen Fall herrscht ein einziges Interesse an der Erreichung eines bestimmten Ziels vor, wird aber von der Unsicherheit über die geeigneten Schritte, die zu diesem Ziel führen könnten, begleitet.

Der Handelnde muss entscheiden, welcher der in Frage kommenden Möglichkeiten unter den obwaltenden Umständen und in dieser Situation das grössere Gewicht zukommt. Wissen und Relevanz treten in der Form von Durchführbarkeitseinschätzungen und Interessen auf. Dabei entstehen Gewichtungen, Handlungsdruck, Handlungsalternativen, das Gewichten verschiedener Entwürfe vor dem Hintergrund von Interessen bestimmen den Wahlvorgang. Dabei kann sich der Mensch auf lebensgeschichtlich verfestigte Massstäbe oder soziale Konventionen beziehen. Interessen und Vorlieben sind weitgehend Ablagerungen intersubjektiver Erfahrungen. Insofern werden Pläne, Durchführbarkeitskalküle und

Der Handelnde muss entscheiden, welchen der in Frage kommenden Möglichkeiten in einer gegebenen Situation das grössere Gewicht zukommt.

Entscheidungsgründe häufig dem gesellschaftlichen Wissensvorrat entnommen.

Die Sprache ist dabei in vieler Hinsicht die wichtigste der gesellschaftlichen Objektivationen. Sie ist ein umfassendes subjektives Merk- und intersubjektives Hinweissystem. Sie ist ein System von Bedeutungen, das einen in kommunikativen Vorgängen hergestellten Sinn objektiviert. Sprachliche Kategorien prägen Erfahrungen, ja sie werden sie häufig überhaupt konstituieren. In der Sprache werden Massstäbe formuliert, werden Gewichtungen vorgenommen.

Das Handeln

Auf den Entwurf folgt nicht automatisch das Handeln. Es bedarf noch des Entschlusses. Dieser ist ein Willensakt. Sobald der Entschluss gefasst ist, beginnt der Handlungsverlauf. Zu einem Ende kommt dieser, wenn der Entwurf in zufriedenstellender Weise, in für die praktischen Zwecke ausreichender Weise, in wesentlichen Zügen zum intendierten Ergebnis geführt hat. Problematischer sind Handlungsunterbrechungen, besonders dann, wenn sie unerwartet notwendig werden. Der Handelnde muss dann das weitere Handeln bedenken und ggf. die entworfene Schrittfolge verändern. Vernünftiges Handeln wird sich dabei am ehesten als umsichtiges Handeln zeigen, als ein Handeln also, das möglichst individuelle Intentionen und reale Möglichkeiten zur Passung bringt.

Handeln in Gesellschaft

Der Mensch, der handelt, ist in Gesellschaft. Seine Grunderfahrung ist, dass es andere vor ihm gab, mit ihm gibt und nach ihm geben wird. Schütz ist der Meinung, dass das Handeln auf der Gesellschaftlichkeit des Handelnden beruht. Entwurf, die Wahl zwischen Entwürfen und der Vollzug der Handlung setzen vor allem sprachliche Objektivationen subjektiver Vorgänge voraus. Eltern beginnen früh mit dem allgemeinen Handlungsunterricht. Dies geht Hand in Hand mit der fortschreitenden Vergesellschaftung subjektiver Relevanzen. Deutungen werden versprachlicht, mit Hilfe eines gesellschaftlich objektivierten Motivkatalogs werden Motive greifbar und verfügbar. Handlungen sind immer vergesellschaftet, aber nicht immer gesellschaftlich. Von sozialem Handeln ist nur dann zu sprechen, wenn der Sinn der Handlung gesellschaftlich ist, d.h., wenn Andere im Entwurf und in der Haltung vorkommen. Es treten dann zwei Momente auf, die für soziales Handeln ganz wichtig sind: die Reziprozität der Perspektiven (Vertauschbarkeit der Standpunkte) und eine Kongruenz der Relevanzsysteme. Schütz unterscheidet vier Formen gesellschaftlichen Handelns.

Handlungen sind immer vergesellschaftet, aber nicht immer gesellschaftlich.

Wirken

Unmittelbares gesellschaftliches Handeln ist dadurch gekennzeichnet, dass sich der andere, auf den der Entwurf gerichtet ist, in der Reichweite des Handelnden befindet. Einseitiges Handeln ist dadurch bestimmt, dass der Andere auf das ursprüngliche Handeln selbst handelt.

Denken

Denken kann nicht anders als einseitig sein. Es hat die Grundstruktur einsamen Handelns. Dies gilt grundsätzlich auch dann, wenn sich das Denken mit Andern beschäftigt.

Wechselseitig unmittelbares Handeln

Schütz bezeichnet diese Variante als Grundform gesellschaftlichen Handelns. Sie hat entscheidende Bedeutung bei der gesellschaftlichen Ausbildung einer persönlichen Identität. Die Unmittelbarkeit von Wir-Beziehungen ist unerlässliche Voraussetzung für den Erwerb einer Sprache und der durch diese Sprache vermittelten Weltanschauung. Damit ist der Einzelne nicht nur auf eigene Erfahrungen angewiesen, er bekommt den gesellschaftlichen Wissensvorrat an Typisierungen verschiedener gesellschaftlicher Lagen, verschiedener Handlungsmotive, Handlungsziele und -verläufe mitgeteilt. Etikette und Gesetz machen Handlungen verbindlich. Altersunterschiede (damit Erfahrungsvorsprünge bzw. -defizite). Spezialisierung des Wissens (Laien, Fachleute) und andere soziale Ungleichheiten (z.B. schicht-, klassenbedingte) schaffen gleichzeitig massive Verschiedenheiten.

Die Unmittelbarkeit von Wir-Beziehungen ist unerlässliche Voraussetzung für den Erwerb einer Sprache und der durch diese vermittelten Weltanschauung.

Im Alltag ist gesellschaftliches Handeln in so hohem Masse routinisiert (oft auch institutionalisiert), dass die Ineinanderschachtelung von Annahmen, Einschätzungen, Erwartungen, Vorwegnahmen kaum noch bewusst wird.

Wechselseitig mittelbares Handeln

Wechselseitig unmittelbares Handeln ist Handeln in lebendiger Intersubjektivität. Mittelbares Handeln ist durch eine hypothetische Intersubjektivität gekennzeichnet. Je weiter sich das Handeln vom Höchstmass der Symptomfülle, welches eine Wir-Beziehung auszeichnet, entfernt, um so wichtiger werden die Deutungsschemata für Handlungen und deren Ergebnisse.

Gesellschaftliches Handeln und soziale Beziehungen

Jedermann kann einen anderen Menschen grundsätzlich sowohl in seiner Einzigartigkeit als Mitmensch wie auch als blossen Bezugspunkt hochanonymer Typisierungen ansprechen. Soziale Beziehungen entstehen in gesellschaftlichem Handeln. Sie sind ursprünglich geradezu konstitutiv für eine Gesellschaft. Im Zuge der Differenzierung und Arbeitsteilung kommt es allerdings zu einer ausgeprägten Anonymisierung von Sozialbeziehungen.

Die Zentralisierungstendenzen, Rationalisierungstendenzen und die Entwicklung der Massenmedien organisieren das Leben in eher überpersönlicher Weise. Anonym-bürokratische Zwischeninstanzen und die strukturbedingte Einseitigkeit der massenmedialen Vermittlung lassen gesellschaftliche Handlungen häufig gar nicht erst aufkommen.

Die Grenzen der Lebenswelt

Jeder Mensch weiss, dass er in einer Welt lebt, die vor ihm dagewesen ist, die nach ihm fortbestehen wird. Kein Mensch ist in dieser Welt allein. Jeder Mensch lebt in der Zeit. Jedermann stösst immer wieder an die Grenzen seiner räumlichen und zeitlichen Erfahrungen. Das Wissen um die vielfältige Begrenztheit der eigenen Lage in der Welt gehört nicht immer zum Bestand des ausdrücklich formulierten Wissens, es steht aber immer hinter den konkreten Erfahrungen.

Niemand wird auf den Gedanken kommen, er selbst sei die ganze Welt.

Niemand wird auf den Gedanken kommen, er selbst sei die ganze Welt. Und bei gegebenem Anlass kommt jeder einmal zu dem Schluss, dass auch er dem Tod nicht entinnen können wird. So entsteht doch ein Wissen um die Transzendenz der Welt. Diese wird um so eher deutlich, je mehr ein Mensch die natürlich-naive Einstellung zum Leben durch eine religiöse Weltsicht ersetzt. Konkrete Erfahrungen zeigen immer auch Nicht-Gegenwärtiges, stehen in Horizonten.

Zum Leben gehört die zeitweilige Abkehr vom täglichen Leben durch Schlaf und Traum. Der Mensch wechselt in eine andere Wirklichkeit. Die Logik des Traums ist nicht die des alltäglichen Handelns. Dazwischen liegt die Abkehr vom Alltag durch den Wechsel in Zustände der Halbwachheit und des Tagtraums.

Der Tod ist eine wesentliche lebensweltliche Erfahrung einer Grenze. Man weiss aber nur, dass man sterben wird. In den Ausklammerungen der Alltagsrelevanzen nähert sich der Mensch einer grundlegend anderen, aber theoretischen Einstellung. Gesellschaftlich vermittelte theoretische Denktraditionen haben geschichtlichen Charakter.

Verständigung in der Lebenswelt

Die Sprache als das wichtigste Zeichensystem konstituiert sich in der alltäglichen Wirklichkeit. Das subjektive Erleben von Lauten ist die grundlegende Fundierung für die Konstitution von Sprache. Dieses Erlebnis von Lautmustern wird durch die Ich-Zuwendung in eine erinnerungsfähige Vor-Erfahrung verwandelt. Die Bedingungen für die Konstitution der Sprache sind also die Lauterlebnisse, ihre Anzeichenhaftigkeit und Ausdruckhaftigkeit. So werden sie zu prototypischen Zeichen.

Alle komplexeren Sinndeutungen und Sinnverfestigungen basieren auf Sprache und Schrift.

Zeichen im vollen Sinn des Wortes werden sie aber erst, wenn sie sich von konkreter Intersubjektivität ablösen. Individuell gesehen liegt jedem Menschen Sprache in einer bestimmten Struktur als soziale Vorgegebenheit seiner biographischen Situation vor. Die Struktur einer Sprache ist das Ergebnis einer Abfolge gesellschaftlicher Handlungen, in denen Verständigung stattfand. Alle komplexeren Sinndeutungen und Sinnverfestigungen basieren auf Sprache und Schrift.

Sprache wird so zum hauptsächlichsten Mittel des gesellschaftlichen Aufbaus jeder menschlichen Wirklichkeit. Sie ist aber auch das Hauptmedium der Vermittlung. Die weiteren vielfältigen Verständigungsformen im so-

zialen Handeln setzen die Sprache als quasi-ideales System, als Klärungs-, Berufungs- und Vermittlungsinstanz voraus.

Gesellschaftlich gesehen sind die Zugangschancen zur Sprache sozial verteilt. Auch wird der aktuelle Gebrauch gesellschaftlich geregelt. Dies geschieht mit Hilfe von Verboten wie Worttabus, Verpönungen bestimmter Stilvarianten, Gebote für den Gebrauch bestimmter Sprachformen, statusbedingter Anredeformeln usw. Die para-linguistischen Kommunikationsmittel (Mimik, Gestik, Körperhaltung) sind nicht so stark konventionalisiert.

Sprache eröffnet oder verschliesst – je nach individueller Beherrschung – den Zugang zum gesellschaftlichen Vorrat an Wissen.

Schluss: Didaktisch-methodische Konsequenzen

1. Eine der grundsätzlichen Bedeutungen von Schule und Unterricht ist sicherlich, jungen Menschen aus dem schlichten Hinleben im Erlebnisstrom herauszuverhelfen auf eine Metaebene, auf der über den Sinn des Lebens und der alltäglichen Lebensgestaltung nachgedacht werden kann. Diese sehr grundsätzliche Dimension institutionalisierten Lernens geht im Schulalltag immer wieder verloren.
2. Gleichzeitig setzt der Begriff des Handelns eine weitere Marke: Handeln bedeutet Intentionalität, Plan, aktives Zugehen auf Menschen und Sachen. Handlungen sind Erfahrungsabläufe, die nicht von sich aus, sondern von mir aus geschehen. Über den Entwurf von Handlungen artikulieren sich Interessen, die als überdauernde Beziehungen zwischen einem Subjekt und einem Gegenstand verstanden werden können.
3. Erledigte Handlungen lagern sich im subjektiven Wissensvorrat ab und entwickeln Relevanzsysteme. Was man selbst getan hat, bekommt eine andere Bedeutung als das, von dem man nur hört. Insofern schaffen Handlungen besondere Relevanzen und andere Erfahrungen als der Unterricht, der Welt über Texte z.B. erschliesst.
4. Handeln erfordert Entwurf, Wahl, Durchführbarkeitsabschätzungen, also ein bewusstes Verhältnis zum eigenen Tun. Entschlüsse, Konsequenz im eigenen Handeln, Reflexion und Verantwortung. Dies sind Kategorien, die erziehungsrelevant sind und eigentlich immer mitgedacht werden.
5. Handeln ist immer soziales, gesellschaftliches Handeln. Das heisst, das Individuum muss sich mit Anderen abstimmen, Handeln wird damit zu sozialem Lernen. Es schafft für das Individuum individuelle und soziale Identität. Es entwickelt den Kosmos von Handlungstypisierungen, -motiven und -bedingungen und schafft damit einen anderen Denk- und Lernrahmen als der vermittelnde Lehrgang.
6. Die Sprache – wesentliches Mittel des Menschwerdens – bekommt im handlungsorientierten Unterricht die Funktion der Verständigung, der Sinnformulierung, des Aufbaus gesellschaftlicher Wirklichkeiten. Diese ist eine ganz andere, als sie im formalisierten Sprachunterricht je sein kann.

In der Summe heisst dies, dass handlungsorientierter Unterricht die Chance beinhaltet, Bildung in einem neuen Sinn zu realisieren. Während die Rekonstruktion abgelagerter Wissensbestände häufig sinnentleert erfahren wird, hat ein sinn- und handlungsorientierter Unterricht die Möglichkeit, Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume zu schaffen, die in lebensbedeutsamer Weise wirklich bildungsbedeutsam sind.

Literatur

- M. Bönsch*: Handlungsorientierter Unterricht, in: schweizer schule, 14/1982
M. Bönsch: Unterrichtskonzepte, Baltmannsweiler, 1986
M. Bönsch: Bestimmungsmomente und Dimensionen handlungsorientierten Unterrichts, in: Neue Deutsche Schule 1/1986
M. Bönsch: Handelnd lernen, in: Umwelt Lernen – Zeitschrift für ökologische Bildung, 39/40/1988
M. Bönsch: Schüler aktivieren, Hannover, 1990²
K. Sauer: Interesse, Motivation, in: L. Roth (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München, 1976
A. Schütz: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt/M., 1981²
A. Schütz/Th. Luckmann: Strukturen der Lebenswelt, 2 Bde, Frankfurt/M., 1979 und 1984
A. Schütz: Das Problem der Relevanz, hrsg. und erläutert von R. M. Zauer, Frankfurt/M., 1982



Freies Katholisches Lehrerseminar St. Michael Zug

Leitideen unserer Schule:

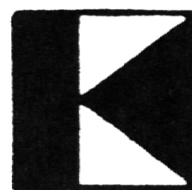
- 5jährige Berufsschule
- für deutschsprachige Schüler, ganze Schweiz
- kleine Schule: persönlich, überschaubar, flexibel
- Schülermitverantwortung in Schule und Internat
- Lernberichte anstatt Notenzeugnisse
- Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung
- Hochschulzugang

Voraussetzungen für den Eintritt:

- Sekundar- bzw. Bezirksschule, Untergymnasium
- Lern- und Arbeitsfreude

Aufnahmeprüfung
26. Feb. – 1. März 1995

Unterlagen durch das Sekretariat:
Zugerbergstr. 3, 6300 Zug, 042/222 993
Persönliche Beratung: P. Dr. W. Hegglin, Direktor



Jugend- Ferien- Häuser

an Selbstkocher zu vermieten; für Klassenlager, Schul-, Ski- und Ferienkolonien

Aurigeno/Maggiatal TI
65 B., 342 m ü. M. ab Fr. 6.—

Camperio/Bleniotal TI
60 B., 1250 m ü. M. ab Fr. 9.50

Les Bois/Freiberge JU
130 B., 938 m ü. M. ab Fr. 6.—

Auskunft und Vermietung
Schweizer Kolpingwerk, St.-Karli-Quai 12
6000 Luzern 5
Telefon 041/52 91 39, Fax 041/51 48 57