

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Band: 55 (1982)

Heft: [5]

Artikel: Ein neues Lernen, Neues zu lernen?

Autor: Brüggemann, Theo

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852069>

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: 19.11.2024

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

Ein neues Lernen, Neues zu lernen ?

Theo Brüggemann, Direktor des Seminars Muristalden, Bern

Einige Anzeichen einer Veränderung von Grundanliegen in Erziehung und Bildung

Man meint oft, man müsste die Menschen anbrüllen, damit sie aufwachen. Aber man weiss, dass sie den, der brüllt, für einen Narren halten. Man wählt dann den Weg nüchterner Darlegung. Dieser wird als professoraler Beitrag zur Debatte freundlich zur Kenntnis genommen.

C. F. von Weizsäcker, «Wege in der Gefahr»

Spontangruppen – Antikörper einer kranken Gesellschaft?

Warum sind Bananen so billig? Mit dieser seltsamen Frage verwickelten sich ein paar Schweizer Hausfrauen in einen beunruhigenden Lernprozess. Bei ihren Nachforschungen stiessen sie auf die Tatsache einer brutalen Ausbeutung zentralamerikanischer Campesinos. Das Entscheidende ist aber, dass es nicht bei dieser Einsicht blieb. Das Erschrecken über die Verflechtungen «unschuldiger» Einkäuferinnen mit dem Unrecht in der grossen Welt trieb die Gruppe zum Handeln. Es war die Fortsetzung des Lernprozesses mit anderen Mitteln, nämlich mit einem Verhalten, das diesen Frauen, ihrer Herkunft und Erziehung nach, alles andere als gewohnt war: sie gingen zunächst – in Frauenfeld – auf die Strasse, um ihre Einsicht weiterzustreuen, sodann wandten sie sich in gezielten Vorstössen erst einmal an den Lebensmittel-Grossverteiler ihres Wohnortes. Erste lokale Erfolge ermutigten sie (und Mut war hier nötig!) zu weiteren Schritten, Vorstössen auf regionaler und nationaler Ebene, vertieftem Studium der wirtschaftlichen Zusammenhänge, bis hin zu direkten Kontakten mit den Opfern des Unrechts in Zentralamerika.

Das Beispiel steht für eine ganze Reihe anderer kämpferischer Aktionen, die sich in vielem ähnlich sind: am Anfang steht die Entdeckung, dass unser «harmloser» Alltag vielfältig verstrickt ist mit absurd ungerechten Strukturen der Weltwirtschaft. Entscheidend ist dann aber, dass diese Entdeckung nicht zu einem resignierenden Achselzucken führt («man kann ja doch nichts dagegen machen»), sondern zum Aufbruch in ein neues Handeln. Erst mit diesem Schritt zum Handeln erhält die gewonnene, die gelernte Einsicht ihre Relevanz, nämlich Sinn, Bedeutung und Wirksamkeit. Die Haltung des bloss interessierten oder gar resignierten Beobachters wird aufgegeben. Dabei ist es vor allem *ein* Aspekt, der in diesen Aktionen zutage tritt: der entschiedene Wille zur aktiven Teilnahme an Entscheidungen, von denen man sich selber betroffen sieht, der Wille, einen Beitrag zu leisten an die Veränderung von wirtschaftlichen und politischen Bedingungen, für die man sich verantwortlich fühlt, gerade weil man von ihnen auf Kosten anderer profitiert. Der Wille zur *Partizipation* als Teil eines Ganzen, zu dem man gehört.

Es gibt aber noch einen zweiten wichtigen Aspekt, der in den Lernprozessen solcher Gruppen erscheint: der Wille, sich die Chancen und die Gefahren unserer Zukunft eindringlich vorzustellen, die Konsequenzen unseres heutigen Verhaltens etwa in der Energiefrage sich möglichst realistisch auszurechnen, aber auch die Möglichkeiten für ein neues, besseres Verhalten selber zu prüfen und zu üben. Dieser Wille zur *Antizipation*, zur Vorwegnahme von Zukunft, charakterisiert die Aktionen von Grossgruppen wie AKW-Gegner oder Waffenausfuhr-Kritiker bis hin

zu individuelleren Verhaltensänderungen wie das Sammeln von Glas- oder Aluminiumabfällen, der Gebrauch von Umweltschutzpapier oder das Umstellen vom Auto aufs Velo. Besonders bei diesen individuelleren Verhaltensänderungen ist ja nicht der wirtschaftliche Aspekt des Energie- oder Rohstoffsparens das Relevante, sondern die neue Grundhaltung, die in vielen Familien (oft beharrlich geprägt wiederum von Familienmüttern) dadurch gewonnen wird: ein Bewusstwerden, ein Lernen der Grenzen unseres Wohlstandes und Wachstums im Blick auf unsere gemeinsame Zukunft. Dieser Wille zur Antizipation ist der von immer mehr Menschen immer intensiver geübte Versuch, mit offenen Augen in die Zukunft zu gehen, nach Möglichkeit zu vermeiden, dass die Zukunft uns überrascht und wehrlos findet gegen ihre Gefahren. Und das ist in der Tat ein neuer Aspekt des Lernens. Denn bisher hat die Menschheit neues Verhalten wohl stets nur durch schockhafte Krisen gelernt, in der Folge von Hunger- und Pestkatastrophen, von Kriegen und anderen «Schicksalsschlägen». Und es gibt noch heute genug Zeitgenossen, die der Meinung sind, die Menschheit werde auch in Zukunft erst aus Schocks ein wirklich neues Verhalten lernen; in der Energiefrage aus dem Schock des totalen Zusammenbruchs der Ressourcen, in der Rüstungsfrage aus dem Schock des atomaren Schlags. Nur: nach solchem Schock könnte am Ende gar niemand mehr dasein, um daraus zu lernen... Es ist darum eine Frage des Ueberlebens, ob wir ein neues Lernen lernen oder nicht.

Ein neues Lernen in Partizipation und Antizipation – damit haben wir die Stichworte des Lernberichts «für die achtziger Jahre» des Club of Rome («Das menschliche Dilemma – Zukunft und lernen») aufgenommen. Eine kleine Nebenbemerkung in diesem Bericht gibt einen Hinweis, weshalb es vielleicht besonders Frauen sind, die dieses neue Lernen auf die Zukunft hin betreiben: «Ein Aspekt, den man noch eingehender erforschen müsste, wäre der, dass eine Mutter, die Jahre damit verbracht hat, ihre Kinder zu versorgen und zu erziehen, aus Sorge um die Zukunft eben dieser Kinder stärker langfristige Konsequenzen bedenken würde als die Männer...»

Der Einwand, dass es sich bei alledem doch nur um kleine Spontangruppen und machtlose Minoritäten handle, muss nicht notwendig ein Grund zur Resignation sein. Es kann auch sein, dass eben diese Gruppen zunehmend die Funktion von Antikörpern in einem kranken Organismus haben, auf die er zu seinem Ueberleben angewiesen ist. Es ist der kühne Aufbruch zu einer kämpferischen Hoffnung, die dieses Lernen ansteckend macht. In dem Lernbericht steht der seltsam leuchtende Satz: «Durch antizipatorisches Lernen begegnet die Zukunft dem Menschen als Freund und nicht als Dieb.» Die Zukunft als Freund. Berührt sich diese kühne Aussage nicht mit der Hoffnung des Evangeliums vom Nahen des Reiches Gottes? Antizipatorisches Lernen könnte auch mit dem Jesuswort gemeint sein von dem, der die Hand an den Pflug legt und nicht zurückschaut, sondern voraus. Ein gutes Zeichen, dass in kirchlichen Basisgruppen dieses neue, zukunftsgerichtete Lernen aufgebrochen ist – bis hin zum Aufschrei der Jungen am Hamburger Kirchentag im Juni 1981.

Und unsere Schulen?

Zweifellos wird solch neues Lernen, mit den Grundanliegen von Antizipation und Partizipation in vielen Gruppen unserer Gesellschaft (politischen und kirchlichen Gruppierungen, aber auch Familien und Wohngemeinschaften) heute bereits intensiv geübt. Es ist nicht mehr rückgängig zu machen. Es wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen; gewinnen müssen. Die Unruhe, die von ihm ausgeht, gerade

weil es nicht bloss theoretisch, sondern stets auch in Praxis und Aktion vor sich geht, gehört zu diesem Lernen. Wer diese Unruhe – im Blick auf «Auswüchse» etwa in der Jugendbewegung der Städte – für ein gefährliches Risiko hält und deshalb bremsen möchte, muss bedenken, dass er damit ein weit gefährlicheres Risiko eingeht: das Lernen durch einen Schock, den die Menschheit möglicherweise nicht überlebt.

Es stellt sich nun bloss die Frage, ob auch die grossen sozialen, wirtschaftlichen, politischen Systeme unserer Gesellschaft fähig und bereit sind, Impulse dieses Lernens aufzunehmen. Und zwar nicht nur des antizipatorischen Lernens in engen Expertengruppen, die es überall gibt (auch in den Führungsgremien der multinationalen Konzerne!). Es geht aber um mehr als das Lernen in kleinen Elitegruppen, die oft zu sehr an partikulare Interessen gebunden sind. Es geht um ein partizipatorisches Lernen, um eine Teilnahme, ein Mitreden und Mittun breiter Schichten, die in diese Systeme verwickelt sind. Dies ist eine der Hauptforderungen im Lernbericht des Club of Rome.

Wir beschränken uns hier auf die Teilfrage nach den Möglichkeiten unseres Bildungs- und Schulungssystems im Blick auf dieses neue Lernen. Man kann nicht behaupten, dass hier nichts im Tun ist. Es ist nur, im Blick auf die Dringlichkeit des Anliegens, viel zu wenig. Jedes System hat sein Beharrungsvermögen (und muss es haben) – Schulsysteme ganz besonders. Schulen, von Elementar- bis zu Hochschulen, sind grundsätzlich konservative Einrichtungen. Sie wollen ja das Wissen und Können der Vorfahren und Zeitgenossen den Nachfahren weitergeben. Die kommenden Geschlechter sollen auf den vergangenen «aufbauen» können. Daran ist sicher vieles unverzichtbar. Es gibt gewiss entscheidende «Quellen», aus denen wir auch heute und für morgen schöpfen dürfen und müssen. Gerade wenn es gilt, für die Zukunft eine wesentliche Richtungsänderung vorzunehmen, müssen wir lernen, woher wir kommen. Sonst verfallen wir der Orientierungslosigkeit. Gerade auch die Lernbewegung, die wir Kirche nennen, wird das nicht vergessen können.

Wie aber, wenn heute immer mehr nachdenkliche Zeitgenossen (nicht nur Eltern, Lehrer und Schüler) unter dem bedrängenden Eindruck stehen, dass das traditionell-tradierende Lernen in unseren Schulen inhaltlich weithin blosser Ballast und methodisch weithin leerer Formalismus sei, für die Zukunft irrelevant und deshalb die Gegenwart und das heute notwendige Lernen blockierend? «Die scheinbare Ziellosigkeit der heutigen Jugendbewegung darf der Jugend nicht zum Vorwurf gemacht werden – eher ist sie ein Vorwurf an unser Bildungs- und Ausbildungswesen», schreibt die Eidgenössische Kommission für Jugendfragen in ihren «Thesen zu den Jugendunruhen 1980». Die Kommission nennt auch gleich die Reaktionen, mit denen sich viele gegen das sträuben, was aus diesen Jugendunruhen zu lernen wäre (der Club of Rome würde hier von «Lernverzögerungen» sprechen): die Gefahr der Vereinfachung durch ein paar simple Vorurteile, die Gefahr der Bagatellisierung, der Repression, der Ghettoisierung, der parteipolitischen Vermarktung und der Verdrängung von Zukunftsangst. In die gleiche Richtung geht – vor allem für die Mittelschulen – die weithin beobachtete «Schulmüdigkeit» Jugendlicher und der damit verbundene Leistungsabfall: Zu viele Schüler empfinden, bewusst oder unbewusst, das in der Schule zu Lernende als stofflich und methodisch irrelevant, bedeutungs- und beziehungslos für die drängenden Lebensprobleme – die angewendete Menge von extrinsischen Motivationen (Notendruck, Leistungsdruck) in unseren Schulen ist verräterisch und hilft natürlich nicht wirklich weiter. Ebenso wenig die «innere Emigration» vieler

Jugendlicher in eine nostalgische Naturschwärmerei abseits der «bösen Produktionsgesellschaft»: Auf die Dauer führt sie in wirkungslose Isolation, in die Illusion, «dass die Beziehung zu den grösseren Systemen der zwischenmenschlichen Beziehungen vernachlässigt werden dürfen» (um nochmals mit dem Club of Rome zu sprechen).

Was aber wäre und ist nötig, um in unseren Schulen in die Richtung eines neuen Lernens fortzuschreiten? Man könnte es – wieder mit dem Club of Rome – auf einen Nenner bringen: mehr Sinnbezug, mehr Lebensbezug, mehr Zukunftsbezug, sowohl in den Inhalten wie in den Methoden. «Ein Mythos muss zerstört werden: die Vorstellung, dass man nur (!) zu einem echten Wissenserwerb und zum Lernen gelangt, wenn beidem der Sinnbezug genommen wird.» Der Anspruch einer «wissenschaftlichen» Schultheorie, dass Lerninhalte ungeachtet ihres Sinnbezugs akzeptiert werden müssen, wird heute von vielen als so absurd empfunden, dass hier einer der Hauptgründe zum Scheitern vieler Bildungs- und Ausbildungsgänge vermutet werden muss.

Was aber könnte das heissen: mehr Sinnbezug in Bildung und Ausbildung? Wir nennen stichwortartig ein paar Akzente, um die Richtung anzudeuten, in der gesucht werden muss und mancherorts auch gesucht wird. Zunächst die nun bekannten: *Partizipation* – in unseren Schulen als Kooperation zu verstehen, als Zusammenarbeit von Gruppen, von Fächern, von Lehrern und Schülern im Sinne einer Arbeitsgemeinschaft von grundsätzlich Gleichgestellten, und damit ein Abrücken von dem üblichen Konkurrenzverhalten aller gegen alle. Und *Antizipation* – in den Schulen zu verstehen als gemeinsames Bemühen aller Fachgebiete (auch und gerade der musisch-kreativen) um Gestaltung von Zukunftsperspektiven, um Ausrüstung für eine Gesellschaft von morgen, die wesentlich anders leben müssen, um überleben zu können. Aber diese beiden Stichworte bedürfen der Ergänzung, um mehr als bloss formale Hülsen zu sein, die man beliebigen Anliegen überstülpen kann. Ich nenne hier nur zwei weitere: Menschenwürde und Empathie. *Menschenwürde* (man verzeihe, dass mir kein präziserer Ausdruck einfällt, um dieses umfassende Grundanliegen zu bezeichnen): gemeint ist das Anliegen, das manchmal mit «Selbstfindung», Selbstverantwortung, Selbstentfaltung umschrieben wird, und das seltsamerweise oft gerade Theologen so verdächtig erscheint, in grober Verkennung des Evangeliums, das doch darauf aus ist, durch «Gnade» den Menschen in eine neue Würde zu setzen. Ob nicht unsere Schulen ein wichtiger Raum wären, dies zu üben, als grundsätzliche Zuwendung und Achtung zwischen Lehrern und Schülern? Es ist auf die Dauer jedenfalls entwürdigend, wenn in unseren Schulen junge Menschen nur Objekte der Wissensvermittlung sind; wenn sie keine Gelegenheit haben, ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle einzubringen; wenn die Freiräume eigenen Gestaltens immer stärker eingeengt werden; wenn das Bedürfnis nach Entspannung und «Plausch» (man denke an den Ausdruck «Behagen» bei Goethe!) grundsätzlich verdächtig gemacht wird. Sodann *Empathie*, Einfühlung in andere Menschen, in fremdartige Realitäten: Schulen als Orte warmer menschlicher Beziehungen, als Übungsräume für Solidarität zwischen den Geschlechtern und den Generationen. Sich hineindenken und einfühlen in fremde Kulturen und Weltanschauungen, sich befreien von Schlagworten und Vorurteilen, sich öffnen für das Verständnis welt-politischer Probleme, nicht mit dem Ziel der Gleichmacherei, sondern der Achtung und Liebe zu eigener und fremder kultureller und politischer Identität.

Diese Akzente, vier Grundanliegen eines neuen Lernens, wären im Blick auf die Bildungs- und Schulwirklichkeit zu vertiefen. Die Andeutungen mögen genügen –

um zu ahnen, wie weitreichende Konsequenzen sie haben, aber auch, was für Ängste und Abwehrreaktionen sie bei manchen Zeitgenossen auslösen werden. Ein gewichtiger Vorwurf dürfte der sein, dass mit diesem neuen Lernen die Schulen aufhören würden, «wertneutral» zu sein. Dass sie anfangen «parteiisch» zu werden und die Jungen zum kritischen Überdenken gültiger Werte unserer Gesellschaft anzuregen. In der Tat, dem wäre so. Nur dass die Schulen nie wirklich «wertneutral» waren, sondern oft bestimmten «gültigen Werten» dienten, die nur nicht so offen genannt wurden: etwa der Vorbereitung eines Karrieredenkens, für das materieller Profit als Lebensqualität zu gelten hatte. Was wurde damit erreicht? Der nachdenkliche Beobachter kann sich dem Eindruck kaum entziehen, dass das Ergebnis weithin die Heranzüchtung einer Art von ethischen Analphabeten war, die sich ihrer «gültigen Werte» nie bewusst geworden sind, um andere, zukunftsweisendere Werte mit tieferem Sinnbezug zu gewinnen. Ethische Analphabeten aber können wir uns, um unserer Zukunft willen, nicht mehr leisten. Sie sind ein echtes Sicherheitsrisiko, und je verantwortlicher die Posten sind, an denen sie sitzen, desto gefährlicher ist dieses Risiko. Gerade in dieser Hinsicht kann die Aufgabe und die Verantwortung unserer Schulen, auf allen Stufen, nicht leicht überschätzt werden. Schliessen wir mit der Bemerkung des Club of Rome in seinem Lernbericht: «dass das Lernen eine Angelegenheit auf Leben und Tod geworden ist.»

GLETSCHERGARTEN LUZERN



Naturdenkmal – Museum – Spiegellabyrinth

20 Millionen Jahre Erdgeschichte: Von einem subtropischen Palmenstrand am Meer
zu den Gletschern der Eiszeit

Museum: Reliefs, Geologie und «Alt Luzern»

Interessante Tonbildschau, Arbeitsblätter für Schulen, Picknick-Platz

Das 1872 entdeckte Naturdenkmal ist neu überdeckt und kann bei jedem Wetter
besichtigt werden.

Auskünfte: Gletschergarten, Denkmalstr. 4, 6006 Luzern, Tel. 041 51 43 40