

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 76 (1989)
Heft: 4

Artikel: Die Metapher vom gestörten Unterricht : zur 4. Auflage des Buches von Rainer Winkels "Der gestörte Unterricht"
Autor: Bönsch, Manfred
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529184>

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: 30.03.2025

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

Die Metapher vom gestörten Unterricht

Zur 4. Auflage des Buches von Rainer Winkels «Der gestörte Unterricht»

Manfred Bönsch

Was soll das bedeuten, wenn ein Buch mit dem Titel «Der gestörte Unterricht» pädagogischer Bestseller wird? Manfred Bönsch weitet seine Besprechung von Rainer Winkels Buch aus und stellt provokative Fragen zum Unterrichtsalltag, der sich allzuoft als leicht störrisch erweist...

Wenn ein Buch mit dem Titel «Der gestörte Unterricht» in wenigen Jahren die vierte Auflage erreicht, könnte man annehmen, hier sei die zutreffende Beschreibung des Alltags in (wohl nicht nur!) bundesdeutschen Schulen gefunden worden. Nun wissen wir leider über die vielen tausend täglichen Unterrichtsstunden herzlich wenig. Es findet keine systematische Protokollierung statt. Wenn sie stattfände, wäre die Frage, wer wann von einer Störung sprechen würde, was eine Störung eigentlich ist und wann man in seiner Charakterisierung gewissermassen vor dem Phänomen der Störung bleiben würde, etwa von Arbeitsunruhe, begrenztem Interesse, Passivität einzelner Schüler, berechtigter Zurückhaltung, schlechtem Unterricht sprechen würde. Das Phänomen der Störung also bedarf erst einmal der genaueren Bestimmung, ehe man mit ihm umgehen kann.

Denken wir an kommunikative Probleme, wenn der Begriff Störung verwendet wird? Ein Beispiel: Schüler der Sekundarstufe II kommen häufiger verspätet in die Schule. An einem Morgen kommt ein Schüler etwa 15 Minuten nach Unterrichtsbeginn in den Klassenraum und begibt sich ohne Gruss und Kommentar an seinen Platz.

Lehrer: «Können Sie nicht grüssen und Ihre Verspätung begründen?»

Schüler: «Ich bin kein Morgenmensch, und wenn die Schule so früh beginnt, ist das Ihr Problem.»

Lehrer: «Sie müssen sich der allgemeinen Ordnung anpassen.»

Schüler: «Mir geht es um die Verwirklichung meiner Persönlichkeit und nicht um Anpassung.»

Lehrer: «Im späteren Berufsleben können Sie sich das nicht leisten.»

Schüler: «Lehrer können sich das offensichtlich leisten, denn sie kommen häufig zu spät in den Unterricht.»

Wo liegt hier eine Störung? Es kommt noch jemand zum Unterricht dazu. Ist dies die Störung? Den Dialog zettelt der Lehrer selbst an. Dadurch wird der Unterricht (sprich: die Bearbeitung eines Unterrichtsinhaltes) unterbrochen. Stört also der Lehrer selbst? Handelt es sich vielleicht eher um die zwischengeschobene Erörterung einer Regelverletzung (die Regel ist: in der Schule hat jeder – Lehrer wie Schüler – pünktlich zu sein), die für den Schulalltag eine gewisse Bedeutung hat? Dann würde man von einer kurzen Unterbrechung der Arbeit an Unterrichtsinhalten sprechen. Oder liegt die Störung im häufigen Zuspätkommen von Schülern (es gibt Unterbrechungen, unnötige Verständnisfragen der Zuspätgekommenen, überflüssige Wiederholungen, weil man allen den Anschluss sichern möchte), die exemplarisch bearbeitet werden muss?

Ein zweites Beispiel: Im Mathematikunterricht ist Integralrechnung das aktuelle Thema. Die Schüler haben Verständnisschwierigkeiten. Diese drücken sich in vielen Fehlern sowohl im Unterricht wie in einer schriftlichen Arbeit aus. Würde man diese Verstehenschwierigkeiten als Störung bezeichnen und also nach ihren Ursachen suchen (schlechter Unterricht, zu komplizierte Lehrerdarstellung z. B.)? Oder bekäme dieser Sachverhalt eine andere Chiffre als die der Störung?

Zur Chiffre «Störung»

Wenn ich mich auf ein Buch mit dem Titel «Der gestörte Unterricht» einlasse, läge mir als Leser zunächst an einer Klärung der Tragfähigkeit des zentralen Begriffs «Störung», um zu prüfen, ob ein Lesegewinn zu erwarten sein könnte, dies umso mehr, als die didaktische Literatur zu viele theoretische

Konstrukte anbietet, mit denen der Unterrichtsalltag nicht erfasst und schon gar nicht verbessert werden kann.

Winkel vermeidet den Begriff der Disziplinschwierigkeit ebenso wie den der Verhaltensstörung und markiert damit Stationen der Theoriebildung, die er als überholt ansieht. Er definiert: «Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird» (S. 28). Unterrichtsstörungen seien relative Bezeichnungen, die keine absolute Objektivität beanspruchen können. Normen, Verhaltensweisen geraten wechselseitig in Konflikt miteinander und verursachen Störungen, die nach Winkel das möglichst ungestörte Lehren und Lernen behindern. Art und Stärke, Wahrnehmung und Reaktion werden in unterschiedlichen Kontexten (Klassen, Schulen) ganz unterschiedlich registriert und eingeschätzt werden. Winkel sagt dann: die meisten Unterrichtsstörungen sind also Signale des Schülers, die etwas mitteilen wollen, z.B., dass der Unterricht langweilig oder uninteressant ist, dass man (Lern-, Lebens- oder Beziehungs-) Probleme hat, dass die Normen des Lehrers fragwürdig sind, dass man zwar lernen möchte, aber eben anders auf andere Weise, dass einem der Sinn des schulischen Unterrichts fehlt usw. (S. 30). Hier könnte man ergänzen, dass es auch Signale des Lehrers sein können, die etwas mitteilen wollen (Angst, Machtanspruch, einseitiges Sachinteresse, emotionales Unbehagen usw.).

Erste Rückfragen

Ehe man sich auf Winkels Diagnose- und Therapievorschläge weiter einlässt, sei kurz eingehalten:

- Ist die Prämisse, dass ungestörtes Lehren und Lernen Ausgangspunkt ist, eigentlich so unbefragt zu übernehmen? Oder wäre über die Problematisierung dieser Prämisse ein ganz neuer Denkausgang zu gewinnen?

- Winkels Störungsbegriff ist ein personenorientierter Beziehungsbegriff. Müsste er nicht auch die Dimension erfassen, in der das Schüler-Stoff-Verhältnis und das Lehrer-Stoff-Verhältnis erfasst werden kann? Wenn ein Lehrer seinen Stoff nicht besonders gut beherrscht, wenn Schüler auch bei bestem Bemühen Verständnisschwierigkeiten haben, wenn sie mit einem Stoff bei bestem Willen nichts anfangen können, kommen dann nicht Störungen ganz eigener Qualität auf (Inhaltsorientierte Störungen)?
- Rumpf hat 1966 von der administrativen Verstörung der Schule geschrieben. Er meinte mit diesem Begriff, der lange Zeit modische Verwendung fand, das ewig gleiche Bauprinzip der Vormittage, die alles bestimmende Organisation, die Hierarchie, die für zu viele Schulsehörer (alle Schüler, aber auch viele Lehrer) nur Gefühle der Ohnmacht übriglässt. Die Regelmäßigkeit, die arbeitsteilige Funktionsgliederung, die Bürokratie, das seien die Störungen, die Kreativität, Individualität, Autonomie, innengeleitete Motivation, Identifikation behindern oder unmöglich machen. Leuchtet Winkel diesen Sachverhalt auch aus?
- Und: Sind Störungen möglicherweise angelegt in Diskrepanzen, die zwischen der subjektiven Strukturierung der Lebenswelt von Schülern und der gesellschaftlich sanktionierten Struktur der Institution «Schule» bestehen? Wenn das subjektive Lebensverständnis der Jugendlichen keinen Platz für Schule und Lernansprüche lässt, ist dann nicht ein Nicht-Verhältnis zwischen Schüler und Schule angelegt, das natürlich den täglichen Unterricht bestimmt? Arbeiten aus dem Deutschen Jugendinstitut in München haben diesen Sachverhalt immer wieder deutlich gemacht.

Die gestellten Fragen bedeuten in der Summe, dass über den Begriff der Störung die Konstitution planmässigen Lehrens und Lernens in sehr grundsätzlicher Weise erörtert werden könnte. In welche Richtung geht Winkels Buch?



Winkels Antworten

Das Dilemma des Schulehaltens thematisiert Winkel zunächst von den gängigen didaktischen Richtungen her, konstatiert viele Lücken im didaktischen Denken, die geringeren im Denken der Vertreter einer kommunikativen Didaktik. Er entwickelt dann drei Ebenen der Analyse von Unterrichtsstörungen:

1. Anormale Abweichungen der Schüler von den normalen Forderungen des Lehrers.
2. Normale Abweichungen der Schüler von anormalen Forderungen des Lehrers.
3. Unterrichtsstörungen als (je nach den situativen Bedingungen berechnete oder unberechtigte, auf jeden Fall aber) bestimmte Mitteilungen aufweisende Verhaltensweisen, die das Lehren und Lernen beeinträchtigen.

Begriffe wie normal und anormal, berechnete und unberechtigt weisen auf einen Normen-hintergrund hin, den Winkel als ein emanzi-

patorisches Konzept von Schule, Unterricht und Erziehung bezeichnet. Die vielen Fallbeispiele, die in den Text eingefügt sind und je für sich zur Stellungnahme herausfordern – dadurch wird die Lektüre sehr anregend –, repräsentieren überwiegend Beziehungsprobleme entweder individueller oder gruppendynamischer Provenienz. Diagnostische und therapeutische Überlegungen zeigen auf, ob schlicht auf der Ebene der Disziplinierungsüberlegungen oder weitergehend auf der Ebene von Bedürfnis-, Interessen- und Sinnstörungen verharret oder fortgeschritten wird. Phänomen- (Provokation, Passivität, neurotisch bedingte Störungen, Störungsrichtungen und -folgen) und Ursachenanalysen (schulisch-unterrichtlicher Kontext, psychisch-sozialer Kontext) geben viele praktische Hinweise. Zunehmend wird aber auch deutlich, dass Winkel schwerpunktmässig von einer psychoanalytischen Pädagogik ausgeht, die ihre entsprechenden Therapie-strategien hat (pädagogische Massnahmen i.e.S., Gruppen- und Verhaltenstherapien, Psychopharmakologie). Auch dies erfolgt in praktisch verwertbarer Intention (z.B. 21

pädagogische Massnahmen in Anlehnung an Redls «Erziehung schwieriger Kinder»). Diagnose- und Therapiebögen fassen zusammen, unterliegen dabei aber sicher der auch von Winkel beschworenen Gefahr, dass sie rezeptartig verwendet werden. Hilfreich für den praktizierenden Lehrer sind sicher Winkels Reflexionen über Strafen, Drohungen, Verbote (S. 86 ff.).

Der Lehrer Rollenverständnis befindet sich in der Frage erzieherischen Verhaltens häufig in einer Art Niemandsland. Zwischen alter, unbefragter Amtsautorität und Positionen antiautoritärer Erziehung oder sogar der Antipädagogik ist es für nicht wenige schwer, eine reflektierte und gleichzeitig handhabbare Position zu finden. Die Folge ist dann ein schlechtes Gewissen, wenn Verhalten sanktioniert wird oder werden muss. Winkels Ausführungen können helfen, im Feld der Spannungen, Widersprüchlichkeiten eine positiv begründete Linie des eigenen Verhaltens und pädagogischen Handelns zu finden. Die Frage ist, ob der Begriff der Therapie immer so schnell verwendet werden sollte. Winkel verwendet ihn offensichtlich im ursprünglichen Sinn (Therapeut = Diener, Pfleger). Umgangssprachlich aber wird eine Therapie als Kur-, als Heilbehandlung ver-



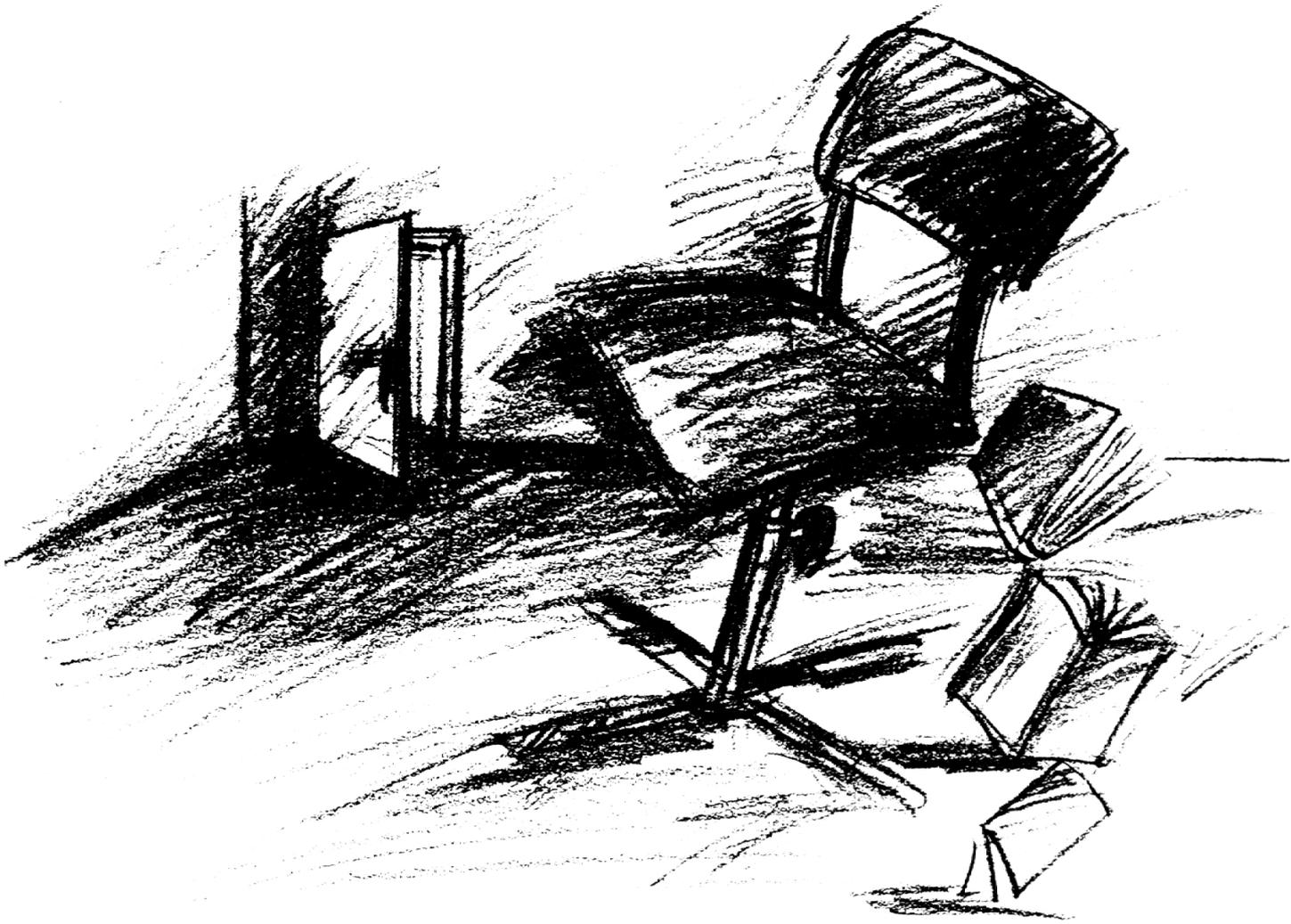
Prof. Dr. Manfred Bönsch ist Dozent für Schulpädagogik an der Universität Hannover. Er war zunächst 6 Jahre Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Nach einem Zweitstudium wurde er Professor an der PH Berlin, dann in Hannover; Rufe an die Gesamthochschule Wuppertal und an die Universität Tübingen. Zahlreiche Publikationen, zuletzt: Moderne Unterrichtsgestaltung, München 1981.

standen. Kommunikative Verhältnisse müssen dann als krank definiert werden, um therapeutische Massnahmen ergreifen zu können. Da der Therapeut eine Spezialausbildung braucht, ist der Lehrer ohne diese im Grunde aus dem Spiel; er könnte nur handwerkeln, inkompetent herumdoktern. Und Lehrer-Schüler-Verhältnisse, die vielleicht einfach unbefragten Konventionen nicht mehr gehorchen, sind noch lange nicht krank. Was unter Umständen problematischer Normalität nicht mehr entspricht, kann geradezu produktiv sein und ist dann sehr gesund.

So sehr ich für Humor, Gelassenheit und Eindeutigkeit bei Lehrern bin, es klingt doch etwas betulich, wenn man sie nicht mit der Komplexität von Schülerbiographien und -befindlichkeiten in Beziehung setzt.

Neurotische Schüler – oder: Ist eine Störung eine Krankheit?

Winkel lässt sich dann auf Sachverhalte ein, die explizit krankhafte Symptome signalisieren. Neurosen sind, so schreibt er, Verhaltensstörungen, partielle psychische Erkrankungen im Gegensatz zu den drei grossen Psychosen (Epilepsien, manisch-depressive und schizophrene Erkrankungen), die – unbehandelt – die gesamte Persönlichkeit in Mitleidenschaft ziehen, ja destruieren (S.118). Er nimmt damit Ausführungen auf, die er früher in seiner «Pädagogischen Psychiatrie» entwickelt hat und die in seiner kommunikativen Didaktik ihr Signum als störfaktorialer Aspekt finden. Hier geht Pädagogik endgültig in Psychiatrie über, sicher sehr instruktiv für den interessierten Lehrer. Man erfährt von Angst-, Zwangs- und Konversionsneurosen, von produktiven und neurotisierenden Konfliktlösungsversuchen. Der Gefahr dilettanter Verwendung angelesenen Wissens ist sich Winkel bewusst. Pädagogisch produktiv wird das Kapitel «Neurotische Schüler» (S.113–150) wohl erst werden, wenn Symptome angemessen vor ihrem Ursachenhintergrund interpretiert und erklärt werden können. Man kann nur hoffen, dass der Fall «Günther» zutreffend analysiert ist (S.126 ff.):



Günther, 13 Jahre alt, Schüler einer Sonderschule für Lernbehinderte, ist in Mathematik schwach, auf der Kirmes ist er ein perfekter «Fliegender Kassierer» mit Tagesumsätzen bis zu 1000 DM. Schulleistungs- und Intelligenztests weisen eine mittlere sprachliche Begabung und extrem hohe mathematische Fähigkeiten nach. Winkel erklärt diese Widersprüchlichkeiten aus dem Verhältnis des Lehrers zu Günther. Günther liebt «männliche, starke Typen», der Lehrer ist ein schwächerer Mensch. Bei solchen Menschen kann er nicht lernen, bekommt er höchstens Kopfschmerzen. Aus dem Konflikt, «von wirklichen Männern» bewundert zu werden, schwächliche Typen mit Verachtung strafen zu wollen, stiehlt er sich davon, indem er gar nicht erst anfängt, etwas zu leisten, so Winkel.

Das klingt einleuchtend, ob es stimmt? Könnten andere Ursachen auch noch vorliegen (Rolle von Günther in der Klasse oder einfach verletzter Stolz, weil er im Mathematikunterricht nur der kleine Schüler sein kann, auf der Kirmes aber ein gestandener Kassierer ist, oder versteht er die Erklärungen des Lehrers nicht)? Die Beschreibung des Falles 11 (Wenn an gesunden Kindern herumgedoktert wird) hat mich sehr beruhigt!

Ich verknappe jetzt die Erfüllung der Berichtspflicht: in Kapitel 5 behandelt Winkel das Thema «Ängstliche Kinder in der Schule», in Kapitel 6 das Thema «Der angeblich «freche», «faule», «schlechte» und «unbeliebte» Schüler». Immer wieder besticht der behutsame Umgang mit den Themenaspekten, der Bezug auf umfangreiche Literatur und empirische Befunde. Kasuistik und Statistik, Diagnosehilfen und Therapievorschlüsse verbinden Detail und «grosse Linie» in beeindruckender Weise. Als relativ farblos kann höchstens das letzte Kapitel über «Lehrerweiterbildung oder: Wie gestaltet man darüber eine Pädagogische Konferenz?» gelten. Literaturhinweise werden reichlich gegeben.

Stellt das Buch nun eine Pädagogische Psychiatrie oder eine schulpädagogische Publikation dar?

Beim Leser bleibt das Gefühl, dass da noch etwas fehlt an Symptomatik und Ursachener-

klärung. Die Ausführungen lassen einen noch nicht in Ruhe. Ist dies an sich schon ein Kompliment für den Autor – er hat da etwas angestossen –, so ist dieses Nicht-Gefundene, Nicht-Erklärte, Ergänzungsbedürftige zu explizieren. In vier Richtungen möchte ich Winkels Ausführungen fortsetzen, und ich bleibe damit auf der Suchspur nach Störungen. Die Fairness gebietet es aber wohl, zunächst die Frage zu stellen, wieviel Stunden täglichen Unterrichts wohl ungestört oder weitgehend ungestört verlaufen mögen, ob das nicht die grosse Mehrheit ist und somit die Metapher vom gestörten Unterricht nur partiell greifen kann. Ich kann nur die Frage stellen, ich habe nicht den Überblick, um empirisch eine Antwort zu formulieren.

Die vier Richtungen weitergehender Überlegungen sind:

1. Die Frage nach den Verstehens- und Bearbeitungsmodi

Warum thematisiert Winkel nicht stärker das Problem, dass eine massive Störung schulischen Lehrens und Lernens womöglich in dem ebenfalls eher verborgen bleibenden Sachverhalt liegt, dass die Vermittlungs-, Verstehens- und Bearbeitungsmodi, die im Unterricht angeboten werden, für Schüler defizient sind und damit Misserfolg und Mutlosigkeit produzieren? Immer wieder hört man – übrigens auch und vielleicht noch stärker im Hochschulbereich –, dass die Vermittlung, der Vortrag, die Erklärung von Lehrern nicht verständlich oder ausserordentlich langweilig seien. Fertige Formeln würden an die Tafel geschrieben, ohne hergeleitet zu werden. Regeln würden gesetzt, ohne erklärt zu werden. Sachverhalt und Meinung erführen keine Unterscheidung, und an der blossen Meinung des Lehrers sei man nicht interessiert. Die Struktur eines Sachverhaltes würde nicht deutlich werden, das Aspekt-hafte und Zufällige überwogen. Schnelles Ausführen käme vor gründlichem Nachdenken. Prägnanz verschwinde im Nebel zu vieler Worte. Wissensmast stünde vor exem-

plarischer Gründlichkeit. Und Interesse des Lehrers an «seinem» Stoff sei überaus selten.

Liegen da womöglich noch ganz andere Störungen? Störungen, die schnell kumulieren und das Mitkommen auf Dauer verhindern? Das anfangs skizzierte Mathematikbeispiel gehört wohl hierher. Die Strukturen von Unterricht sind nach wie vor bestimmt durch eine Vielzahl schnell wechselnder Fächer, durch den 45-Minuten-Takt, durch den Unterricht von Jahresklassen, durch die Orientierung am ominösen Durchschnittschüler. Wenn man gerade beginnt, einen mathematischen Sachverhalt zu verstehen, klingelt es, und in der nächsten Stunde ist Englisch «dran». Ehe das mathematische Problem wieder drankommt, ist es schon wieder weit weg. Die Frage, die ich als einzelner Schüler habe, ist womöglich für die Klasse uninteressant; die Antwort wäre für den betreffenden Schüler aber sehr wichtig.

Zeit haben, Zeit zu verlieren, ist kein Merkmal der Schule. Adaptiver Unterricht, innere Differenzierung, entdeckendes/erforschendes Lernen sind geläufige Vokabeln didaktischer Theorie, sie sind keine Realitäten. Wäre nicht also stärker von didaktisch-methodischen Störungen zu sprechen?

Bestehende oder nicht bestehende Regeln, Konventionen, Verträge oder die Kultur des sozialen Verhaltens

Soziales Lernen wird in der schulpädagogischen Diskussion heute kaum noch thematisiert. Gegenüber den 70er Jahren geht damit ein Erkenntnis- und Handlungszusammenhang wieder verloren, der die erste Phase der Gesamtschulentwicklung in sehr praktischer Weise bestimmt hat (Becker, 1971; Belser, 1973²). Viele Beispiele in Winkels Buch und auch das in diesem Text anfangs wiedergegebene Beispiel aber wären von einem nicht nur funktional wild wuchernden, sondern einem intentional kultivierten Sozialverhalten leicht aufzuschlüsseln.

Wie weit werden Regeln des Miteinanderumgehens abgesprochen, in welchem Umfang sind wechselseitig zu beachtende Ansprüche, Pflichten und Freiheiten abgeklärt? Gibt es quasi Vertragsabmachungen, die beiden Seiten (Schülern und Lehrern) den mitunter sicher dumpfen Alltag aushaltbar machen? Und wird überhaupt vorlaufend miteinander gesprochen, damit nicht jede Alltagssituation zur grundsätzlichen Erörterung führt. Konventionen haben ja auch den guten Sinn, dass sie entlasten, Vergewisserung schaffen, Verlässlichkeit ermöglichen. Nur müssen sie natürlich erst einmal bestehen und abgeklärt sein. Die Behandlung der Regelverletzungen ist ein weiteres Feld, das abgeklärt sein muss, damit sich beide Seiten auf Verhalten, Verhaltensirregularitäten und entsprechende Reaktionen einstellen können. Vielleicht ist ein guter Teil kommunikativer Störungen darauf zurückzuführen, dass der Kanon an Regeln und Routinen, an Konventionen und Kooperationsweisen von der einen Seite gesetzt, von der anderen nicht nachvollzogen werden kann oder will. Handlungsabläufe bedürfen der Metaebene, der Metakommunikation, um Transparenz und Situationsklärung bei den Seiten zu ermöglichen (Bönsch, 1986). Dieser Sachverhalt war Winkel wahrscheinlich zu selbstverständlich, als dass er ihn ausführlicher thematisieren wollte.

3. Die Sehnsucht nach interessantem Unterricht

Unmittelbar an die oben gestellten Fragen schliesst sich die Frage nach der Qualität von Unterricht an. Ist er im Alltag nicht ungeheuer langweilig? Das Muster ist immer wieder gleich: per Textvorlage oder mündlicher Darstellung wird ein Sachverhalt eingebracht. Man kann sich äussern; Fragen zu stellen, ist schon gewagter. Dann folgen Reproduktion, Anwendung oder Umsetzung. Da dies für eine nicht endende Zahl von Unterrichtsinhalten gilt, kann man als Schüler nur nach Strategien des Überlebens suchen: aushalten, mitmachen, speichern, wiedergeben, Arbeiten schreiben. Zur

Besinnung kommt man nicht. Interessante Zugänge (pfiifige Fälle, Verwunderliches, Merkwürdiges), interessante Lernwege (Forschen, Entdecken, Handeln), veränderte Zeitstrukturen (Wochenplanarbeit, Studienzeiten neben informativem Unterricht, freies Arbeiten), variable Raum- und Materialstrukturen (in der Bibliothek arbeiten können, Medienangebote, alternative Lernorte), relevante Gebrauchswerte statt des ewigen Tauschwertmechanismus – für anständige Arbeit gute Noten – im Sinne von Unterrichts-, Schul- und Lebensveränderungen (wir berichten der Parallelklasse von unseren Geographieerkenntnissen, wir machen in der Pausenhalle eine Ausstellung unserer Batikarbeiten, wir arbeiten im Biologieunterricht an einem Biotop im Stadtteil) – all das ist zu selten, und die Seltenheit ist die eigentliche Störung!

4. Die Suche nach Sinn

Und schliesslich das wichtigste: am meisten stört, dass Sinn fehlt! Die Schule ist so fest etabliert, dass sie sich nicht mehr begründen muss. Die gängigen Postulate («Man braucht heute einen guten Schulabschluss», «Schule ist für deine Zukunft wichtig», «Mach uns bloss keinen Kummer») können eigentlich auch Pädagogen nur abstossen. Wenn in 9-, 10- oder 13jährigem Schulbesuch nicht mehr Sinn liegt, wäre die Schule schleunigst abzuschaffen. Die Konstituierung von Sinn ist in der Schule von heute noch gar nicht als Aufgabe entdeckt worden. Gemeint ist die Entwicklung von Sinn für die Schüler. Dass Sinn für die tägliche Arbeit in den Köpfen der Lehrer vorhanden ist, hofft man eigentlich, obwohl auch dies nicht sicher ist. Wenn aber Schule überwiegend keinen Sinn macht, ist die Störung massiv.

Subjektive Sinnvergewisserung (das ist mir wichtig, damit muss ich mich einmal befassen, das macht Sinn, gesellschaftliche Sinnkonstituierung für schulisches Lernen (welche Bildung ist heute gesellschaftlich wie individuell für uns wie für andere wichtig),

kommunikative Sinnvermittlung (da ist ein Lehrer, der nur etwas erschliesst, was ihm wichtig ist und nur wichtig werden könnte; seine Kompetenz beeindruckt mich, und ich merke, dass ständige Inkompetenzerlebnisse noch nicht alles sein können), kognitive Sinnerläuterung (auch da, wo Lernen eigentlich nur noch trocken und öde ist – z.B. Grammatik –, begründet der Lehrer die Bearbeitung dieser Inhalte aus grösseren Zusammenhängen heraus), handlungsorientierte Sinnentwicklung (im Projektunterricht z.B. wird man in Handlungszusammenhänge verwickelt, die in Plan, Durchführung und Ergebnis Sinn machen) – das wäre Störungsbearbeitung. Ich lese bei Winkel zu wenig davon – leider.

In der 5. Auflage seines Buches könnte Rainer Winkel auf diese Fragen der Entstörung von Unterricht stärker eingehen. Wenn er diese Zeilen liest, wird er sagen: das habe ich doch aber angesprochen. Ich antworte: Da und dort sicher, aber die schulpädagogische Bearbeitung des Phänomens «Störung»

in systematischer Weise harrt noch der Bearbeitung. Er könnte dies sicher in ähnlich produktiver Weise leisten wie den ersten Teil, den pädagogisch-psychiatrischen Teil.

Literatur

- G. Becker: Soziales Lernen als Problem der Schule, in: W. Schäfer/W. Edelstein/G. Becker: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel – Das Beispiel Odenwaldschule, Frankfurt/M., 1971.*
H. Belser u.a.: Curriculum – Materialien für die Vorschule, Weinheim-Basel, 1973.
M. Bönsch: Meta-Lernen, in: Schüler aktivieren, Hannover, 1986.
M. Bönsch: Die Konstituierung von Sinn als schulpädagogisches Problem, in: Neue Deutsche Schule, 20/1988.
M. Bönsch: Schulischer Unterricht – Struktur und Störung, in: Erziehen heute, 2/1988.
H. Gudjons u.a. (Hrsg.): Didaktische Theorien, Braunschweig, 1981.
F. Redl: Erziehung schwieriger Kinder, München, 1971.
R. Winkel: Angst in der Schule, Essen, 1980.
R. Winkel: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher, Frankfurt/M., 1981.
R. Winkel: Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik, Düsseldorf, 1988.

Kompetent für Schulmöbel

Jeder Schüler hat in jedem Unterrichtsfach Anrecht auf einen ergonomisch guten Arbeitsplatz von Embru. Rufen Sie uns an!

Embru-Werke
 8630 Rüti ZH
 Telefon 055/31 28 44
 Telex 875 321

embru

Deshalb Embru