pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Block, Achim

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens. Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 330-339

Quellenangabe/ Reference:
Block, Achim: Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens. Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 330-339 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319896 - DOI: 10.25656/01:31989

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319896
https://doi.org/10.25656/01:31989

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund"), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzinger Gespräche"). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie", der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist

Ulrich Herrmann
Pädagogische Autonomie
Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland 285

Dieter Weiland
Differenzierung und gemeinsames Lernen
Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen 297

Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule" möglich ist.

Anne Ratzki
Integration durch Teamarbeit
Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School 307

Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische" spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.

Jörg Schlömerkemper
Pädagogische Integration
Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns 316

Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik" diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen' und einer ‚kompensatorischen' Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.

Achim Block
Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens
Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens. 330

Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.

Udo Rauin
Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität"
Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch" zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.

Jochen Pabst
Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens 348

Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen" müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.

Horst Brandt und Dieter Weiland
Wo und wie wird man „kommunikationsfähig"? 354

„Kommunikationsfähigkeit" ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.

Achim Block
Antworten auf Einwände 359

Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.

Hans-Werner Johannsen
Peter Petersen und der Nationalsozialismus
Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid" zu verdammen.

Ulrich Herrmann
Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?
Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus 366

Offenbart sich in dem „Historiker-Streit" der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?

Wolfgang Keim
Noch einmal: Worum es eigentlich geht 373

Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.

Christoph Storck
Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik" Janusz Korczaks 377

Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen" herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.

Eiko Jürgens
Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!
Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem 388

Welche „Orientierung" ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.

Nachrichten und Meinungen 401
- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule" zu den Themen dieses Heftes

Achim Block

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens

Ich möchte mein Thema in zwei Abschnitten behandeln, indem ich erstens in einem Streifzug *die Grundannahmen* vorstelle, aus denen das öffentliche mehrgliedrige Schulsystem entwickelt worden ist, und zweitens einige *Probleme* ausführlicher darstelle, an denen sich dieses System charakterisieren läßt und die gegenwärtig nicht gelöst sind.

1. Grundannahmen zur Funktion und Struktur des Schulwesens

Die allgemeinste Aufgabe der Schule ist in unserem Lande seit Jahrhunderten fast unumstritten: Kinder in systematischer Weise vorzubereiten auf ihr späteres Leben als Erwachsene. Seitdem Kinder in den natürlichen Lebenszusammenhängen von Familie und Erwerbstätigkeit nicht mehr die erforderlichen Lebensvorbereitungen erfahren, ist als das Institut gezielter Anleitung zu Lebensbewältigung, Selbstentfaltung, Selbstbehauptung, Lebenstüchtigkeit – und wie die Vokabeln sonst lauten – die *Schule* geschaffen worden, bei uns zulande auf breiter Basis seit dem 17. Jh. Ich halte deshalb als eine erste *Grundannahme* fest: *Schule ist ein notwendiger Lernort für jeden jungen Menschen,* und dies gilt trotz der zunehmenden Wirkung anderer Lernfaktoren wie der Medien, des öffentlichen Lebens, der Subkultur, gesellschaftlicher Gruppen usw.

Nicht so fundamental wie diese allgemeine (und trotzdem eben nicht selbstverständliche) Annahme ist eine Reihe von Setzungen, an die wir uns bei der Gestaltung von Schule gewöhnt haben und die nur selten in Frage gezogen werden.

(1) Man geht heute davon aus (ist es ein Erfahrungswert?, eine gesetzte Norm?), daß die *Schulpflicht in der Regel 12 Jahre lang* dauern müsse und daß sie für das sechsjährige Kind beginnt. (Das preußische General-Land-Schul-Reglement von 1763 setzte eine Schulpflicht vom 5. bis 13. Lebensjahr.)

(2) Man geht davon aus (ist das ein natürliches Gliederungsprinzip?), daß die Kinder möglichst *in Jahrgangsklassen zusammengefaßt* werden. Seit einigen Jahrzehnten werden die Klassen dabei koedukativ aus Jungen und Mädchen gebildet, obwohl die Adoleszenz geschlechtsspezifisch verschieden verläuft.

(3) Man geht davon aus (eine Erfahrung, die dem Gleichheitsstreben widerspricht), daß Kinder *unterschiedliche Lernfähigkeiten* besitzen und daß diesen unterschiedlichen Lernfähigkeiten mit verschiedenen Lernangeboten entsprochen werden muß. Aus diesem Ansatz leitet sich die Gliederung des Schulwesens in verschiedene Formen weiterführender Schulen her, aus diesem Ansatz ergibt sich die Stufung der Abschlüsse.

Die Absicht, leistungsmäßig ziemlich homogene Schülergruppen zu bilden, führt zur Einrichtung von *Lehrgängen unterschiedlicher Art und verschiedener Niveaus.* Auf eine solche Differenzierung, jedenfalls in bestimmten Teilen des Lehrplans, verzichtet kaum ein Schulsystem. Es gibt allerdings beträchtliche Unterschiede, *wie* die leistungsmäßige Differenzierung organisiert wird. Beim mehrgliedrigen Schulsystem spricht man von vorwiegend äußerer Differenzierung, weil die Schüler entsprechend einer Mittelung ihrer Leistungsfähigkeit über mehrere Schulfächer hin einer bestimmten Schulform angehören, die von anderen getrennt ist: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule bestehen nebeneinander. Anders sieht es in gesamtschulartigen Systemen aus. Dort sind Schüler verschiedenster Lernfähigkeiten in Lerngruppen zusammengefaßt, und die Differenzierung erfolgt, wenn überhaupt, nur in Kursen einzelner Fächer.

(4) Man geht ferner davon aus (und hier findet ein permanentes Ringen um Anteile streitender Interessen statt), daß *für jeden Schullehrgang eine bestimmte Fächerkombination erforderlich* ist (Muttersprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Künste usf.). Die Stundentafeln jeweils für Schulform und Jahrgang bilden sozusagen den gesellschaftlichen Kompromiß ab zwischen den vielfach konkurrierenden Ansprüchen aus Wissenschaft, Wirtschaft, politischen Meinungen und Wertvorstellungen sonst. Die vom Staat erlassenen Richtlinien für den Unterricht, die aus fachlichen, didaktischen, politischen Ansätzen die inhaltliche Gestaltung des Schulunterrichts zu fassen suchen, beschränken sich heute weithin auf Zielformulierungen, Rahmenvorgaben und Empfehlungen mit Musterbeispielen.

(5) Man geht schließlich davon aus (mit immer größerer Vorsicht und wachsendem schlechten Gewissen), daß *die schulische Leistung der Kinder zu messen und zu beurteilen ist* und daß das schulische Fortkommen von der gemessenen und beurteilten Leistung abhängig gemacht wird.

Ziehen wir zu den kurz skizzierten Annahmen und Ansätzen noch einige mehr organisatorische Regelungen hinzu, etwa – daß eine *Unterrichtsstunde 45 Minuten dauert* (eine Regelung von ganz erheblicher Auswirkung für den äußeren Schulbetrieb und den inneren Unterrichtsverlauf!),
– daß sich *die Fächer im Laufe eines Schultages abwechseln,* ferner noch all die Regelungen, die das Dienstrecht der beamteten Lehrer betreffen oder die Mitwirkung von Eltern und Schüler am Schulgeschehen,
dann haben wir ziemlich vollständig die Konstituenten der öffentlichen Regelschule, und wir können feststellen, daß *kaum eine einzige der dieses Schulsystem prägenden Annahmen und Setzungen denknotwendig oder aus Erfahrung zwingend geboten* oder bis ins Letzte rational begründbar ist. Das Ganze, was sich uns nach jahrhundertelanger Entwicklung heute darbietet, hat gewiß einen hohen Grad von Plausibilität und ist eben praktikabel: *Mit unabänderlichen Gesetzlichkeiten haben wir es nicht zu tun.*

2. Probleme im gegliederten Schulwesen

Ich möchte nun nach dieser summarischen Übersicht im zweiten Teil gründlicher und ausführlicher auf einige Probleme eingehen, an denen m. E.

die wichtigen *Aufgaben* der öffentlichen Regelschule deutlich werden können ebenso wie ihre *Grenzen:* Das Kanonproblem, das Problem von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie das Problem der erzieherischen Standards des Schulehaltens.

2.1 Das Kanonproblem

In früheren Generationen hat man die Frage nach allgemeinverbindlichen Lehrinhalten und Unterrichtsgegenständen hauptsächlich unter den Aspekten von Wert, Bildungswert und von Bedeutung für die Zukunft gesehen. Verbindlich werden sollte das an sich und für die Bewältigung der Zukunft Wertvolle. Unter diesen Aspekten war natürlich eine Einigung über die zu treffende Auswahl nur möglich auf der Grundlage eines Wertekonsenses. Je mehr aber die Wertevorstellungen differierten und sich die Wissensgebiete erweiterten, desto schwieriger wurde die Auswahl für einen Kanon. Im heutigen Pluralismus der Ansichten ist eine allgemein anerkannte Wertentscheidung überhaupt nicht denkbar. Jede Wissenschaftsdisziplin hält die eigenen Erkenntnisse, jede Interessengruppe die eigenen Vorstellungen für unabdingbar. Ein rationaler Diskurs über den Bildungs- und damit den Zukunftswert von Unterrichtsinhalten und -gegenständen verspricht endlos zu sein, er kann nicht zu allgemein akzeptierten Ergebnissen führen. Ein Kanon aus klaren Wertentscheidungen, wie ihn frühere Epochen kannten (die antike Schule z. B. mit der Lektüre Homers und einiger Klassiker, die mittelalterlichen Mönchsschulen mit Partien der Heiligen Schrift und Kirchenvätern, das humanistische Gymnasium nach Humboldt mit Autoren der griechisch-römischen und der Weimarer Klassik), ist im Zeitalter des Pluralismus sicherlich nicht mehr konsensfähig. Den letzten Versuch, von einer geistigen Idee aus Einheit in die deutsche Schule zu bringen, hat vor der diktierten Zwangseinheit des Dritten Reiches Hans Richert mit seinen Deutschheitsvorstellungen angestrengt (Richert 1920).

Die Lernzieldiskussion hat in den 60er und 70er Jahren die inhaltliche Kanonfrage geradezu abgelöst. Man sah hier einen Ausweg aus der Aporie mit dem Kanon: Über die Festlegung der Lernziele, welche Fähigkeiten und Verhaltensweisen die Schüler erreichen sollten, konnte man sich im allgemeinen eher verständigen und einigen. So entstand eine Hierarchie von Lernzielen: obersten, mittleren, Feinlernzielen usw., und über ihre Deduzierbarkeit und Interdependenz entstanden kluge Konzepte.

Wir erfahren allerdings zunehmend: *Die Inhalte und Gegenstände,* an denen die Lernziele erarbeitet werden, *sind für die Lernergebnisse nicht* derart *gleich-gültig oder gleich-nützlich,* daß man sie beliebig einsetzen könnte. Im Beispiel: Ob ich im Deutschunterricht die angestrebte Erkenntnis, wie Menschen durch Rede manipulierbar sind, an Schillers „Don Carlos" oder an einer Göbbels-Rede zu vermitteln suche, ist keinesfalls derselbe Vorgang. Denn die Gegenstände, hier zwei Texte, leisten immer auch mehr und anderes als gerade die Bildung von Vorstellungen, Erkenntnissen etc., die dem Lernziel zugeordnet sind. So entstanden unter denselben Lernzielen inhaltlich ganz verschiedene Lehreinheiten und Lehrgänge, und die babylonische Sprachverwirrung muß noch als Kosmos erscheinen gegenüber dem

Chaos, das sich darbietet, wenn man vergleicht, was der und jener Schüler derselben Schulform desselben Bundeslandes im selben Fach unter gleichlautenden Lernzielen tatsächlich kennengelernt und gelernt haben!
Den Vergleich mit der Sprachenvielfalt im alten Babylon ziehe ich nicht von ungefähr heran; er kann einen wichtigen Gedanken verdeutlichen: Die *Kommunikationsfähigkeit* zwischen den Menschen, die mit Recht für sehr wertvoll gehalten wird und heute besonders geschult werden muß, *wird vor allem durch gleiche oder ähnliche Erfahrungen geprägt;* zu diesen Erfahrungen gehören auch die des schulischen Lernens. Durch Gegenstände und Inhalte des Unterrichts prägen sich Vorstellungen in den Köpfen (und Herzen) der Schüler. Gemeinsame Unterrichtserfahrungen, die gemeinsame Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten entwickeln Vorstellungen, auf die bezogen Verständigung möglich wird, leichter jedenfalls als ohne diese Erfahrungen.
Ich will es wieder an einem *Beispiel aus dem Deutschunterricht* verdeutlichen. Ganz sicher behandeln wir literarische Texte heute nicht, um aus ihnen Rezepte fürs eigene Leben zu gewinnen. Wer Schillers „Wallenstein" liest, lernt nicht des Feldherrn Fehler vermeiden; aber wer die Trilogie gründlich studiert hat, wird sich z. B. der Einsicht nicht mehr entziehen können, daß es Situationen gibt, in denen die Intentionen des Täters überrannt werden von der Intentionalität der Tat. Dinge, bisher nur gedacht und spielerisch erprobt, mit Rückzugschancen, verselbständigen sich plötzlich und werden tatsächlich:

„Wär's möglich? Könnt ich nicht mehr, wie ich wollte? Nicht mehr zurück, wie mirs beliebt? Ich müßte die Tat vollbringen, weil ich sie gedacht...?" (Friedrich Schiller, Wallensteins Tod, I, 4)

Oder nehmen wir das Drama „Don Carlos". Was immer der Unterricht daraus macht, wie aufmerksam oder gelangweilt oder mit welchen Nebeninteressen Schüler sich dem Werk konfrontieren: Wer auch nur etwas begreift, wird sehen, was Schiller zeigen will: Daß Zwangsmaßnahmen (wie sie der Marquis Posa in bester Absicht gegenüber seinem Freunde Carlos einsetzt) zur Beförderung von Freiheit nicht taugen, daß das Mittel auch nur zeitweiliger Gewaltanwendung das Ziel der Befreiung korrumpiert.
Und es sind ja nicht nur solcherart Erkenntnisse, die in der Auseinandersetzung mit (hier: literarischen) Gegenständen vermittelt werden und deren gemeinsamer Erwerb eine größere Kommunikationsmöglichkeit stiftet, sondern es sind gerade auch *Bilder und Symbole, die in die Vorstellung aufgenommen werden und sie prägen, so daß gemeinsame geistige Dispositionen entstehen.* Die Meldung, um bei demselben Beispiel des Schillerschen Dramas zu bleiben, „Der König hat geweint" faßt in einem Zuge die Tragik des Geschehens zusammen: Der menschlichen Regungen unzugänglich wirkende Herrscher wird vom einzigen Menschen, dem er sich anvertraut, hintergangen. Diese Konstellation wird im Bild des weinenden Königs erfaßt.
An der (wiederum literarischen) Fernwirkung dieses Bildes läßt sich sehr gut zeigen, was gemeint ist mit der Kommunikationsfähigkeit aufgrund gleicher

literarischer Erfahrungen. In Thomas Manns Novelle „Tonio Kröger" von 1903 wird die erwähnte Dramenszene gespiegelt. Der Schüler Tonio Kröger, der spätere Künstler, möchte die Freundschaft seines Klassenkameraden Hans Hansens, des Bürgerlichen, gewinnen und versucht ihn zu begeistern für das, was er selbst erfahren hat:

„Ich habe jetzt etwas Wundervolles gelesen, etwas Prachtvolles...", sagte er. Sie gingen und aßen gemeinsam aus einer Tüte Fruchtbonbons, die sie bei Krämer Iwersen in der Mühlenstraße für zehn Pfennige erstanden hatten. „Du mußt es lesen, Hans, es ist nämlich ‚Don Carlos' von Schiller... Ich leihe es dir, wenn du willst..."

„Ach nein", sagte Hans Hansen, „das laß nur, Tonio, das paßt nicht für mich. Ich bleibe bei meinen Pferdebüchern, weißt du. Famose Abbildungen sind darin, sage ich dir. Wenn du mal bei mir bist, zeige ich sie dir. Es sind Augenblicksphotographien, und man sieht die Gäule im Trab und Galopp und im Sprunge, in allen Stellungen, die man in Wirklichkeit gar nicht zu sehen bekommt, weil es zu schnell geht..."

„In allen Stellungen?" sagte Tonio höflich. „Ja, das ist fein. Was aber ‚Don Carlos' betrifft, so geht das über alle Begriffe. Es sind Stellen darin, du sollst sehen, die so schön sind, daß es einem einen Ruck gibt, daß es gleichsam knallt..." „Knallt es?" fragte Hans Hansen ... „Wieso?" (Thomas Mann, Sämtliche Erzählungen, Frankfurt 1963, S. 217f.)

Wer sich an den Fortgang erinnert, weiß, daß Erwin Jimmerthal in das Gespräch hineingerät und Hans Hansen auf die gemeinsame Reitstunde anspricht und damit schnell von Tonio abzieht.
Vielleicht kann dies literarische Beispiel gerade am „Gegenfall" besser als eine theoretische Erörterung verdeutlichen, wie Verständigung angewiesen ist auf Motivation und Vorstellungsvermögen und wie sehr diese wiederum in gemeinsamen Erfahrungen, auch Leseerfahrungen gründen.
Zurück von diesem Beispiel zu der allgemeinen Überlegung! Wenn es richtig ist, daß gemeinsame oder doch ähnliche schulische Lernerfahrungen zur Verständigungsfähigkeit in dieser immer mehr auf Austausch angewiesenen arbeits- und informationsteiligen Gesellschaft beitragen, dann müßte ein Kanon gleicher Unterrichtsinhalte unter diesem Aspekt neu bedacht und verwirklicht werden. Selbstverständlich kann es dabei *nur um die inhaltliche Festlegung von Teilen des Unterrichts* gehen, nicht um eine umfassende Kanonisierung.
Die Auswahl verbindlicher Unterrichtsgegenstände unter Wert- und Bildungswertaspekt setzte einen schier unendlichen Diskurs zwischen unterschiedlichen Ansichten voraus; eine *pragmatische Auswahl,* ohne den Anspruch letztgültiger Einsicht unter dem Aspekt von Kommunikationsermöglichung oder doch -erleichterung, *ist machbar und m. E. dringend wünschbar.*

2.2 Das Problem von Kontinuität und Durchlässigkeit

Ich wende mich nun einem Problem zu, bei dem Maßnahmen der Organisation von Schule im engsten Auswirkungszusammenhang stehen mit dem Lernvorgang selbst. Der Schulunterricht wird ja fachweise in bestimmten Lehrgängen durchgeführt.

Bis vor 15 Jahren etwa ist die öffentliche Schule, ist insbesondere das Gymnasium durch kontinuierliche Langzeitlehrgänge gekennzeichnet gewesen. Man denke z. B. an den Lehrgang in der Muttersprache vom 1. Schuljahr bis zum Abitur, an den Lehrgang in der ersten Fremdsprache von Klasse 5 bis Klasse 13; und so gab es in vielen Fächern curricula von der Dauer etlicher Schuljahre. Diese Lehrgänge waren sicherlich nicht völlig durchgeplant auf ein Abschlußziel hin (auf das Abitur), aber im Regelfall setzten sie fortschreitende Kenntnisse und Fähigkeiten an und führten, möglicherweise mit lehrerwechselbedingten Wiederholungen oder durch Unterrichtsausfall verursachten Lücken, in einem großen ductus von den Elementen zu größeren Zusammenhängen, vom Einmaleins zur Vektorrechnung.

Nun ist fatalerweise festzustellen, daß ein Lehrgang, je kontinuierlicher und strenger zielgerichtet er fortschreitet, desto weniger zugänglich für später hinzukommende Schüler ist. Die Lehrgangskontinuität steht in einer natürlichen Spannung zur Lehrgangsoffenheit: Je geschlossener eine Lerngruppe in einem Lehrgang arbeitet, um so stetiger ist der Fortschritt im Programm; je öfter eine Gruppe sich neu zusammensetzt und auf neue Voraussetzungen Rücksicht nimmt, desto weniger kontinuierlich stellt sich ihre Arbeit dar.

Hier zeigt sich die *Sperrigkeit eines Schulsystems mit nebeneinander bestehenden kontinuierlichen Langzeitlehrgängen.* Es ist da sehr schwierig, Korrekturen in der Wahl des Lehrgangs vorzunehmen, den Wechsel eines Schülers von einer Schulform zur anderen zu ermöglichen oder auch nur von einem Fach zum anderen.

Die zwischen den Schullaufbahnen und Lehrgängen gewünschte *Durchlässigkeit,* die natürlich seit Bestehen des gegliederten Schulwesens eine pädagogische Aufgabe ist, mußte an Bedeutung gewinnen in einer Zeit, in der sich mehrere emanzipatorische Bewegungen wechselseitig verstärkten: die Ablösung eines mehr statischen durch einen dynamischen Begabungsbegriff, die Bemühung gerade um scheiternde Schüler, die Freigabe der Schulwahl in den Elternwillen, der Versuch, die in der Gliederung des Schulwesens vermutete Schichtenrepräsentanz aufzulösen – also gesellschaftspolitische, pädagogische, allgemein humane Gründe legten es nahe, *durchgreifende Maßnahmen für die Durchlässigkeit* zu realisieren. Diese Maßnahmen mußten auf Kosten der Lehrgangskontinuität gehen; sie bestanden hauptsächlich in der Zerlegung der Langzeitlehrgänge. Am Gymnasium kann man das wieder besonders gut ablesen: Reichten seine Lehrgänge noch vor 20 Jahren von Klasse 5 bis 13, so ist mit der Einführung der getrennten Orientierungsstufe für die Klassen 5 und 6 sowie mit der Reform der Oberstufe Kl. 11 bzw. 12–13 eine auch organisatorische Zerlegung in Stufen vollzogen worden. Damit sind in früher kontinuierliche Lehrgänge Einschnitte gelegt, die eine Neuzusammensetzung der Lerngruppen nicht nur ermöglichen, sondern geradezu erzwingen. Den für die Lernfortschritte unbestreitbaren Nachteil unterbrochener Lehrgänge hat man durch ein didaktisches Konzept aufzuheben gesucht, das nach dem *Baukastenmodell* verfährt: Die früher in große Lehrgänge integrierten

Bestandteile und Inhalte des Fachunterrichts werden nun in mehr selbständige Einzelteile auseinandergenommen und zu kleineren Unterrichtseinheiten geformt, die einander folgen können und sich ergänzen sollen. Das Kurssystem in der gymnasialen Oberstufe ist deutlichster Ausdruck einer solchen Konzeption. Thematisch gebündelter Unterricht von Semesterlänge bildet die Einheit. Statt eines Langzeitlehrganges gibt es eine Reihe von Kurzzeitlehrgängen.

Nun *entspricht aber die Addition von Kurzzeitlehrgängen keineswegs einem Langzeitlehrgang.* Der Unterschied zwischen beiden ist bisher, soweit ich sehe, nicht deutlich genug herausgearbeitet worden, und auch ich muß mich in meiner Darstellung des Problems auf wenige Andeutungen beschränken. Selbst wenn man davon ausgeht, daß die Kurzzeitlehrgänge oder Teillehrgänge sinnvoll aufeinander bezogen sind (was eine selten erreichte Planung voraussetzt), so daß Zusammenhänge entstehen, selbst dann ergeben sich kaum vermeidbare Nachteile. Es wird z. B. künstlich auseinandergenommen, was sich eigentlich ergänzte: Literatur oder Sprachwissenschaft, je nach dem, wie der Kurs thematisiert ist; Prosa oder Poesie desselben Autors; Training der Alltagskommunikation in der Fremdsprache oder die grammatische Betrachtung. Was im Langzeitlehrgang Englisch im gemischten Wechsel vorkommt und ihn variantenreich belebt, das reduziert sich in den thematischen Teilen auf Einzelaspekte („Die amerikanische Kurzgeschichte", „Shakespeares Königsdramen", „Englische Konversation", „Strukturvergleich Englisch–Deutsch", „Landeskunde" usf.).

Auch *die Verantwortung der Lehrer für den Lernfortschritt der Schüler ist eine andere,* ob sie eine Schülergruppe über Jahre hin unterrichten oder für die Dauer eines Kurses. Die gruppenimmanenten Ansprüche kommen selbstverständlich im Lernkontinuum stärker zur Geltung als in zerlegten Einzelteilen.

Die Leistungserhebung gerät im Teillehrgang punktueller, und den einzelnen Beurteilungsakten kommt größeres Gewicht zu. Kurzum, man sollte sich nicht täuschen: *die um besserer Durchlässigkeit willen geschaffene Zerlegung der Langzeitlehrgänge in Teile beeinträchtigt den Lernvorgang.* Pointiert ausgedrückt: Je mehr wir uns bemühen, jedem Schüler im Schulsystem immer neuen Zugang zu schulischen Lehrgängen zu eröffnen, um so mehr müssen wir die Lehrgänge zerlegen und das Fachpensum atomisieren.

Ich denke, *daß die stark betriebene Zerlegung der Lehrgänge an den öffentlichen Schulen wieder in Maßen zurückgenommen werden muß,* wie das geschieht mit der Einführung von Kurssequenzen in der Oberstufe der Gymnasien oder mit der stärkeren Beziehung der Orientierungsstufe auf die weiterführenden Schulen. Viele Angebotsschulen werben heute, nachdem die Regelschule in Stufen zerlegt ist, mit dem Hinweis, bei ihnen seien die Klassen 5 und 6 nicht abgetrennt, sondern einbezogen, bei ihnen reichten die Lehrgänge durchgängig bis zu den Sek.-I- oder Sek.-II-Abschlüssen.

Das öffentliche Regelschulwesen könnte die heute gebotene *Durchlässigkeit* zwischen den Lehrgängen und ihre Folgen *nur begrenzen, wenn zweierlei erreicht würde,* was freilich als geradezu utopisch bezweifelt wird: Es müßte

die Zuordnung der Schüler zu den unterschiedlichen Lehrgängen in den einzelnen Schulformen unter solchen *Leistungsbedingungen* erfolgen, *die hinsichtlich ungleicher Herkunftschancen der Schüler bereinigt sind* (das könnte schon in der Grundschule stärker betrieben werden als bisher), und es müßte im gesellschaftlichen Bewußtsein und durch entsprechende materielle Ausstattung der jeweils erreichbaren Positionen wieder dahin kommen, daß *die unterschiedlichen Schulabschlüsse gleichwertiger eingeschätzt* und insbesondere nichtakademische Berufe den akademischen entsprechend attraktiv und prestigehaltig gestaltet werden (die Erfahrungen auf dem heutigen Arbeitsmarkt könnten dazu verhelfen). Ich denke nicht, daß wir die Bemühungen um eine leistungsentsprechende Ordnung des Schulwesens und um eine gesellschaftspolitische Änderung im Bewußtsein vom Wert der Berufe aufgeben dürfen, nur weil sie sehr schwierig sind. Übrigens gehören beide Bestrebungen (die Leistungsorientiertheit und die Chancenangleichung), sosehr sie in Spannung geraten können, eng zusammen. *Nur in einem Schulsystem gegliederter und differenzierter Lehrgänge kommen Schüler zu bestmöglicher Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit;* und eben die Leistung (in der sich ja auch Neigungen und Interesse auswirken) sollte hier Hauptkriterium für die Lehrgangszugehörigkeit sein; aber nur, wenn mit den unterschiedlichen Lehrgängen und ihren Abschlüssen nicht auch zugleich gesellschaftliche Positionen, Einkommens- und Einflußmöglichkeiten festgelegt werden, ist das gegliederte und differenzierte Schulsystem in einer Demokratie unanfechtbar.

2.3 Schulstandards

Die Idee des öffentlichen Schulwesens wird von Friedrich Paulsen, dem wohl kundigsten Autor der früheren deutschen Bildungsgeschichte, um 1900 mit den Worten seiner Zeit so umschrieben, „daß der Staat als die organisierte Nation allen ihren Gliedern um ihrer selbst und um der Würde der Nation willen die Mittel für ihre geistig-sittliche Bildung zu schaffen schuldig sei" (Paulsen 1912, S. 110).

In der Tat, *eine zügige, flächendeckende und dabei einigermaßen ausgeglichene Entwicklung von Schulen war damals nur durch die öffentliche Hand möglich,* und auch heute kann, trotz vieler privater Initiativen mit schönen Erfolgen, nur der Staat ein Schulangebot garantieren, das alle Schüler erreicht. Man kann gewiß über einzelne Standards streiten, die das öffentliche Schulwesen setzt, aber insgesamt ist durch die öffentliche Schule des Staates ein Ausstattungsniveau beträchtlicher Höhe, beträchtlichen Aufwandes vorgegeben.

Das Hauptproblem unter der Rubrik „Schulstandards" scheint aber *nicht im Bereich der Schulausstattung* und ihrer Optimierung zu liegen, sondern an ganz anderer Stelle. Ich bin in meinen bisherigen Ausführungen stillschweigend und sozusagen selbstverständlich in Herbarts Nachfolge davon ausgegangen, *daß Unterricht ohne Erziehung nicht möglich ist,* sowenig wie Erziehung ohne Unterricht.

Ich gehe von der erzieherischen Aufgabe und tatsächlich erzieherischen Wirksamkeit der Schule aus und finde eben deswegen in der öffentlichen

Schule unserer pluralistischen Gesellschaft *das ungelöste Problem pädagogischer Standards.* Mag man sich in den großen Zielen selbstverantworteter Mündigkeit, individueller Entfaltung und gesellschaftlicher Teilhabe auch verbal einig sein, *über die Mittel und Wege* dorthin *gibt es ganz divergierende Ansichten.* Und das wirkt sich an ein und derselben Schule von Lehrer zu Lehrer in Gegensätzen auf allen erzieherischen Ebenen aus. Der eine Lehrer wünscht Konzentration auf die verhandelte Sache und verbittet sich das Essen oder Stricken im Unterricht, der andere erhofft sich eben vom Essen und Stricken die erforderliche Bereitschaft zur Mitarbeit und läßt solches zu; der eine Lehrer möchte auf ergänzende und vorbereitende Hausarbeiten nicht verzichten und stellt sie regelmäßig, der andere hält sie für chanchenverzerrend oder auch nur überflüssig und verwirft sie; der eine Lehrer sieht die erstrebte Mündigkeit seiner Schüler mehr als Anpassungsprozeß voller Rücksichtnahmen, der andere mehr als Protest gegen alles Bestehende usf. Bei der relativen Begründbarkeit und Berechtigung all dieser Ansätze, von denen ich hier nur drei beispielsweise herausgegriffen habe, stellt sich das eigentlich erzieherische Problem natürlich darin, *wie sich diese Gegensätze auf die zu Erziehenden auswirken, die in das Wechselbad der Auffassungen geraten.* Gerade bei Jüngeren sind Einstellungen und Haltungen von einer ziemlich stimmigen und konsequenten Erziehungseinwirkung abhängig, und es besteht die Gefahr, daß Kinder, mit wechselnden Spielregeln und Regelungen konfrontiert, schließlich alles für gleich gültig oder gleichgültig nehmen.

Die *Absprache,* natürlich eine stets neu überprüfte, *in den einzelnen Kollegien über erzieherische Mittel und Wege erscheint ganz wichtig.* Sie ist in den letzten Jahrzehnten durch politische, ideologische Standpunkte innerhalb der Schulen sehr erschwert worden, erschwert in einem Maße, daß man überlegen mußte, eine gewisse Übereinstimmung innerhalb der Kollegien durch ein plurales Angebot voneinander verschiedener, aber jeweils in sich angenäherter Zusammensetzung der Lehrerschaft einer Schule zu ermöglichen.

3. Schluß

Die öffentliche Schule ist kein monolithisches Gebilde und leidet trotz vorgegebener äußerer Rahmenbedingungen in sich nicht an fehlender Buntheit. Wenn man auf *die* öffentliche Regelschule schilt und ihre Defizite anprangert, redet man von einem Konstrukt und erreicht kaum die wirkliche Schule.

Einige Vorwürfe mögen vielfach zutreffen, und es lohnt sich, sie ernst zu nehmen und zu prüfen. Aber sie erreichen in ihrer Pauschalität nicht die riesige Vielfalt der Verhältnisse im öff. Schulsystem, eine Vielfalt, die besonders von der Individualität und dem Engagement der Lehrer geprägt wird. Pauschale Verdammung hilft sowenig wie pauschale Rechtfertigung. Schule, wie wir sie heute weithin halten, ist historisch geworden und immerfort veränderbar.

Es ist heute schwierig, den Bildungsauftrag der öffentlichen Schule inhaltlich genau zu bestimmen; schon die Einigung auf einen verbindlichen

Bildungsbegriff erscheint gegenwärtig nicht möglich. Abgerundete Vorstellungen von Bildung, wie sie z. B. im Neuhumanismus von Wilh. v. Humboldt für das primär altsprachliche Gymnasium begründet worden sind, gelten heute bestenfalls noch partiell, also für einen Teil der Schüler, als Korrektiv allzu zweckgebundenen Unterrichts usf. Gewiß ist Bildung, soviel läßt sich sagen, mehr als die Summe erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen; sie ist weniger zielgerichtet und weniger bezogen auf zweckvolle Tätigkeiten als das, was wir Berufsausbildung nennen; zu den Vorstellungen von Bildung gehören eine prinzipielle Offenheit für neue Erfahrungen, Freiheit im Umgang mit dem geistig Erworbenen, die Fähigkeit auch, sich in einem gewissen Grade von den Zwängen des alltäglich Notwendigen zu lösen.
Ich denke, daß jede Schule einen Theorieüberschuß gegenüber dem bloßen Verständnis der bestehenden Um-Welt vermitteln muß, und ich wage die Behauptung, daß dies auch in der normalen Regelschule geschieht, freilich nicht in jeder Unterrichtsstunde und nicht bei jedem Lehrer, aber doch als Erfahrungschance für jeden Schüler in seiner Schule.

Literatur

Paulsen, Friedrich, 1912: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig, 3. Auflage.
Richert, Hans, 1920: Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Tübingen.
Wilhelm, Theodor, 1979: Zur Problematik der Staatsschule und des Beamtenstatus der Lehrer. Kiel.

Achim Block; geb. 1932; Dr. phil.; langjähriger Schuldienst, zuletzt als Oberstudiendirektor mit den Fächern Deutsch, Griechisch und Latein; seit 1977 Präsident des Wissenschaftlichen Landesprüfungsamtes für Lehrämter (Niedersachsen).
Anschrift: Niedersächsisches Landesprüfungsamt, Weender Landstr. 14, 3400 Göttingen

---

Udo Rauin

Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität"

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen

Achim Block beschäftigt sich in seinem Beitrag u. a. mit den negativen Folgen der Horizontalisierung des Bildungssystems. Ich werde mich vor allem mit diesem Punkt auseinandersetzen, kann aber nicht umhin, einige Bemerkungen über die mögliche Bedeutung pädagogischer Appelle vorauszuschicken.