

Rauin, Udo

## Die trügerische Hoffnung auf "Kontinuität". Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen

*Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 339-348*



Quellenangabe/ Reference:

Rauin, Udo: Die trügerische Hoffnung auf "Kontinuität". Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 339-348 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319907 - DOI: 10.25656/01:31990

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319907>

<https://doi.org/10.25656/01:31990>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

---

# 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 („Tutzingen 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

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 Oberstudien-  
direktor 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 vorzuschicken.

## 1. Von der Unzulänglichkeit gutgemeinter Prinzipien

Vor mehr als zwanzig Jahren bemerkte Robert Dreeben treffend, daß ein ironischer Zusammenhang zwischen der selbstverständlichen Vertrautheit mit der Schule einerseits und dem mangelhaften Wissen über ihre strukturellen Merkmale andererseits bestehe. (Dreeben 1968).

Seither ist zwar eine Reihe aufschlußreicher soziologischer oder historischer Studien über die Leistungen der Schule für Individuen und andere gesellschaftliche Teilbereiche, über Mechanismen der Einwirkung auf die Gestalt der Schule und Prozesse der Selbstregulation veröffentlicht worden, aber angesichts mancher Ratschläge, die das „pädagogische Establishment“ oder die unermüdliche „Reformbewegung“ der Schule andient, behält Dreebens Hinweis durchaus noch Aktualität. Scheinbar unbeeinflusst von all diesem Wissen planen Schulaufsichtsbeamte „den guten Lehrer“<sup>1</sup>, referieren Schulpädagogen Modelle „guter Schulen“ oder „guten Unterrichts“. Fragt man aber genauer, auf welchen Wegen diese Wunschbilder den offensichtlich defizitär erlebten Schulalltag ablösen sollen und – nach angemessener Wartezeit – warum die schönen Versprechungen nicht aller Orten Realität geworden sind, dann erhält man meist eine *moralisierende oder personalisierende Antwort*. Mal sind die Lehrer schuld, die nur ihr eigenes Wohl, aber nicht das allgemeine verfolgten, mal sind es politische Widerstände, die den schon sicher geglaubten großen Erfolg im Keim erstickten. So plausibel manche dieser Erklärungen auch klingen mögen, sie lenken von einem entscheidenden Problem ab: *Niemals gerät die vorschlagende Instanz selbst in Zweifel*, selten wird ihr offensichtliches Unvermögen, Ziele mit Hilfe rationaler Handlungsplanung zu verfolgen, Entwicklungsprozesse zu beeinflussen und Effekte zu kontrollieren, benannt.

Man mag einwenden, daß Schule in einigen Bereichen durchaus über wirkungsvolle Techniken verfügt, daß sie aber *in weiten Bereichen „akratisch“ verfährt*, kann niemand bestreiten (vgl. Luhmann 1987, S. 64). Der aus der Ethnologie entlehnte Begriff des „akratischen Handelns“ beschreibt ein Verhalten, welches Handlungsmuster produziert und befolgt, mit denen die mit dem Handeln verfolgten Ziele nicht erreicht werden können, obwohl sie ausschließlich wegen dieser Ziele gewählt wurden. Man könnte an die „Regenmacher“ denken und Gesellschaften, die sich von derartiger Magie blenden lassen, für unaufgeklärt halten. Aber verhalten wir uns aufgeklärter, wenn wir trotz aller gegenteiliger Erfahrung die großen Probleme der Menschheit durch pädagogische Programme zu lösen glauben? Gegen die ungewünschten sozialen Folgen technologischen Wandels soll eine „Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung“ helfen, auf die Seuche AIDS reagiert die Schule durch Pädagogisierung des Sexualverhaltens, soziale Ungleichheit wird scheinbar durch kompensatorische Erziehung bewältigt. Das, was die legitimatorischen Formeln zu leisten vorgeben, mit denen Bildungspolitik und pädagogische Programme aufwarten (vgl. z. B. die Erklärung der Kultusminister der Länder vom 25. Mai 1973), kann man nicht gezielt bewirken, während *die faktischen Wirkungen sich jenseits der offiziell verkündeten Semantik ereignen* (vgl. zu den faktischen Wirkungen R. Dreeben 1968).

## 2. Die Idealisierung des Zwecks der Schule

Wer den Gestaltungsspielraum innerhalb der bestehenden Schule und ihre Wirkungsmöglichkeiten systematisch ausloten möchte, der wird deshalb zunächst die basalen Operationsbedingungen zur Kenntnis nehmen, die das Handeln und den Erfolg der Schule limitieren. Insofern ist Blocks Versuch, die für Schule konstitutiven Merkmale darzustellen, um vor diesem Hintergrund die strittigen Fragen schulischer Entwicklung realistischer einschätzen zu können, ein Schritt über den öden Meinungsstreit politischer Appelle hinaus.

Verwundern muß allerdings, daß Block in der Bestimmung der „allgemeinsten Aufgabe von Schule“ *ohne jede Distanz an typisch pädagogische Idealisierungen anknüpft*, indem er die Schule als „Institut gezielter Anleitung zu Lebensbewältigung, Selbstentfaltung, Selbstbehauptung, Lebens-tüchtigkeit – und wie die Vokabeln sonst lauten“ (Block) auffaßt. Wäre dies so, dann hätten alle weiteren von Block akribisch zusammengetragenen Bestimmungsmerkmale (Schulpflicht, Jahrgangsklassen, Prinzipien der Selektion und Leistungsmessung, Fächerkanon, standardisierte Unterrichtsbedingungen) keinen rechten Sinn. Auf Jahrgangsklassen, auf einen verbindlichen Fächerkanon und darauf bezogene Leistungsvergleiche könnte man leicht verzichten, denn die auf diese Weise institutionalisierte soziale Leistungsnorm unter formal gleichen Wettbewerbsbedingungen hat nur im Zusammenhang von Selektion und Allokation ihre Funktion (vgl. dazu Dreeben 1968).

Folgt man Block, dann ist kein einziges „der dieses Schulwesens prägenden Annahmen und Setzungen denknotwendig oder aus Erfahrung zwingend geboten oder bis ins Letzte rational begründbar“ (Block). Mit anderen Worten, die „Konstituenten des öffentlichen Regelschulwesens“ (Block) sind für ihn nichts als willkürlich gewählte Axiome, die zwar praktikabel und mehr oder weniger bewährt sind, aber genausogut in anderen Konstellationen denkbar wären. *Seine Vorschläge und Anregungen richten sich deshalb an eine Schule, die nur den erwähnten idealen Zwecken dient und sich von anderen gesellschaftlichen Funktionen freimachen kann*: sie selektiert Schüler vollkommen unabhängig von sozialer Herkunft, und sie verteilt Zertifikate, ohne damit gleichzeitig soziale Chancen zu beeinflussen. „Es müßte“, so Block, „im gesellschaftlichen Bewußtsein und durch entsprechende materielle Ausstattung der jeweils erreichbaren Positionen wieder dahin kommen, daß die unterschiedlichen Schulabschlüsse gleichwertig eingeschätzt (werden) ...“ (Block). In welche historische Epoche sehnt sich Block dabei eigentlich zurück („wieder dahin kommen“)? Die Entstehung des modernen Schulwesens seit Anfang des 19. Jahrhunderts ist untrennbar mit der Entwicklung des Berechtigungswesens verbunden. Nur auf diesem Hintergrund ist zu verstehen, *daß das Gymnasium zur Leitinstitution des Bildungswesens wurde*, an der sich sukzessive alle anderen Schulformen ausrichteten (vgl. z. B. Tenorth 1988). Wenn dem Berechtigungswesen die beschriebene Bedeutung zukommt, dann lassen sich die Themen Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Zuverlässigkeit der Prognose nicht ausparen.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, was von der heutigen Gestalt der Schule übrigbliebe, wenn man das Berechtigungswesen abschaffte. Bevorzugen Eltern und Schüler nicht vor allem deshalb längere, kostspieligere und anstrengendere Schullaufbahnen, weil die dort zu erwerbenden schulischen Titel Eingangsvoraussetzungen für Karrieren darstellen und darin den niedriger bewerteten Abschlüssen überlegen sind?<sup>2</sup> Glaubt Block denn wirklich, daß im öffentlichen Bewußtsein die Schule auch nur in erster Linie als ein Ort „gezielter Anleitung zu Lebensbewältigung“ oder gar „Lebens-tüchtigkeit“ begriffen wird? Polemisch gefragt: Wer käme von sich aus auf die verrückte Idee, zu diesem Zweck sein Kind einem hoch reglementierten Sondersystem anzuvertrauen, in dem gruppenweise zirka dreißig gleichaltrige Kinder oder Jugendliche in einem karg ausgestatteten Raum sitzen, um dort im 45-Minuten-Takt von einer Berufsgruppe belehrt zu werden, die die zukünftige Berufs- und Lebenswelt der Kinder nur vom Hörensagen kennt?

### 3. Wunsch und Realität des Lehrgangs

Neben dem Kanonproblem – auf das ich hier nicht eingehen kann – beschäftigt sich Block mit der *Gegensätzlichkeit von Kontinuität und Durchlässigkeit*. Im Kern geht es ihm darum, die Nachteile der Horizontalisierung des Bildungswesens gegenüber der vertikalen Gliederung darzustellen. Seine Argumentation basiert auf der Vorstellung, die Kontinuität des Lernens in möglichst langjährigen Lehrgängen würden den Lernfortschritt der Schüler begünstigen. Unklar bleibt, was Block unter „Lehrgang“ versteht. Mal scheint er damit „Schulform“ zu meinen, an anderer Stelle die Organisation des Fachunterrichts und hier wieder vor allem die sogenannten Hauptfächer (Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen).

Worin bestehen für Block die Nachteile der beklagten „Kurzzeitlehrgänge“, die durch den Wandel des Gestaltungsprinzips „Schulform“ zu „Schulstufe“ notwendig geworden sein sollen? An erster Stelle beruft sich Block auf die *These vom kumulativen Charakter des Lernprozesses*. Trotz mancher Einschränkungen (Planungsdefizite, Lehrerwechsel) nimmt er an, daß „Langzeitlehrgänge“ – hier spricht er in erster Linie vom Gymnasium – durch fortschreitende, aufeinander aufbauende Kenntnisse und Fertigkeiten geprägt werden, die z. B. „in einem großen ductus von den Elementen zu größeren Zusammenhängen, vom Einmaleins zur Vektorrechnung führen“ (S. 10). Abgesehen davon, daß das gewählte Beispiel aus dem Bereich der Mathematik ohne Umstände einen Bogen von Klasse 1 bis etwa zur Klasse 10 spannt, also die organisatorisch seit dem Weimarer Schulkompromiß selbständige Einheit Grundschule ohne große Umstände dem Lehrgangskontinuum des Gymnasiums zuschlägt, scheint der Gedanke auf den ersten Blick überzeugend: Je länger die Planungsintervalle für ein Fachcurriculum, desto besser sollte der Aufbau des Lehrens- und Lernens gelingen. Jeder zusätzliche Einschnitt verursacht Anpassungs- und Übergangsschwierigkeiten.

Diese Argumentation gilt aber nur unter der Voraussetzung – hier wird mir Block vermutlich noch zustimmen – daß es eine Planungsinstanz gibt, die *den verfügbaren zeitlichen Rahmen für den Lernprozeß der Schüler effektiv*

nutzen kann. Wir haben also, bevor wir Blocks Argumentation akzeptieren, zu prüfen, ob diese Prämisse zutrifft oder ob es sich wiederum um eine typisch pädagogische Idealisierung des eigenen Tuns handelt, um eine akkratische Beschwörungsformel, die die Selbstorientierung von den tatsächlichen Effekten ablöst (vgl. oben).

Die Frage, auf welche Weise Lehrinhalte organisiert und sequenziert werden sollten, hat die Pädagogik seit jeher beschäftigt.<sup>3</sup> Immer ging es auch darum, aus welchen einfachsten Elementen ein komplexer Unterrichtsgegenstand aufgebaut werden kann und *in welcher Reihenfolge diese Elemente präsentiert werden sollten*. Bereits in den 50er Jahren stellte sich Schwager einige der hier aufgeworfenen Fragen. Er untersuchte die historische Entwicklung des pädagogischen Begriffs „Lehrgang“ und gelangte so zu Bestimmungsmerkmalen und Formen unterrichtlicher Sequenzierung. Der formale Gesichtspunkt des „Ordnen(s) von Inhalten zum Zwecke des Lehrens“ erscheint nach Schwager als eine Frage, die sich in „jedem Schulunterricht“, in fast allen Fachbereichen, unabhängig von spezifischen Zielen einer Schulart oder der äußeren Organisation stellt. Dabei reduziert Schwager die Bestimmungsmerkmale der Unterrichtssequenzierung auf wenige Grundideen. Zusammenfassend referiert er diese folgendermaßen (Schwager 1956, 112f.):

„Der ‚Lehrgang‘ ist als notwendige Form jeglicher ‚Lehre‘ eine im voraus geplante und damit auch festgelegte Ordnung, in der die Inhalte eines mehrgliedrigen Bereichs so aufeinander folgen, daß der Schüler den ganzen Bereich lernend erfassen kann. Den Kern dieser Ordnung bildet ein Stufungsmoment: Es soll jeder Lernschritt stets auf dem früheren aufbauen und gleichzeitig das Verständnis des folgenden vorbereiten. Damit erhalten zwei Punkte im ‚Lehrgang‘ eine entscheidende Bedeutung: 1. das Anfangsglied der Reihe und 2. die Art des ‚zeugenden Fortschritts‘. Außerdem sind in einer solchen Stufung zwei Richtungen angelegt, in denen sie sich durchführen läßt: 1. als ein Aufbau aus dem früheren und 2. als ein Vorbereiten des Folgenden. In der Form zweier Tendenzen ringen sie wesensnotwendig um die Vorherrschaft: Die eine will vom Subjektiven im Schüler ausgehend, dessen Kenntnisse stets um das gerade ‚Verständliche‘ erweitern und gelangt dadurch nicht mit Sicherheit an ein inhaltlich festgelegtes Lehrziel. Die andere Richtung zerlegt das komplexe Ziel, das Ganze, in die sich aufeinander gründenden Voraussetzungen und versucht so, einen sicheren Weg vorzubereiten, auf dem der Schüler das ganze Gebiet durchwandern kann, doch ist dieser als Anfänger meist nicht in der Lage, über die ‚elementarisierten‘ Stufen in den Sinnzusammenhang einzudringen.“

Beide Tendenzen und ebenfalls der Versuch ihrer Verbindung führen nach Schwager zu unterschiedlichen Formen des Lehrgangs. Er unterscheidet folgende *sechs Grundformen*: die „logisch-systematische“, die „genetische“, die „konzentrisch erweiternde“, die „heimatkundliche“, die „ganzheitliche“ und „den Aufbau vom Elementaren her“, den er favorisiert und als einen gelungenen Ausgleich zwischen beiden gegensätzlichen Ausgangspunkten der Lehrgangsplanung ansieht.

Posner & Strike (1976, 669) belegen, daß der von Schwager bezeichnete Gegensatz auch im amerikanischen und angelsächsischen Raum die Sequenzierungsdiskussion beherrscht:

„One such conceptual test of the major categories (of sequencing content U. R.) against the available literature revolves around the interaction of the learner and the subject matter and whether the subject matter or the learner should serve as the basis for content selection and organization.“

Posner & Strike möchten in ihrer Analyse die ungelöste Sequenzierungsfrage nicht entscheiden, sondern zunächst noch einmal neu strukturieren. Sie gelangen zu einer *Systematik der Sequenzierung von Lehrinhalten*, indem sie allgemein- und fachdidaktische Beispiele heranziehen und nach grundlegenden Argumentationsfiguren suchen. Sie unterscheiden zu diesem Zweck logisch oder begrifflich orientierte Prinzipien von phänomenologischen oder empirischen Zugängen zur Sequenzierungsfrage. Abkürzend soll vom Ergebnis ihrer Betrachtungen ausgegangen werden. Ihre Untersuchung führt zu *fünf Haupttypen*:

- „World-related“ sind Sequenzierungen, die sich an Relationen zwischen beobachtbaren Phänomenen der physischen Welt orientieren.
- „Utilization-related principles“ greifen auf Nützlichkeitsabwägungen für einige soziale oder individuelle Zwecke zurück und organisieren Stoffe nach Vorgaben, die man im weitesten Sinne als prognostische Szenarien der Zukunftsbewältigung bezeichnen könnte.
- „Inquiry-related“ sind Sequenzierungen, die sich am Prozeß der Wissensgewinnung, der Entdeckung oder der Verifikation des Wissens ausrichten (vgl. „genetischer Unterricht“).
- „Concept-related principles“ reflektieren Beziehungen zwischen Begriffen in der semantischen Welt.
- „Learning-related principles“ sind Prinzipien der Sequenzierung, die aus dem Bereich der Psychologie des Lernens stammen und den beobachtbaren Lernprozeß als Referenz benutzen.

Hier ist nicht der Raum, um alle Versuche der Allgemeinen und der Fachdidaktik, der Unterrichtstheorie und der empirisch orientierten Lehr-Lern-Forschung darzustellen, die sich mit Begründung und Wirkung unterschiedlicher Lehrgangsformen beschäftigen. Zusammenfassend ergibt sich für mich folgendes Bild:

- Es existiert *eine Fülle von konkurrierenden Prinzipien*, nach denen Unterrichtsgegenstände elementarisiert und sequenziert werden können. Bis heute ist es nicht gelungen, die Überlegenheit einzelner Prinzipien gegenüber anderen darzustellen. Die Folge davon ist eine Inflation von Theorien und Programmen.
- Noch immer *herrschen fachsystematische gegenüber lern- oder entwicklungspsychologischen Prinzipien der Sequenzierung vor*, deren Wert eher in der Nähe zum Fachstudium der Lehrer (höhere Akzeptanz der Curricula) als in ihrer Bedeutung für die Strukturierung des Lernprozesses der Schüler liegt.
- Die Einzelfächer lösen das Problem der Sequenzierung deshalb weniger durch planvolles und theoriegeleitetes Vorgehen, als vielmehr durch die *Anreicherung von Traditionsbeständen* (vgl. Lenné 1969, Damerow 1977). Neue Stoffe werden an bestehende Gebiete angelagert, ohne daß

man die Konsequenzen für das gesamte Curriculum ausreichend berücksichtigte. (Z. B. führt man im Fach Mathematik aus historischen Gründen das Konzept der rationalen Zahlen vor dem der negativen Zahlen ein, obwohl nahezu alle Fachdidaktiker die Unsinnigkeit dieser Regelung kritisieren.) Eine Verbindung zwischen den Lehrgängen unterschiedlicher Fächer (z. B. Physik und Mathematik) existiert erst recht nicht. Auf diese Weise entsteht das Curriculum als eine mehr recht als schlecht koordinierte Sammlung von Einzelstoffen und Themen und gleichzeitig jener belastende Stoff- und Zeitdruck, den Schüler und Lehrer häufig beklagen.

- Die Sequenzierungsforschung hat seit den 60er Jahren auf der Suche nach empirisch überprüfbar und sachlogisch oder lernpsychologisch begründbaren Sequenzierungsprinzipien mehr offene Fragen produziert als Antworten geben können. *Sequenzierungstechniken wirken offenbar nicht bei allen Schülern in gleicher Weise.* Außerdem sind die Effekte der Sequenzierung von der Komplexität und Dauer der Planungseinheit abhängig. Während es für kürzere Intervalle von etwa einer Unterrichtsstunde („Mikrosequenzierung“) und hier vor allem für das Begriffslernen theoretisch gehaltvolle Modelle gibt, läßt sich die Effektivität von längeren Planungssequenzen („Makrosequenzierung“) nach der einen oder anderen Planungstheorie nicht ausreichend empirisch bestätigen. Häufig gelang es noch nicht einmal für die klassischen Lehrgangsfächer (z. B. Mathematik), die Überlegenheit von geplanten gegenüber zufälligen Makroanordnungen der Lehrelemente zu belegen. (Vgl. van Patten u. a. 1986).

Nun soll hier nicht der falsche Eindruck entstehen, daß die planvolle Sequenzierung von Unterrichtsinhalten völlig vernachlässigt werden darf. Es geht mir vielmehr darum, auf die Differenz aufmerksam zu machen, die zwischen dem Anspruch auf wohlorganisierte Lehrgänge von Klasse 5 bzw. 7 bis Klasse 13 und dem Zustand der Planungsinstrumente und -theorien liegt, auf die Schule bestenfalls zurückgreifen könnte. Sicherlich stimmt in diesem Bereich die unterrichtliche Erfahrung vieler Lehrer mit den Befunden der Lehr-Lern-Forschung überein: *relativ kurze Unterrichtsabschnitte lassen sich gut strukturieren*; je länger aber das zu planende Intervall, desto weniger lohnt sich eine detaillierte Festlegung, die über den Rahmen des ohnehin verbindlichen Lehrplans hinausgeht. Wir wissen derzeit nicht viel über die Art und den Umfang der Unterrichtsvorbereitung von Lehrern (vgl. für den Mathematikunterricht Bromme 1986), aber ich bezweifle stark, daß der Planungshorizont von Lehrern auch nur annähernd über den von Block anvisierten Zeitraum für „Langzeitlehrgänge“ von neun Schuljahren reicht. Man beobachte einmal, wie schwer es mancher Fachkonferenz fällt, strukturierte Arbeitspläne für ein einziges Schuljahr zu entwickeln. Ich kann Block deshalb nicht folgen, wenn er in den sogenannten „Kurzzeitlehrgängen“, die in der Sekundarstufe I immerhin bis zu sechs (bzw. bei Einführung der Orientierungsstufe vier) Schuljahre umfassen, eine ernsthafte Begrenzung der Planungskontinuität sieht.

Wenn die Planungskontinuität als Argument ausfällt, dann könnte man

noch an die *personelle Kontinuität* erinnern. Es wäre denkbar, daß sich Schüler in stabilen Lerngruppen, die über viele Jahre zusammenbleiben, wohler fühlen oder daß sie dort bessere Lernerfolge aufweisen als bei mehrfachem Schul- oder Lerngruppenwechsel. Andererseits läßt sich auch die Gegenhypothese vertreten, daß mit jedem Wechsel der Lernumgebung die Chance verbunden ist, negative Entwicklungen zu beenden. Wer kennt nicht das ermutigende Gefühl, in einer neuen Gruppe unbelastet von alten (Vor)Urteilen ganz neu anfangen zu können. Vermutlich wird beides der Fall sein, je nachdem welche Schülerbiographie man betrachtet. Verlässliche Befunde liegen meines Wissens zu dieser Frage nicht vor.

Läßt man auch dieses Argument fallen, dann wäre die Wirkung einer stabilen Lehrer-Schüler-Beziehung zu überprüfen. Im Gegensatz zu Blocks Hypothese, läßt sich jedoch auch hier vermuten, daß ein Lehrerwechsel von Zeit zu Zeit – wie in vielen Schulen durchaus üblich – manchen Schülern gut bekommt. Was würde sonst aus den Schülern, die mit einem bestimmten Lehrertypus, auf den sie in Klasse 5 zufällig treffen, nicht harmonieren? Was würde aus den Klassen, die den weniger begabten Mathematiklehrer (auch den soll es geben) über die volle Schulzeit ertragen müßten?

Auch hier kann ich den Hilfhypothesen Blocks nicht folgen, mit denen er die Bedeutung von „Langzeitlehrgängen“ belegen will. Ich bezweifle, daß das *Verantwortungsbewußtsein der Lehrer* für den Lernfortschritt des einzelnen Schülers in der Orientierungsstufe oder in sechsjährigen Schulformen ungünstiger ausfällt als in neunjährigen. Möglicherweise mag dieses Argument für die Organisation der gymnasialen Oberstufe anders zu bewerten sein, aber dazu liefert Block keine Belege. Daß die *Leistungserhebung* in „Langzeitlehrgängen“ weniger punktuell gerät, mag sein. Ob die diagnostische oder prognostische Bedeutung der Leistungsbewertung allein oder auch nur überwiegend von der Dauer des Beobachtungszeitraums abhängt, würde ich bestreiten. Bislang hat die Schule nur sehr wenig Überzeugendes unternommen, um in diesem Feld an die Standards vergleichbarer gesellschaftlicher Bereiche (z. B. Psychologie oder Medizin) anzuschließen. Eine deutliche Verbesserung der Situation wäre auch im Rahmen der vorhandenen Schulstufen zu erreichen. Möglicherweise geschieht dies deshalb nicht, weil die Evaluation der Schüler immer auch eine Selbstevaluation der Schule und des Unterrichts darstellt, die man aus unterschiedlichen Gründen fürchtet. Man könnte auf die Tragweite der Abiturnoten hinweisen. Dem wäre jedoch entgegenzuhalten, daß man es in manchen Bundesländern auch den Grundschullehrern zumutet, nach höchstens vier Jahren (in der Praxis sind es häufig weniger) eine weitreichende Entscheidung über die Schullaufbahn ihrer Schüler zu treffen. Wer dies für möglich hält, sollte eine Reduzierung des Beurteilungszeitraums von neun auf sechs Jahre bei älteren und in ihrer Lernentwicklung stabileren Schülern nicht dramatisieren.

#### **4. Die Notwendigkeit der Kritik**

Blocks Absicht, auf Probleme aufmerksam zu machen, die im Eifer des Gefechts von den Befürwortern oder Akteuren der Bildungsreformen

übersehen worden sind, ist zu begrüßen. Wer die Diskussionen über innere und äußere Schulreform der letzten beiden Jahrzehnte verfolgt hat, der wird allerdings über einen Mangel an gut gemeinten Vorschlägen bis hin zu detailliert ausgearbeiteten Programmen nicht klagen können. *Eine Flut von Botschaften und Slogans ergießt sich über die Schulen*, und anstelle beabsichtigter Orientierung stellt sich häufig Verunsicherung und Defätismus ein. In dieser Situation sind jedoch weitere gut gemeinte Ratschläge wenig zweckmäßig. Notwendig erscheint es mir dagegen, alle Behauptungen und Versprechungen, mit denen die eine oder die andere Seite antritt, um ihr jeweiliges Programm zu rechtfertigen, *kritisch zu überprüfen*.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. „Der gute Lehrer. Erwartungen von Schulaufsicht, Öffentlichkeit und Schulgemeinde.“ In: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers vom 28. 2. 1988 S. 60 – 68.
- 2 Daß nicht jeder Abiturient sein „kulturelles Kapital“ (P. Bourdieu) auf dem Markt der beruflichen Chancen realisieren kann, ist kein systematisches Gegenargument, sondern u. a. Ausdruck des Zusammenhangs von Angebot und Nachfrage.
- 3 Eine sehr frühe Variante dieses Themas, zunächst allerdings eher für die Anleitung des Selbststudiums als für den schulmäßigen Unterricht gedacht, findet man bei Hugo von St. Vikar (1087–1141), der die Reihenfolge der Fächer und der Lektüren auf Prinzipien stützt: „Eine Art der Ordnung wird bei den Fächern beachtet, wenn ich etwa sage, die Grammatik ist älter als die Dialektik, oder: die Arithmetik kommt vor der Musik, eine andere Art wird in Büchern eingehalten, wie wenn ich sage, die ‚Verschwörung des Catilina‘ kommt vor dem ‚Jugurthinischen Krieg‘, wieder eine andere findet sich in der Erzählung, die in ununterbrochener Folge abläuft. . . Bei den Fächern richtet die Ordnung nach der Natur der Sache in Büchern nach der Person des Autors oder dem behandelten Thema. . .“ Zitiert nach Eugenio Garin: *Europäische Erziehung im Mittelalter*. In: W. Raith & E. Garin 1971, S. 195. Ob die Unterrichtssequenzierung in der modernen Schule in allen Lernbereichen über entwickeltere Prinzipien verfügt, möge der Leser selbst entscheiden.

## Literatur

- Bromme, Rainer, 1986: Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung des Lehrers im Spiegel empirischer Untersuchungen. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*. 7, 1986, S. 3–22.
- Damerow, Peter, 1977: Die Reform des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Dreeben, Robert, 1968: *On What is Learned in School*. Addison-Wesley: Reading, Mass.; Deutsch: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.
- Lenné, Helge, 1969: *Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Luhmann, Niklas, 1987: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 57–75.
- Posner, J. G. und K. A. Strike: A Categorisation Scheme for Principles of Sequencing content. In: *Review of Educational Research*, 46 (1976), S. 665–690.
- Raith, W. & E. Garin (Hrsg.), 1971: *Erziehung – Anspruch und Wirklichkeit I*.

Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. Starnberg: Raith. Schwager, Karl Heinz, 1956: Wesen und Form des Lehrgangs im Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Tenorth, Heinz-Elmar, 1988: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim und München: Juventa.

Van Patten, J.; C.-I. Chao & C. M. Reigeluth, 1986: A Review of Strategies for Sequencing and Synthesizing Instruction. In: Review of Educational Research, 56, 1986, S. 437–471.

Udo Rauin, geb. 1951, StR. a.H., Studium der Math., Psych., Päd.; unterrichtete an unterschiedlichen Schulen und Schulformen, seit 1986 Dezernent am Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Anschrift: Adelheidstr. 33, 6200 Wiesbaden

---

Jochen Pabst

## Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens

---

Achim Block sieht drei Problemkreise, an denen er „die wichtigen Aufgaben ... und Grenzen“ von Schule heute deutlich macht: „Das Kanonproblem, das Problem von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie das Problem der erzieherischen Standards“. Es geht ihm um eine mögliche Wiederherstellung der Kontinuität des Lernens.

Ich halte Blocks Sorgen um die Kontinuität des Lernens in der Schule von heute für berechtigt, setze aber in der Problemanalyse andere Akzente und komme daher zu anderen Schlußfolgerungen. Im folgenden beziehe ich mich – wie Block auch – im wesentlichen auf das Gymnasium.

### 1. Wenn es nur das „Essen und Stricken im Unterricht“ wäre ...

Blocks Forderung nach einer „stimmigen und konsequenten Erziehungseinwirkung“ der Lehrer greift ein zentrales Problem des Schulalltags auf. *Keine Frage, daß es verbindliche Standards beim Schulehalten geben muß.* Die Frage ist nur: Welche? Und wie verschafft man ihnen Geltung?

Block sieht die Gründe für die Schwierigkeit, Absprachen „in den einzelnen Kollegien über erzieherische Mittel und Wege“ zu treffen, „in politischen, ideologischen Standpunkten innerhalb der Schulen“. Das war möglicherweise einer der Gründe in den siebziger Jahren, dem Jahrzehnt mit Reformversuchen. Inzwischen aber hat sich das Bedingungsgefüge für Schulehalten erheblich gewandelt. Jugendforscher diagnostizieren schon seit geraumer Zeit einen *umfassenden Kulturbruch in unserer Gesellschaft*, der längst die Schule und ihre Lehrer und Schüler und so auch das