pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Block, Achim

Antworten auf Einwände

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 359-361

Quellenangabe/ Reference:
Block, Achim: Antworten auf Einwände - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 359-361 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320926 - DOI: 10.25656/01:32092

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320926
https://doi.org/10.25656/01:32092

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

Horst Brandt, geb. 1937, Dr. phil., Lehrer seit 1963, Promotion in Pädagogik, Philosophie und Deutscher Philologie 1973, Mitarbeit in der Projektgruppe SIGS (Wissenschaftliche Begleitung der IGS Göttingen-Geismar), seit 1983 Lehrer an der IGS Göttingen-Geismar
Anschrift: Auf dem Lohberge 17, 3400 Göttingen

Dieter Weiland, geb. 1940, Volksschullehrerausbildung, Fachleiter in der Lehrerausbildung bis 1972, Leiter eines Grundschulversuchs in Gerlingen bei Stuttgart von 1972 bis 1975, seit 1975 Didaktischer Leiter der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar
Anschrift: Haardtfeld 9, 3402 Niemetal

Achim Block

Antworten auf Einwände

Meine Ausführungen sind die gekürzte Fassung eines Vortrags, der in einer Vorlesungsreihe über Schulen in privater Trägerschaft die öffentliche Regelschule vorstellen und vertreten sollte. Eingegrenztes Thema und Verkürzung für den Abdruck bedingen also, daß nicht die gesamte Schulproblematik angesprochen werden konnte und viele Aspekte nur flüchtig aufscheinen. Insofern sind etliche Hinweise meiner Kritiker *berechtigte und von mir begrüßte Ergänzungen:* Das gilt z. B. für Udo Rauins Ausführungen zur Schwierigkeit der optimalen Organisation von Lehrinhalten, für Horst Brandts/Dieter Weilands Ausführungen zur wünschenswerten Verschiedenheit der Schüler und für Jochen Pabsts Ausführungen zur Jugendkultur heute. – Ich will im folgenden auf solche Übereinstimmungen nicht weiter eingehen, sondern nur die Punkte herausgreifen, die strittig sind und bei denen eine deutlichere Klärung vielleicht doch möglich ist.

Udo Rauin sieht offenbar einen unauflösbaren Widerspruch zwischen den Aufgaben der Schule, einerseits die individuelle Entfaltung der Schüler zu fördern und andererseits Berechtigungen zu vergeben. Hier *kann* es Spannungen geben, aber im Regelfall ist auch die Berechtigungsfeststellung ein Akt der Beförderung zur „Lebenstüchtigkeit" etc. Ich stimme daher Rauins Folgerung nicht zu, wenn er mit Blick auf die Funktion von Schule als Lebensvorbereitungsstätte meint:

„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 Berechtigung."

Nein, da jeder Schüler in einer arbeitsteiligen (Leistungs-)Gesellschaft wird leben müssen, *gehört die Auseinandersetzung mit sozialen Leistungsnormen wesentlich zur Vorbereitung seiner eigenen Zukunft,* ja zu den Chancen seiner persönlichen Entwicklung.
Ich denke, daß die Forderung des Abiturs für alle („Gymnasium als Leitinstitution") zwar schlichtem demokratischem Gleichheitsstreben entspräche, aber weder den Neigungen aller noch dem gesellschaftlichen Bedarf. Nur wenn allerdings mit sog. höheren Bildungsabschlüssen nicht *zugleich* auch höhere gesellschaftliche Positionen, womöglich *ausschließlich,* vergeben werden, läßt sich m. E. in einem demokratischen Staat die Differenzierung der Abschlußniveaus *politisch* rechtfertigen.
Die Auseinandersetzung um *Vor- und Nachteile kontinuierlicher Langzeitlehrgänge* verdiente mehr Raum, als hier zur Verfügung steht. Man kann die Möglichkeiten eines stetig fortschreitenden, die Teile des Fachlehrganges abwechslungsreich integrierenden, von Gruppenkonstanz und weitreichender Lehrverantwortung profitierenden Unterrichts wohl kaum damit abweisen, daß man jeweils auch Gegenmöglichkeiten sieht. (Nur ein Beispiel zur Behauptung größeren Verantwortungsbewußtseins der Lehrer für die über einen längeren Zeitraum unterrichteten Schüler: Sollte tatsächlich der Prüfer im Abitur, der den Abiturienten aus 1 bis 2 Halbjahreskursen kennt, diesselbe Verantwortung für die erreichte schulische Leistung haben können wie jener, der seine Schüler in Klasse 11 bis 13 kontinuierlich unterrichtet hat?)
Horst Brandt und *Dieter Weiland* opponieren aus ihren Gesamtschulerfahrungen besonders gegen meine Überlegungen zur Lehrgangskontinuität. Zunächst: Systematisch aufgebaute Langzeitkurse sind nach meinem Begriff nicht die Mini-Ausgabe wissenschaftlicher Systematik, sondern unter schul*didaktischen* Kriterien entworfen (wozu selbstverständlich auch die Ermöglichung der Eigentätigkeit der Schüler gehört); sie sind allerdings den strengen Strukturen wissenschaftlicher Ordnung doch mehr verpflichtet als ein Baumaterialsuchender im Steinbruch. Für mein Verständnis von Schule schließen Lehrgangsplanung (in wissenschaftspropädeutischer Disziplin) und eigene Lerntätigkeit des Schülers einander gerade nicht aus. „Die Eigentätigkeit als eines der wichtigsten Erziehungsziele möglichst aller Fächer darf nicht auf dem Altar der stringent aufgebauten Fachsystematik geopfert werden." Dieses Prinzip kann nicht apodiktisch gelten: Sollen die Erkenntnisse der menschlichen Geschichte von jedem jungen Menschen noch einmal neu gewonnen werden? Das wäre ein Traditionsverlust an Wissen, der uns um die Ergebnisse von Jahrhunderten brächte. Von den didaktischen Fragen zusammenhängenden Lernens abgesehen, für das ich einen Teilkanon und eine systematische Folge höher einschätze als Brandt/Weiland, bleibt mir vor allem zweifelhaft, ob man den kontinuierlichen Lernfortschritt, der einem Teil der Schüler immer möglich wäre, durch organisatorische Regelungen deshalb unterbrechen sollte, weil ein anderer Teil der Schüler nicht recht mithalten würde, sich anders orientieren möchte, vielleicht sogar ganz andere Bedürfnisse hat. Brandts/Weilands Konzept, „daß *alle* zukünftigen Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft in

gemeinsamem Lernen die Fähigkeiten erwerben, sich selbstbewußt als aktiv Beteiligte zu verstehen..." ist in gutem Sinne eine Utopie, die die Verschiedenheiten der Menschen nur positiv als Chance zu wechselseitiger Anregung versteht, nicht aber auch als Anlaß, ganz verschiedene Wege zur Erfüllung der je eigenen Möglichkeiten zu eröffnen. So wichtig Gesamtschulen sein können: von der Umgestaltung *aller* Schulformen zur *einen* Gesamtschule ist das Heil, das Brandt/Weiland andeuten wollen, nicht zu erwarten. Ich bezweifle, daß ein Schulwesen „human" sein kann, wenn es die bestehenden Wahlmöglichkeiten zwischen Schulformangeboten zurücknimmt.
Übrigens: Der „Fall Tonio Kröger" war von mir nur als Beispiel nichtgelungener Kommunikation aufgrund unterschiedlicher Lebens- und Leseerfahrung beigezogen, nicht um Prototypen irgendeiner schulischen Bildung vorzustellen.
Jochen Pabst greift in seiner Stellungnahme hauptsächlich Gedanken auf, die ich im Vortrag zu knapp skizziert habe oder deren Stellenwert hier nicht deutlich genug geworden ist. „Stricken und Essen im Unterricht" z. B. habe ich nicht problematisiert, sondern als unterstes Beispiel für die Umstrittenheit pädagogischer Ansichten angeführt – auf der ganzen Linie von harmlosen Alltagssituationen bis hin zu höchsten Wertentscheidungen. Der mich interessierende Punkt ist das Wechselbad unvermittelter gegensätzlicher pädagogischer Haltungen und Maßnahmen, in die der heutige Schüler geraten kann. Für die von mir verlangte pädagogische Aus- und Absprache in einem Kollegium gilt natürlich, was Pabst andeutet: daß dabei die „Trends Traditionsabbruch, Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile" berücksichtigt werden müssen. Ich habe dies nicht ausgeführt, ebensowenig wie den Verhalt, daß die Haupterziehungsarbeit im Unterricht erfolgt – mein Hinweis auf Herbart sollte diese Voraussetzung absichern.
Es läßt sich denken, daß in einer Vorlesungsreihe zur Beförderung des privaten Schulwesens in unserem Lande vor allem die jeweiligen „Sonderformen" mit ihren von der staatlichen Schule abweichenden Vorstellungen, Merkmalen, Zuständen zu Wort gekommen sind. Und so war es denn auch. Demgegenüber sollte mein Beitrag die in der öffentlichen Regelschule liegenden Möglichkeiten zeigen; ich habe das mehr in der Weise einer Problembeschreibung versucht. Natürlich aber mußten dabei die landesweit greifenden, eben über die Sonderformen hinwegreichenden Gestaltungsmöglichkeiten des Staates angesprochen werden. Dies sind u. a. solche im Bereich der Inhaltssetzung (Kanon?) und der Organisation (vertikale oder horizontale Gliederung?). Auf beiden Gebieten *scheint mir eine Korrektur angebracht:* Im Bereich der Unterrichtsinhalte – vor allem der Verständigungsfähigkeit wegen – *eine neue Teilkanonisierung,* im Bereich der Schulorganisation die *Sicherung vertikal kontinuierlicher Lehrgänge,* jedenfalls für den Teil der Schüler, die deren Vorteile wahrnehmen können. Ob dazu neue Fachdidaktiken erforderlich sind, wie J. Pabst meint, oder der Diskurs der für Schule Verantwortlichen (mit den von Schule „Betroffenen"?) oder etwa „politische Antworten", wie Brandt/Weiland aus ihrer Sicht fordern, das konnte hier nicht Thema sein. Aber eine an Konsequenzen interessierte Diskussion sollte bei diesen Fragen ansetzen.