

Fölsch, Gustav

Sind die Bildungsziele "Kompetenz" und "Autonomie" vereinbar? Ein Nach-denken über Erfahrungen in der Praxis

Die Deutsche Schule 88 (1996) 4, S. 392-405



Quellenangabe/ Reference:

Fölsch, Gustav: Sind die Bildungsziele "Kompetenz" und "Autonomie" vereinbar? Ein Nach-denken über Erfahrungen in der Praxis - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 4, S. 392-405 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310607 - DOI: 10.25656/01:31060

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310607>

<https://doi.org/10.25656/01:31060>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 4

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

388

Zum „Ende der Erziehung“ kommt man nur durch Erziehung!

Nicht nur weil sie unvermeidlich ist, sondern weil sie für die Entwicklung von Kindern ebenso wie für die Gestaltung einer Gesellschaft und den Bestand einer Kultur grundlegend ist, wird hier für eine bewußte und kritische Reflexion der Ziele und Wirkungen pädagogischer Prozesse in Schule und Familien plädiert – jenseits des Streits, ob Erziehung an ihrem Ende ist oder sein soll.

Gustav Fölsch

392

Sind die Bildungsziele „Kompetenz“ und „Autonomie“ vereinbar?

Ein Nachdenken über Erfahrungen in der Praxis

Auf dem Hintergrund sehr anschaulich geschilderter Praxiserfahrungen macht der Autor das Dilemma deutlich, in das man gerät, wenn man zur Autonomie herausfordern will – aber er plädiert dafür, zur Autonomie immer wieder und Schritt für Schritt dadurch zu befähigen, daß entsprechende Kompetenzen vermittelt und gefordert werden.

Die Schriftleitung möchte zu diesem Beitrag ausdrücklich zur Diskussion auffordern: In Heft 1/97 sollen kritische, weiterführende, klärende Beiträge veröffentlicht werden!

Walter Twellmann

406

Das Bildungssystem Europas

Modelle der Schulen europäischer Länder im Vergleich

Die Vielfalt des europäischen Schulwesens, so zeigt diese vergleichende Darstellung, läßt sich auf fünf Grundmodelle reduzieren, die von einer extrem horizontal bis zu einer extrem vertikal gegliederten Organisationsform reichen. Eine Schule im Dienste Europas dürfte ihren Aufgaben – schon wegen der überwiegend auf nationaler Ebene eingeleiteten Entwicklungen – nur als differenzierte Gesamtschule gerecht werden können.

Paul-Peter Walter
Traditionelle Liberalität und Autonomie
Erkundungen im Schulwesen Dänemarks

419

Unser Nachbarstaat im Norden kann in bildungspolitischer Hinsicht immer noch Anregungen geben – jedenfalls spiegelt dieser Reisebericht eine Faszination wider, die von der konsequent auf Vielfalt und Selbständigkeit ausgerichteten Schullandschaft ausgeht. Der Autor geht dabei ausführlicher auf die dänische Regelung der Lehrerarbeitszeit ein und berichtet von den Erfahrungen, die damit gesammelt wurden.

Frank Bösch
„Zum neubau des schulwesens“ nach 1945
Die bildungspolitische Konzeption Adolf Grimmes

435

Der erste niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme gilt zweifellos als eine herausragende und wirksame Persönlichkeit der Nachkriegszeit, aber die schulpädagogische Forschung hat sich bislang nur beiläufig mit seiner Reformpolitik beschäftigt. Dieser Aufsatz rekonstruiert Grimmes Konzeption durch eine sorgfältige Dokumentenanalyse und kommt zu dem überraschenden Ergebnis, daß sich sein Standpunkt innerhalb sozialdemokratischer Reformvorstellungen als „konservativ pragmatisch“ charakterisieren läßt.

Ilse Müller und Christel Reimer
„Wie organisiere ich mein Lernen?“
Ein Trainingsprogramm für erfolgsorientiertes Selbstmanagement am Beginn der gymnasialen Oberstufe

455

Weil es nicht selbstverständlich ist, daß Schülerinnen und Schüler nach dem Abschluß der Sekundarstufe I mit den neuen Erwartungen und Anforderungen der gymnasialen Oberstufe produktiv umgehen können, haben zwei Lehrerinnen ein Seminar-Programm entwickelt, das die Lernenden befähigen soll, ihr Selbstvertrauen zu stärken, ihr Verhalten zu verstehen und ihre Aktivitäten besser zu organisieren. Der Bericht regt zur Nachahmung an.

Charlotte Röhner und Wiltrud Thies
Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen
Eine Analyse von Wochengeschichten am Schulanfang

469

Die Auswertung von Wochengeschichten, die Jungen und Mädchen am Anfang ihrer Schulzeit schreiben, bestätigt wieder einmal, daß im Erleben und Verhalten Unterschiede zwischen den Geschlechtern schon früh angelegt sind. Die Autorinnen diskutieren entsprechende Folgerungen für die Praxis in Schule und Unterricht.

Susanne Enders
Die Schuldruckerei Célestin Freinets
Über die Bedeutung eines „Werkzeugs“ für das Lernen

483

Die Beschäftigung mit Freinet ist pädagogisch immer wieder anregend, und die Arbeit mit der Schuldruckerei begeistert die Schülerinnen und Schüler stets aufs Neue. Dies gilt offenbar auch und gerade in der 'Konkurrenz' mit den neuen elektronischen Medien.

Schule im Internet: Die Datenbahn im Unterricht

Der fehlende pädagogische Beitrag zur Diskussion über neue Medien

Die Computer haben in vielen Schulen längst Einzug gehalten – um so dringlicher ist es, daß die Zielsetzung der Arbeit mit diesen Hilfsmitteln geklärt wird. Unterschieden wird eine medienkundliche und eine mediendidaktische Perspektive. Der Text weist zugleich die vielen praktischen Möglichkeiten, aber auch die Schwierigkeiten bzw. Voraussetzungen auf.

Rainer Brämer

509

Wanderführerschein für Lehrer/innen

Ein Projekt der Universität Marburg

Es mag Mißverständnisse auslösen, daß „Die Deutsche Schule“ für das Wandern wirbt – aber es geht hier fern irgendwelcher Romantizismen darum, einen Teilbereich des Schullebens nicht einfach als eine Art 'Aus-Zeit' zu betrachten, sondern die „Wandertage“ bewußt und kompetent so zu gestalten, daß sie den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Gemeinschafts- und Naturerlebnissen entsprechen. Dafür wurde ein Aus- und Fortbildungsprogramm entwickelt, das sich wachsender Beliebtheit erfreut.

Neuerscheinungen:

- Herbert Schui und Eckart Spoo (Hg.): Geld ist genug da. (DW)
- Claudia Huerkamp: Bildungsbürgerinnen. (Langer)
- Klaus-Peter Horn: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. (HGH)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Die Bildungsarbeiter. (Ballauf)
- Alfred Lumpe: Pädagogik als Wahrnehmung der Wirklichkeit. (Köpke)
- Otto Mehrgardt und Albert Stolpe: Eigenständiges Denken in der Schule. (JöS)
- Jochen Riege: Die sechsjährige Grundschule (Faust-Siehl)
- Johannes Bastian (Hg.): „Strafe muß sein“? (DW)
- Christel Hopf u.a.: Familie und Rechtsextremismus. (B.G.)
- Peter Heitkämper (Hg.): Mehr Lust auf Schule. (B.G.)

Gustav Fölsch

Sind die Bildungsziele „Kompetenz“ und „Autonomie“ vereinbar?

Ein Nach-denken über Erfahrungen in der Praxis

„Die Schule soll dem jungen Menschen zu der Fähigkeit verhelfen, in einer ständig sich wandelnden Welt ein erfülltes Leben zu führen.“

(Schulgesetz Schleswig-Holstein, § 4)

Der Widerspruch zwischen der vorwiegend fremdgesteuerten Unterrichtung von „Kompetenz“ (Wissen und Können) und der Anleitung zur „Mündigkeit“ ist ein altes Thema. Es scheint zwar in den siebziger Jahren unseres Jahrhunderts in den Übertreibungen der bildungspolitischen Diskussion mit der Polarisierung zum Beispiel von „Emanzipation“ und „Mut zur Erziehung“ fast totgeritten worden zu sein, aber das Thema ist so aktuell wie eh und je!

Woran liegt es, daß in unseren Schulen noch immer die für eine Demokratie so dringend nötige Förderung der sozialgebundenen *Autonomie* zu kurz zu kommen scheint gegenüber der durch die Lehrkräfte gesteuerten, sach-effektiven Vermittlung von *Kompetenz* in Wissen und Können? – Dafür gibt es vielfältige Gründe. Nach 35jähriger Tätigkeit als Lehrer*) und – parallel dazu – nach 25jähriger Tätigkeit als Fachleiter für Pädagogik am Studien-seminar mit Einblick in viele Schulen aller Schularten möchte ich *aus dem Schulalltag heraus* zu dieser Frage Stellung nehmen. Mein Hauptargument ist, daß die Fülle des in einer zeitgemäßen Schule zu bearbeitenden Lern-stoffes – Wissen und Denken, Fähigkeiten und Fertigkeiten – so immens ist, daß darüber andere Bildungsziele wie zum Beispiel die Anleitung zur Mündigkeit notgedrungen zurücktreten.

Nach einer kurzen Erläuterung der *Begriffe Kompetenz und Autonomie* werde ich neuere Vorstellungen über Bildungsinhalte der Schule erläutern. Entsprechend müßten die herkömmlichen Lehrpläne modifiziert und vor allen Dingen, um mehr Raum für Anleitung zur Autonomie zu schaffen, entscheidend reduziert werden. Warum vielfältige Versuche in dieser Richtung für die Praxis *keinen durchschlagenden Erfolg* zu haben scheinen, werde ich zu begründen versuchen. Als nächstes werde ich der Frage nachgehen,

*) Um die Ausführungen leichter lesbar zu machen, sind mit der männlichen Form (Lehrer, Schüler etc.) stets gleichgeachtet die weiblichen Angehörigen dieser Kategorien gemeint. Nur an Stellen, an denen geschlechtsspezifische Aussagen gemacht werden, werden die Bezeichnungen getrennt.

aus welchen Gründen das „selbstentdeckende Lernen“, das eine *Chance* zur größeren Selbstverantwortung der Schüler böte, nur sehr begrenzt eingesetzt werden kann.

In zwei weiteren Abschnitten will ich andeuten, wie die *pädagogisch-zugewandte Atmosphäre* der heutigen Schule und wie *Eigenschaften der Lehrerpersönlichkeit* die Entwicklung von Autonomie auch in den herangewachsenen Schülern behindern mögen. Einige *Beispiele aus der Praxis*, wie versucht wird, die Selbstverantwortung der Schüler zu stärken, und meine eigenen Vorstellungen zu einer „Lösung“ des Dilemmas schließen den Beitrag ab.

Kompetenz und Autonomie

Wolfgang Klafki (1995, S.11) fordert unter Hinweis auf die „Schlüsselprobleme“ der heutigen Menschheit die Bildung dreier „Grundfähigkeiten“: Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit.

Wolfgang Schulz (1980) spricht von drei „Intentionen“, die dienen ...
... „der *Kompetenzförderung* im Hinblick auf die Aufgabe, sich in der Gesellschaft, wie sie ist, individuell reproduzieren zu können bzw. zur Reproduktion dieser Gesellschaft beizutragen;
... der *Autonomisierung* gegenüber den Funktionalisierungsversuchen der Gesellschaft;
... der Unterstützung der *Solidarisierung* mit den Individuen und Gruppen, die an der Autonomisierung gehindert werden“.

Beide Autoren scheinen in der Sache nahe beieinander zu sein. Die Nomenklatur von Schulz scheint mir deutlicher den Unterschied zwischen den beiden *Hauptzielen unserer Erziehungsarbeit* in der Schule herauszustellen:

- Förderung der *Kompetenz* in Wissen und Können hinsichtlich umfassender, exzellenter Allgemeinbildung,
- Förderung der sozialgebundenen *Autonomie*.

Moderne Bildungsvorstellungen

„Bildung ist der Weg, auf dem Kinder und Jugendliche in dieser Welt ihren Ort finden.“ (Wernstedt, S. 10) Diese sich ständig ändernde Welt ist hochkompliziert, hochzivilisiert, hochtechnisiert, hochkulturell. Hier „ihren Ort zu finden“ und insbesondere auch „Qualifikationen zu erwerben, damit sie im Leistungswettbewerb um berufliche Positionen und soziale Chancen mithalten können“ (Schlömerkemper 1992, S. 24), bedarf einer jahrelangen kompakten und effektiven Unterrichtung durch fachdidaktisch versierte Spezialisten, also in erster Linie der Förderung der *Kompetenz*.

Worum es heute inhaltlich dabei gehen sollte, hat 1993 eine Arbeitsgruppe der GEW neu formuliert und mit dem Begriff der „Lebenswelten“ neu akzentuiert (vgl. Bernhardt u.a. 1993):

- „Leben in einer Demokratie,
- Leben in einer von Menschen bedrohten Umwelt,
- Leben im Frieden / in Konflikten (vermutlich sind hier primär Menschengruppen und Völker gemeint, nicht so sehr die Beziehungen zwischen zwei Menschen; G.F.),

- Leben in einer multikulturellen Gesellschaft,
- Leben in Europa (mit Ausblick auf die „Eine Welt“),
- Leben in einer Medienwelt,
- Leben in einer technologisierten Wirtschafts- und Arbeitswelt“.

Es fällt auf, daß sich diese „Lebenswelten“ (mit einem unheimlich großen notwendigen Quantum schulischer Lern-Realisierungen) eher auf die Menschen als Gruppe als auf das Individuum beziehen. Dadurch ist man geneigt, dieses sofort zu ergänzen (mit einer unvollständigen Liste):

- Leben in der Konsumwelt (konkret unter anderem: Umgang mit Geld und Schulden; Suchtvorbeugung)
- Leben in einer mit Vorschriften und Gesetzen straff durchreglementierten Welt (konkret unter anderem: juristische Grundkenntnisse; Umgang mit Behörden)
- Leben in großer Nähe zu anderen Menschen (konkret unter anderem: Grundkenntnisse in „Alltagspsychologie“)
- (späteres) Leben mit eigenen Kindern (konkret unter anderem: pädagogische Grundkenntnisse. Für den schwersten „Beruf“ unter uns Menschen wird keine Ausbildung, kein Zertifikat verlangt: die Erziehung der eigenen Kinder! Warum beklagt wohl die Gesellschaft das Erziehungs-Unvermögen so vieler Eltern und versucht, die Schule in die Rolle der „sozialpädagogischen Reparaturwerkstatt“ zu drängen!)
- Leben mit der eigenen Gesundheit (konkret unter anderem: Minimalkenntnisse in Gesundheits- und Ernährungslehre; Intensivierung des Sportunterrichts. Man darf ja nicht vergessen, daß die Gesundheit des Einzelnen nicht hundertprozentig in sein Belieben gestellt ist, sondern daß die Gesellschaft ein Interesse daran hat, die allgemeinen Krankheitskosten möglichst niedrig zu halten)

In den umfangreichen Anforderungen zum Begreifen und Erlernen dieser „Lebenswelten“ ist zudem nur ein kleiner Teil der Inhalte der klassischen Schulfächer abgedeckt. Das Quantum des für die *Kompetenz* zu erwerbenden Wissens und Könnens, das sei erneut betont, ist also riesengroß.

Manche Bildungspolitiker bis in die Kultusministerien hinein sind nun geneigt, bei der Umsetzung der an den heutigen „Schlüssel-“ oder „Kernproblemen“ orientierten Schulpädagogik das Kind mit dem Bade auszuschütten; sie favorisieren „projektorientiertes“ oder „fächerübergreifendes“ Lernen und vernachlässigen das dazu notwendige solide Lernen in den Fachdisziplinen, diffamieren es bisweilen gar als „rigides Anhäufen von Faktenwissen“. Sie ignorieren schlicht, daß die „Lern- und Paukschule“ von einst längst mausetot ist (Niemand läßt heute mehr Hunderte von Geschichtszahlen stur auswendig pauken!). Sie verstehen das – auch von Klafki und vielen anderen zu Recht geforderte – „vernetzte Denken“ völlig einseitig. Wenn nämlich ein Netz nur Fäden und nicht auch vor allem starke Knoten hat, die vernetzt werden, reißt das Netz bei der geringsten Beanspruchung.

Klafki (S. 13) selbst rückt das zurecht: Zur Erörterung der fachübergreifenden Probleme „werden jedoch immer wieder auch fachspezifische Lehrgangssequenzen notwendig sein“.

Ist eine durchschlagende „Entrümpelung“ der Lehrpläne möglich?

Eine Chance, der *Anleitung zur Autonomie* für unsere Schüler zeitlich und inhaltlich mehr Raum zu geben, wäre, zumindest aus theoretischer Sicht, die Fülle der zu lernenden Stoffe und Methoden entscheidend zu reduzieren. Aber die seit Jahrzehnten gebetsmühlenhaft vorgebrachte Forderung nach „Entrümpelung“ der „überfrachteten“ Lehrpläne hat in der Praxis bisher so gut wie keinen durchschlagenden Erfolg gebracht. Und das scheint mir erklärlich zu sein.

Für das Folgende halten wir uns noch einmal vor Augen, welches die Grundaufgabe der Schule ist: „... die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in dieser Gesellschaft vorzubereiten und mit den dazu erforderlichen Qualifikationen und Verhaltensweisen auszustatten ...“ (Schlömerkemper, S. 30).

Ich lade die Leser zu einem *Gedankenexperiment* ein. Wir setzen mindestens 15 überzeugte Verfechter des „schülerzentrierten Unterrichts“, also des fast ausschließlich selbstbestimmten Lernens, zu einer Klausur-Konferenz zusammen, Lehrer und Hochschulpädagogen, aus jedem Schulfach mindestens einen. Sie sollen feststellen, was Schüler zur Vorbereitung auf ein chancengleiches Leben in einer hochkomplizierten Welt allermindestens lernen müssen, wenn sie es nicht von sich aus tun.

Ich behaupte nun, leicht überspitzt: Je mehr Zeit zum Nachdenken und Auseinandersetzen diesen Leuten in der Klausur gegeben wird (mindestens 14 Tage), desto mehr dürfte sich dieser Minimal-Lehrplan in seinem Umfang asymptotisch dem Quantum der heutigen Lehrpläne nähern. Unter vielem anderen dürfte er enthalten: Lesen, Schreiben, Grundrechnen, mündliche und schriftliche sprachliche Ausdrucksfähigkeit, zeitgeschichtliche, politische, geographische, naturkundliche, technische, englischsprachige, informationstechnische Grundkenntnisse, logisches Denken, Urteilsfähigkeit, „Lernen des Lernens“, der ganze kulturelle und ästhetische, gemütsbildende Bereich im weitesten Sinne, Wertebewußtsein.

(Die Lehrer unter Ihnen mögen doch nur daran denken, wie Kollegen anderer Fächer – oder Sie selbst auch? – die bildungswichtige Bedeutung der Inhalte ihres Faches und einen möglichst hohen Stundenanteil im Wochenplan mit Klauen und Zähnen zu verteidigen suchen!)

Und da ich voraussetze, daß es sich bei den Teilnehmern dieser Konferenz um besonders verantwortungsbewußte, mit beiden Beinen in der heutigen Zeit stehende Pädagogen handelt, werden sie in diesem Minimallehrplan auch die oben genannten „Lebenswelten“ und die acht „Schlüsselprobleme“ von Klafki (S. 12) (von ihm selbst als nicht vollständig bezeichnet) ganz wesentlich berücksichtigen. „Minimal“-Lehrplan?

Dabei muß man noch eines bedenken, was, wie mir scheint, oft vergessen wird: Die Befürworter der drastischen Lehrplan-Reduzierung haben in ihrer eigenen Schulzeit noch – wenn auch mit mehr oder weniger Zwang – eine exzellente Allgemeinbildung erhalten. Es ist geradezu unfair oder zumindest unbedacht, wenn sie eine solche den Heranwachsenden de facto vorenthalten wollen.

Die Deutschlehrerin meiner Tochter in Klasse 11 bewertete Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler im Aufsatz nicht. Aber – was schlimmer war – sie markierte sie nicht einmal. Das sei heute nicht mehr wichtig. Sie selbst aber beherrscht die Orthographie perfekt. Denn wenn sie nicht einmal ihren Lebenslauf hätte einwandfrei schreiben können, wäre sie niemals als Lehrerin eingestellt worden.

Reinhard Kahl prangert mit harten Worten die Länge der Schulzeit und die Weltfremdheit der Schulstoffe an. „Die meisten Oberstufenschüler jobben. Das ist gut so. Nicht, weil sie Geld brauchen, sondern, weil sie in der Nebenprofession mehr vom Leben erfahren.“ Sein Beitrag trägt die Überschrift: „Abschied von Prokrustes“ und entfaltet sich an Einzelheiten dieser alten Sage. Außerdem wird Heraklit zitiert. Wie paßt das zu seiner Intention? Klassische Bildung? Wer soll sich denn, wenn es nach Kahl ginge, in der Schule noch mit der lebensfernen, nicht zukunftsorientierten griechischen Mythologie beschäftigen, und dann auch noch mit vom Nebenjob absorbierten und ermüdeten Schülern? Woher kann Kahl mit dem Bild des „Prokrustesbettes“ und den Gedanken der uralten Philosophen umgehen? Weil er selbst noch eine umfassende Allgemeinbildung genossen hat, die ihn in der geistigen Auseinandersetzung souverän macht, die er aber den Nachwachsenden einschneidend ändern will.

Jeder von uns hat Vorstellungen, was ein „ins Leben tretender“ junger Mensch mindestens wissen und können müßte. Da diese Vorstellungen aber unter uns sehr verschiedenartigen Menschen teilweise differieren, kommt insgesamt dieses riesige Quantum an Lernanforderungen heraus.

Hand aufs Herz: Wären wir zufrieden, wenn ein Abiturient zwar überzeugend Selbstverantwortung zu praktizieren gelernt hätte, aber beim Stichwort „Bismarck“ lediglich auf Heringe assoziieren würde, bei „Weimar“ auf einen neuen Vergnügungspark in Florida tippen und bei „Goethe“ meinen würde, sich an eine Pop-Sängerin dieses Namens aus den achtziger Jahren erinnern zu können? Übertrieben? Genau! Weil wir eben doch ziemlich feste Vorstellungen von in der Schule zu vermittelnder Allgemeinbildung haben, die lediglich im akademischen Bereich und in manchen bildungspolitischen Zirkeln ins Gerede gekommen zu sein scheint.

Ein Jungunternehmer prahlt: „Ich kaufe Kisten für 3 DM ein und verkaufe sie für 5 DM. Und von diesen zwei Prozent Gewinn lebe ich.“ Warum erkennen wir diese Geschichte sofort als Witz? Weil wir uns nicht vorstellen können oder es nicht wahrhaben wollen, daß das eine ernstgemeinte Äußerung ist!

Es gibt noch einen Punkt, der bei dieser Diskussion so nervt: Menschen, die vehement für drastische Reduzierung der Lehrpläne eintreten, bemerken ihre eigene Inkonsistenz gar nicht, wenn sie selbst plötzlich individuelle Forderungen an Lehrinhalte stellen.

Ein harter Kritiker der „inhumanen“ Schule, Pädagogik-Professor Kurt Singer, der Latein und sogar Mathematik (!) als Pflichtfach aus der Schule verbannen möchte (1981), regt sich darüber auf, daß es Abiturienten gibt, die keine Eiche von einer Buche unterscheiden können, keine Amsel von einer Drossel (eine Amsel ist eine (Schwarz)-Drossel! G.F.), keine Schicht-

wolke von einer Haufenwolke oder einer Federwolke (1973, S. 65). Sind diese Kenntnisse, so erfreulich sie wären, wirklich wichtiger als transferierbare Grundkenntnisse in mathematischer Logik?

K. Höhmann berichtet über die Entstehung der neuen hessischen Rahmenpläne: „Es gab nahezu keine Sitzung der öffentlichen Entscheidungsgremien – gleichgültig, um welche Fachpläne es sich gehandelt hat –, auf der nicht einerseits Stoffreduzierung gefordert und andererseits sehr kritisch angemerkt wurde, was alles an wichtigen Inhalten fehle und noch zu ergänzen sei.“ (Höhmann 1996, S. 25)

Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Natürlich müssen Lehrpläne immer wieder aktualisiert und durchforstet werden. Aber zu erwarten, daß das Quantum der Lernanforderungen in einer zeitgemäßen Schule insgesamt entscheidend reduziert werden kann oder darf, erscheint mir utopisch. Von daher halte ich es auch für unverantwortlich und höchst kurzsichtig, daß man aus Gründen der Kostenersparnis die Zahl der Wochenstunden für die Schüler einfach immer weiter reduziert!

Übrigens steht die – auch von den Medien eifrig betriebene – Kritik an der „Schule von gestern“ mit der angeblichen „Häufung von Faktenwissen“ in einem ganz merkwürdigen Gegensatz zu der ungeheuren Beliebtheit und Verbreitung von Quiz-Veranstaltungen aller Art und von den Rätselseiten in fast allen Print-Medien!

„Selbstentdeckendes Lernen“ – Chance zu mehr Selbstverantwortung?

Die vordergründige Antwort heißt natürlich: ja! – Aber es gibt drei Gründe, die dieses „ja“ für die Schulpraxis stark einschränken.

1.) *Wagenschein* (zitiert bei Münzinger, S. 26) fordert: „Den Druck des Lehrers durch den Sog der Sache ersetzen.“ Was aber tun, wenn bei einigen oder allen Lernenden bei bestimmten, vom Lehrplan für wichtig gehaltenen Stoffen dieser „Sog“ nicht entsteht? Bei jungen Menschen ist insbesondere der Spannungsbogen, die Fähigkeit, zum Zwecke der Erreichung eines angeblich wichtigen Ziels auch längere Durststrecken, ungeliebte und langweilige, anstrengende Tätigkeiten in Kauf zu nehmen und durchzuhalten, oft eingeschränkt.

Ein Beispiel: Behandlung des Photoapparats in Physik. Anfangs große Begeisterung und Eigenaktivität. Zum tieferen Durchdringen der Zusammenhänge muß das Linsengesetz behandelt werden, in dem die Variablen im Nenner der Brüche stehen; also Bruchgleichungen müssen gelöst werden. Die Motivation geht bei vielen gegen Null.

2.) Das *selbstentdeckende Lernen* benötigt unverhältnismäßig viel mehr Zeit. Das Prinzip „trial and error“ enthält die zeitfressenden Irrtümer, die, wie Heinrich *Roth* betont, wichtige Bestandteile eines fruchtbaren Lernprozesses sind, die aber im herkömmlichen Unterricht eher Klippen sind, die der studierte Lehrer unter dem Druck der Lehrplanerfüllung oft, da er sie frühzeitig vorausgesehen hat, von vornherein zu umschiffen versucht.

3.) Vielleicht liegt es an mir, daß ich bei den Protagonisten des „genetischen“ Lernens immer nur bestechende Beispiele für das Neuentdecken und -entwickeln von Lernstoff gefunden habe. So gut wie nie aber gehen diese Leute auf das ein, was unser Lehrerberufsleben in hohem Maße (wenn auch bei den Fächern unterschiedlich) ausfüllt, nämlich Wiederholen, Festigen, vertiefendes Absichern, Einprägen ins Gedächtnis, Anwenden, Abwandeln und Üben, Üben und noch mal Üben!

Ein *Beispiel*: Natürlich können und sollen Schüler in Klasse 9 selbst erarbeiten, wie man quadratische Gleichungen löst. Diese sind in der Oberstufenmathematik ein wichtiges Hilfsmittel. Es wäre absurd, wenn Lernende beim Auftreten einer quadratischen Gleichung in der Oberstufe im Abstand von Wochen oder Monaten jedesmal „neu“ entdecken müßten, wie sie zu lösen ist. Die Schüler müssen also in einem psychologisch ungünstigen Alter in Klasse 9 mit einer in einem relativ kurzen Zeitraum zu behandelnden großen Zahl ganz verschiedenartiger quadratischer Gleichungen mit den Feinheiten vertraut gemacht und die Lösungsmethode bei ihnen eingeschliffen werden. (Erinnern Sie sich an die „p-q-Formel“?) Das ist für viele ermüdend und geht daher häufig nicht ohne sanften Druck, also Fremdsteuerung ab.

Wolfgang Schulz (1977a, S. 84, 85; 1977b, S. 241, 243, 244), ein herausragender Didaktiker, entwirft eine großartige Idee partizipatorischer Unterrichtsplanung, also Aktivierung von Schüler-Mitverantwortung. Es ist niederschmetternd, aber realistisch, wenn er selbst sein Konzept relativieren und die wesentliche Bedeutung unangenehm-anstrengender Erarbeitung systematischer Sachkenntnis einräumen muß. So schreibt er zum Beispiel: „Mathematik ist – bei allen noch so gut genutzten Primär- und Sekundär Motivationen – langfristig nur über eine gewisse gemeinsam aufzuarbeitende Frustration für Lehrer und Schüler vermittelbar.“ (1978, S.98)

Aus den geschilderten Gründen wird der Unterricht weit überwiegend durch die Lehrkräfte gesteuert, wird dem Schüler bei aller geforderten Aktivität und Anstrengung die Verantwortung für seinen Lernerfolg weitgehend abgenommen. Die fatale Folge ist die verbreitete Passivität der Schüler. „Wenn ihr meint, daß das gut für mich ist, dann lernt mich mal.“ (Schlömerkemper 1992, S. 27) Häufiger als diese Gutmütigkeit ist aber wohl die versteckte oder auch laute Frage: „Was bringt mir eigentlich diese Quälerei?“

Erschreckend, aber wohl symptomatisch ist folgender Schülerausruf, nachdem ein halbes Jahr vorher gründlich behandelt worden ist, warum das Teilen durch Null keinen Sinn ergibt: „Aber Sie haben uns doch selbst gesagt, daß wir nicht durch Null teilen dürfen!“ Nicht die mathematische Logik, sondern die Autorität des Lehrers ist de facto die dirigierende Instanz.

Behindert die „Gewächshaus-Atmosphäre“ die Entwicklung von Autonomie?

Seit den fünfziger Jahren hat sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden *grundlegend gewandelt*, es ist persönlicher, „menschlicher“ geworden. Als bahnbrechend kann man hier wohl die Untersuchungen und Schriften des Ehepaares Tausch aus den sechziger Jahren bezeichnen. Ins-

besondere ihre Betonung der „Wertschätzungs-, Wärme, Zuneigungsdimension“. (Wir sprechen heute besser von „Zuwendung“, weil „Zuneigung“ in unserem Sprachgebrauch Sympathie voraussetzt, die nicht vorhanden sein muß.) Die erzieherische Verantwortung der Lehrenden für das Wohl des einzelnen Kindes, die helfende Funktion, die individuelle Förderung haben im letzten Jahrzehnt noch stark an Bedeutung gewonnen, weil die Gesellschaft zunehmend der Schule einen Teil der Aufgaben zumutet, die viele Elternhäuser nur mangelhaft leisten.

Diese Haltung, diese Aufgaben nehmen heute die meisten Lehrenden sehr ernst, haben sie „internalisiert“. Und weil das ja in der Tat eine sehr positive Sache ist, sind sie so schwer darauf anzusprechen, daß hierin eine große Versuchung liegt, nämlich (unbewußt) das Gegenteil von dem zu tun, was paradoxerweise zur Erziehung dazugehört, nämlich sich mit zunehmendem Alter der Jugendlichen als Erzieher überflüssig zu machen.

Ich will das mit einigen Gedanken und Erlebnissen verdeutlichen: Schüler sollen ab Klasse 10, spätestens aber ab Klasse 11 in der gymnasialen Oberstufe, mit „Sie“ angesprochen werden. Lehrer fühlen sich (verständlicherweise!) geschmeichelt, wenn Schüler der Oberstufe ihnen vorschlagen, sie zu *duzen*. Diese Lehrer ignorieren, wenn sie darauf eingehen, daß sie den Schülern damit einen Bärendienst erweisen, weil sie deren unbewußten Wunsch erfüllen, zumindest in der Schule noch länger im warmen, bequemen Nest des Kindseins zu bleiben. Die Gefühle in der Adoleszenz sind noch widersprüchlich: Einerseits und im Vordergrund besteht natürlich der Wunsch, sich aus der Abhängigkeit des Erziehungsprozesses zu lösen. Andererseits aber ist da noch die versteckte Furcht, aus der Wärme des „Nests“ in die unbekannte und Eigenaktivität fordernde Kälte der Selbstverantwortung hinauszutreten.

Bei einem Gespräch im Jugendamt einige Jahre nach der Vorverlegung der *Volljährigkeit* von 21 auf 18 äußerte ich meine Skepsis, ob die Jugendlichen mit dem Sprung gleich um drei Jahre überfordert seien. Mir wurde geantwortet, daß nach den Erfahrungen des Amtes lediglich die kleine Gruppe der Vollzeitschüler, insbesondere Gymnasiasten, sich dieser Vorverlegung nicht voll gewachsen zeigten. Mich hat das als Lehrer dieser Institution schockiert und zu den Beobachtungen und Gedanken veranlaßt, über die ich in diesem Beitrag berichte.

„Die Schule infantilisiert, statt zum Erwachsenwerden zu stimulieren“, zürnt R. Kahl. – Ist es moralisch hochstehend oder aber geradezu schädlich für den jungen Menschen, daß sein Tutor in der Oberstufe des Gymnasiums ihn (pflichtgemäß) bis zum Abitur hin kontrollierend, lenkend und fördernd begleitet?

Bei einer zweistündigen Mathematikarbeit will ein 18jähriger Schüler mittlerer Leistungsfähigkeit nach der ersten Stunde sein Heft fast leer abgeben: er könne das nicht. In einer Mischung aus warmer Zuwendung und persönlicher Autorität, aber ohne inhaltliche Hilfen zu geben, bewegt der Lehrer ihn erfolgreich, weiterzuarbeiten. Er bringt dann eine Leistung, die, obwohl nur in einer Stunde erbracht, klar mit „befriedigend“ zu bewerten ist. Polar-entgegengesetzte Kommentare von Kollegen zu diesem Vorgang:

- Der Lehrer hat pädagogisch vorbildlich gehandelt. Er hat es erreicht, daß der Schüler wieder Mut gefaßt hat, sein Anspruchsniveau erhöht und damit die Voraussetzung für erfolgreiches Fortschreiten im Mathematik-Lernen geschaffen hat.
- Der Lehrer hat als Erzieher mangelhaft gehandelt, hat durch Einsatz seiner persönlichen Autorität den Volljährigen in die Kindrolle zurückgedrängt und ihm dadurch die Chance genommen, ein Stück zu reifen, zu seiner Entscheidung zu stehen und die Folgen kennenzulernen und zu tragen.

Wer hat recht? – Beide! Das ist unser Dilemma! Als Kompromiß wurde vorgeschlagen, der Lehrer hätte den Schüler mit ruhiger, distanzierter, vorwurfsfreier Stimme lediglich kurz fragen sollen: „Haben Sie sich Ihren Schritt gut überlegt?“

Leider betont auch die *Rechtsprechung* die „custodiale“ Funktion des Lehrers. Wenn er zum Beispiel Schüler der zehnten Klasse, wie es ja eigentlich sein soll, mit „Sie“ anredet und in Konsequenz dazu der Klasse mitteilt und erläutert, daß zwar auch weiterhin die Hausaufgaben gründlich besprochen werden, aber nicht mehr bei jedem einzelnen Schüler die Anfertigung kontrolliert wird, kann er Ärger bekommen. Wenn ein Schüler wegen einer „5“ auch in diesem Fach sitzenbleibt, könnten die Eltern die Rücknahme der Nicht-Versetzung beantragen mit dem Hinweis auf die „Pflichtverletzung“ des Lehrers. Ihr Sohn sei in diesem Alter noch nicht „reif“ für diese „pädagogische Überforderung“. Es ist heutzutage nicht mehr auszuschließen, daß die Eltern vor Gericht recht bekommen. Um sich mögliche Ungelegenheiten zu ersparen, agiert der Lehrer also lieber weiterhin als fremdsteuernder Kontrolleur.

Hindernisse im Lehrer selbst bei der Anleitung zur „Autonomie“?

Der machtbesessene, negativ-autoritäre Lehrer von einst (ich kenne ihn nur noch aus dem Teil meiner Schulzeit vor 1945) scheint mir ausgestorben zu sein. Es kann aber nicht verschwiegen werden, daß unser Beruf Gefahren für die Stabilität der eigenen Psyche enthält. Ich habe mich an anderer Stelle dazu geäußert (Fölsch 1993) und kann mich darum hier kurz fassen.

Wenn der Lehrer die ihm von der Gesellschaft übertragene Aufgabe der Unterrichtung und Erziehung der Jugendlichen erfüllen will, muß er von diesen ernstgenommen, seine Autorität muß anerkannt werden. Nun ist einerseits die Jugend heute erheblich unbefangener als früher und andererseits das Renommee des Lehrers in der Öffentlichkeit schlechter und seine Unterstützung durch seine Behörde schwächer (siehe zum Beispiel den schleichenden Abbau der erlaubten „Ordnungsmaßnahmen“ während der letzten Jahrzehnte). Daher ist die versteckte Angst des Lehrers, sich nicht „durchsetzen“ zu können, heute größer als früher.

Wenn er aber den Heranwachsenden nun auch noch nach und nach mehr Spielräume für echte Entscheidungen einräumen soll, die vielleicht zu seinen eigenen Überzeugungen und dringlichen Empfehlungen im Widerspruch stehen, kann das seine Selbstachtung bedrohen. Da bietet sich natürlich unbewußt der einfachere Weg an, alles beim alten zu belassen.

Daß diese Problematik zwar heute verstärkt auftritt, aber eigentlich uralte ist, wird beispielsweise an der Situation des Deutschlehrers deutlich. Ist er

nicht in seinem Innern letztlich überfordert, einen Aufsatz, in dem bei einem ihn persönlich stark berührenden Thema die extrem gegenteilige Meinung fundiert vertreten wird, mit „sehr gut“ zu bewerten?

Weiter mag sich für viele Lehrer die „heimliche Theorie“ als hinderlich für die Zulassung größerer Entscheidungsfreiheit beim Lernen erweisen, daß viele Jugendliche ohne genügenden sanften Druck nicht genügend viel, schnell und gründlich lernen, zumal im Zeitalter der „Konsumentenhaltung“. Ist das aber vielleicht eine „self-fulfilling-prophecy“? Weil wohl die Mehrzahl der Lehrer nicht frei ist von dieser Überzeugung und sich entsprechend verhält, passen sich die Lernenden unbewußt dieser für sie bequemeren Erwartung an. Dieser Zusammenhang mag bestehen, ist aber kaum beweisbar.

Viele besonders von uns Älteren sind nach den Erfahrungen der eigenen Schulzeit skeptisch gegenüber dem Slogan „Fördern statt Fordern“ und meinen, daß es „Fördern (auch) durch Fordern“ heißen müsse. Behindert das „Fordern“ die Entwicklung der Eigenverantwortung beim Schüler? Ich komme am Schluß auf diese Frage zurück.

Gibt es eine „Lösung“ des Dilemmas?

Der Spielraum für echte Entscheidungen der Schülerschaft oder des einzelnen Schülers ist außerordentlich gering. Die ganzen institutionellen Vorgaben vom Lehrplan über die – bei großen Schulen einfach notwendige – Schulordnung bis zum Stundenplan, von der Schüler- und Lehrerverteilung auf die Klassen bis zur Raumverteilung, vom Vertretungsplan bis zu den Pausenaufsichten und vieles mehr bedingen dieses. Je größer die Schule ist, desto komplizierter ist die Organisation, und darum wird von der Schulleitung eine mögliche Schülerbeteiligung eher als Sand im Getriebe empfunden und möglichst auf dem Null-Niveau gehalten. Die Beteiligung der Schüler an der Schulkonferenz ist sicher „ein Schritt in die richtige Richtung“, aber die bringt auch nicht so viel, weil die Kompetenzen der Konferenz bei genauem Hinsehen, verglichen mit denen der Schulleitung, bescheiden sind. Die Schulleitung behält für alles, was an der Schule entschieden und getan wird, die Letztverantwortung.

Die gegenwärtig vielerorts „von oben“ initiierten Bemühungen um „Autonomisierung“ der Schule darf und kann meines Erachtens nichts daran ändern, daß der hochkomplizierte und hochsensible Organismus Schule zuerst einmal „funktionieren“ muß, das heißt durch Schwerfälligkeit umfangreicher Entscheidungsprozesse nicht wesentlich behindert werden darf. Insofern wird sich wohl an der Rolle des Schülers in dieser Hinsicht wenig ändern. Die seit Jahrzehnten vertraut gewordene Arbeit der Schülervertretung (SV) ist mit Sicherheit sinnvoll. Nur darf man auch hier nicht vergessen, daß die Schulleitung Einfluß ausüben kann und das Veto-Recht hat.

Nach allem bisher Gesagten ist es kein Wunder, wenn manche punktuellen Versuche, Jugendliche auf dem Wege zu größerer Selbstverantwortung und Entscheidungsfreiheit voranzubringen, Züge der Hilflosigkeit, ja des Grotesken tragen.

Ein Beispiel: In einem großen Gymnasium klingelt es mitten in der Stunde (ich habe es bei einer Hospitation selbst miterlebt). Die beiden Klassensprecher verlassen geräuschvoll den Raum. Nach zehn Minuten kehren sie ebenso geräuschvoll zurück, erhalten sofort das Wort und berichten der Klasse, der Schulsprecher habe ihnen mitgeteilt, daß beim Adventsbasar für „Brot für die Welt“ 5387,64 DM zusammengekommen seien. Die Lehrkraft versucht nun zum zweiten Mal mit großer Mühe, die Klasse wieder auf den eigentlichen Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren. Die Schulkonferenz hatte mit knapper Mehrheit zur Aufwertung der SV-Arbeit dem Schulsprecher grundsätzlich erlaubt, die Klassen- und Kurssprecher mitten in der Unterrichtsstunde zu einer kurzen Besprechung zusammenzurufen mit der Maßgabe, daß diese sofort nach Rückkehr in die Klasse berichten dürften.

Drei Fragezeichen möchte ich setzen:

- Der SV wird hier meines Erachtens Sand in die Augen gestreut, sie sei autonom und habe Macht. Tatsächlich muß der Schulsprecher vor diesem Verfahren jeweils den Schulleiter um Genehmigung bitten.
- Der Preis für diese „Aufwertung“ der SV scheint sehr (zu) hoch zu sein: In etwa 40 Klassen und Kursen wird zweimal in der Stunde der Unterricht empfindlich gestört.
- Dieses Verfahren kann bei den Schülern zu dem unterschwelligen Lerneffekt führen: *Demokratisches Verhalten heißt*, konzentrierte Arbeit zu unterbrechen, also zu *stören*. Dieser Einwand stammt nicht von mir als einem vielleicht zu konservativen Menschen, sondern von einem als liberal bekannten jungen Lehrer.

Schülerzeitungen sind ein geeignetes Mittel, Selbständigkeit zu lernen. Im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz von 1978 bedarf der Vertrieb von Schülerzeitungen in der Schule der Genehmigung des Schulleiters. Dieser Passus ist in der Novellierung von 1990 (§ 116) gestrichen. Es heißt jetzt: „Sie werden in der Schule verteilt, stehen außerhalb der Verantwortung der Schule.“ Hier wird das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Schülerzeitungen dringen kaum an die Öffentlichkeit. Darum ist wenig bekannt, welche Niveauarmut und Taktlosigkeit solche Zeitungen bisweilen auszeichnet. Warum ist hier die Chance vertan worden, zur Autonomie *anzuleiten* durch Aufnahme einer Bestimmung, daß die redigierenden Schüler sich mit dem Vertrauenslehrer beraten müssen, aber eben ohne daß er eine Veto-Befugnis hat? (Siehe dazu auch Feldhoff.)

Es gibt seit einigen Jahren ein Beispiel innerhalb der Schule, zumindest einer Schulform, in der Ernst gemacht wird mit der Anleitung und Ermöglichung weitgehender Selbständigkeit. Das ist der „Offene Unterricht“ in der Grundschule.

In einer dritten Klasse üben die mit der Lehrerin im Kreise sitzenden Kinder das kleine Einmaleins mittels eines großen, auf dem Fußboden liegenden Plakats. Die Lehrerin hat es als Rolle mitgebracht, und darum biegen sich die Ränder ein wenig hoch. Ein Mädchen steht unaufgefordert und wortlos auf, holt zwei Bücher aus dem Bord und beschwert die Ränder damit. Außer einem kurzen „danke“ der Lehrerin geschieht weiter nichts. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Achtjährige erkannte, was hier zu tun

war, und vor allem, diese Erkenntnis spontan und ohne jedes Aufheben in die Tat umsetzte, war für den Besucher einfach verblüffend.

Gewiß, ein klitzekleines Beispiel; aber es scheint mir doch symptomatisch dafür zu sein, was mit dieser Unterrichtsform erreichbar ist. Aber der Pferdefuß ist unübersehbar. Wie zuverlässig klappt im „Offenen Unterricht“ das pflichtgemäße Erarbeiten und Einüben der vom verbindlichen Lehrplan vorgeschriebenen umfassenden *Kompetenzen*? In unserem Bundesland sollen alle Kinder am Schluß des dritten Schuljahres den gleichen Bildungsstand erreicht haben!

Mehrere Grundschullehrerinnen haben mir ausdrücklich erklärt, daß ihnen dieses nur sekundär wichtig ist, wenn nur der Entwicklung der Fähigkeiten und vor allem der sozialen Kompetenz, des Selbstvertrauens und der Selbständigkeit etc. bei dem einzelnen Kind wirksam geholfen werden könne, mit eventuell größeren Zeitverlusten für die Gesamtheit.

Hier zeigt sich wieder deutlich unser Dilemma. Ich habe Respekt vor dem pädagogischen Engagement dieser Kolleginnen. Aber ich finde es schlimm, daß sie verdrängen, welchen Preis die Kinder eventuell dafür bezahlen müssen:

- Die Kinder, die das Gymnasium besuchen wollen, können dort unter der Konkurrenz der Kinder leiden, deren Stand im Wissen und in den im Lehrplan verlangten Fertigkeiten deutlich besser ist – die Unterschiede im Bildungsstand der Sextaner sind heute oft erschreckend groß.
- Auch die Hauptschüler, die hier in der Grundschule in den fundamentalen Kulturtechniken nicht mit genügender Dringlichkeit eingeübt worden sind, können bei der Berufsbewerbung erhebliche Schwierigkeiten bekommen, weil Rechtschreibung und Beherrschung der Grundrechenarten dort nach wie vor einen hohen Stellenwert haben.

Kann uns in dem ganzen Dilemma die pädagogische Wissenschaft weiterhelfen? „Unser empirisches Wissen über die Erreichung pädagogischer Ziele – wie Mündigkeit – ist noch sehr begrenzt. Das ist auf die Defizite in der Bildungsforschung, insbesondere in der Wirkungsforschung, zurückzuführen.“ (Kell, S. 147)

Gibt es eine Lösung? *Lassen sich Vermittlung von Kompetenz und Anleitung zur Autonomie in unseren Schulen besser vereinigen?* Weil dieses, wie ich darzulegen versuchte, so schwierig ist, wird dieses Problem, wie mir scheint, im altgewohnten und unsere Kräfte stark fordernden schulischen Alltag weitgehend verdrängt. Das Problem wieder stärker ins Bewußtsein zu heben, sich seiner drängenden Aktualität nicht zu entziehen, ist ein wichtiger erster Schritt.

R. Winkel hat uns daran erinnert, uns des Antinomischen in der Pädagogik wieder bewußt zu werden. Es hat einmal jemand formuliert: „Erziehung ist die stets fortschreitende Einübung in Freiheit.“ Dieser alle pädagogischen Bemühungen treffend zusammenfassende Satz kann erst dann seine Fruchtbarkeit voll entfalten, wenn man die in ihm enthaltene Antinomie von *er-ziehen* und jemanden einüben einerseits und *frei-lassen* andererseits nicht verdrängt, sondern versucht, sie „deutlicher zu verstehen, um konstruktiv mit ihr umgehen zu können.“ (Schlömerkemper, S. 28)

Ich will am Schluß einen bescheidenen *Versuch in Richtung auf eine „Lösung“* wagen, selbst wenn ich erwarte, daß er Widerspruch auslöst. Das fundierte Bauen an der *Kompetenz*, das intensive (auch fremdgesteuerte) Erlernen umfassenden Wissens und souveränen, flexiblen, kritischen Denkkönnens ist ein ganz wesentlicher Schritt auf dem Weg zur persönlichen Freiheit und Selbstbestimmung. Wolfgang Schulz nannte als zweites Bildungsziel (siehe oben): „Autonomisierung gegenüber den Funktionalisierungsversuchen der Gesellschaft“. Ein Mensch, der souverän im Wissen und kritischen Denkkönnen ist, durchschaut viel eher diese Manipulationsversuche und kann sich dadurch erfolgreicher dagegen wappnen. Der Ausspruch des englischen Philosophen Francis Bacon von 1597: „Wissen selbst ist Macht“ (nach Büchmann „Geflügelte Worte“, München 1993, S. 215) gilt auch vierhundert Jahre später noch.

Also wieder die alte „Pauk- und Lernschule“? – Mitnichten! Denn diese erzog zum blinden Gehorsam und zur bedingungslosen Anpassung und ist somit durch die daraus folgende politische Unmündigkeit und Obrigkeitshörigkeit der Bürger mit schuldig an der Ermöglichung der Nazi Herrschaft.

Es kommt auf den Geist und die Zielrichtung an, in denen die intensive Vermittlung des Lernens geschieht! Zum Beispiel:

- Sich dem Schüler als individuellem *Menschen* zuwenden;
- die stetige Ermutigung und Ermöglichung von auch nur punktueller Vergrößerung der Selbstverantwortung;
- die „Transparenz“ des Verhaltens der den Lernprozeß Steuernden, also die Möglichkeit für die Lernenden, alles zu „hinterfragen“, allerdings ohne daß durch uferloses Zerreden der Lernprozeß zum Stillstand kommt (siehe auch Schlömerkemper, S. 32);
- das für Lehrer und Schüler gemeinsame Erlernen von *konstruktiver* Kritik und angemessener Konfliktbearbeitung;
- das bewußte Bemühen des Lehrers, nicht nur häufig in Gruppen oder zu zweien arbeiten zu lassen, sondern auch beim erarbeitenden Frontalunterricht sich selbst zurückzunehmen (oh, wie schwer fällt uns Lehrern der Verzicht auf das übliche „Ping-Pong-Spiel“!) und die mitverantwortliche Interaktion der Schüler zu forcieren;
- die betonte Förderung auch der „sozialen Kompetenz“.

Wir sollten entgegen dem Zeitgeist wieder wagen, die jungen Menschen in ihrem eigenen Interesse in der Schule stärker zu fordern, um ihnen *durch höhere Kompetenz den Weg zur persönlichen Souveränität und damit Autonomie zu ebnen*.

Literatur

- Bernhardt, Margarete; Erika Dingeldey, Christa Lohmann und Klaus Winkel 1993: Basismodell Sekundarstufe I. Was Kinder und Jugendliche lernen sollen. Frankfurt am Main: GEW 1993 (zitiert bei Wolfgang Münzinger: Zur Einführung. In: Die Deutsche Schule, 3. Beiheft 1995, S. 6)
- Feldhoff, Heiner 1996: Ohne Zensur(en): Schülerzeitungen im Schulleben. In: Pädagogik. 48, 1996, 2, S. 14-16
- Fölsch, Gustav 1993: Sind Berufskrankheiten der Lehrerpersönlichkeit unausweichlich? In: Pädagogik. 1/93, S. 18-22

- Höhm, Katrin 1996: Die Quadratur des Kreises? Oder: Wenn ein Ministerium Freiräume schaffen will. In: PÄDAGOGIK. 48, 1996, 5, S. 23-25
- Kahl, Reinhard 1993: Abschied von Prokrustes. In: PÄDAGOGIK. 47, 1993, 5, S. 68
- Kell, Adolf 1995: Zur Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 143-160
- Klafki, Wolfgang 1995: „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule. 3. Beiheft 1995, S. 9-14
- Münzinger, Wolfgang 1995: Das Verhältnis von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Schulpraxis. In: Die Deutsche Schule. 3. Beiheft 1995, S. 15-31
- Roth, Heinrich 1970: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1970 (12. Aufl.), Kapitel X. (vgl. dazu auch Gustav Fölsch: Kommt die Erziehung zum selbständigen Denken an unseren Schulen zu kurz? In: Die Deutsche Schule. 6/1980, S. 331-338)
- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz von 1978, § 104, desgleichen 1990
- Schlömerkemper, Jörg 1992: Verbindlichkeit entwickeln. Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit des Lehrens und Lernens. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, S. 23-35
- Schulz, Wolfgang 1977: Unterrichtspraxis und Unterrichtswissenschaften. In: Klafki, Wolfgang; Gunter Otto und Wolfgang Schulz: Didaktik und Praxis. Weinheim, 1977 a, S. 81-104
- Schulz, Wolfgang 1977: Über das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in Alltagspraxis und Unterrichtswissenschaft. In: Beiträge zum Mathematikunterricht, 1977 b, Hannover, S. 238-250
- Schulz, Wolfgang 1978: Von der lerntheoretischen zur kritisch-konstruktiven Unterrichtswissenschaft. In: Born, Wolfgang und Gunter Otto (Hg.): Didaktische Trends. München 1978, S. 85-115
- Die aus diesen Texten zitierten Äußerungen von Wolfgang Schulz sind erwähnt in Wilfried Plöger: Allgemeindidaktische Modelle in ihrer Bedeutung für fachdidaktisches Denken und Handeln. In: Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (BAK). Rinteln, 1-2/1994, S. 36-46, S. 44 und 45.
- Schulz, Wolfgang 1980: Unterrichtsplanung. München 1980, S. 35
- Singer, Kurt 1973: Verhindert die Schule das Lernen? München 1973
- Singer, Kurt 1981: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt a. M. 1981, S. 153-155
- Tausch, Reinhard und Annemarie Tausch 1970: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970 (5. Aufl.)
- Wernstedt, Rolf 1994: Aktuelle Kriterien für die Hochschulreife. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 1, S. 5-11
- Winkel, Rainer 1986: Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Düsseldorf 1986

Gustav Fölsch, geb. 1931, Dr., Studiendirektor, Studienleiter für Pädagogik am Seminar Lübeck für Gymnasien (JPTS), Lehrer für Mathematik und Physik an einem Gymnasium, psychologischer Beratungslehrer.
Anschrift: Erste Ochsenkoppel 14, 23566 Lübeck