

Pabst, Jochen

Lernziele erreichen und selbständig arbeiten. Ein Kommentar zum Beitrag von Gustav Fölsch über "Kompetenz" und "Autonomie"

Die Deutsche Schule 89 (1997) 2, S. 163-167



Quellenangabe/ Reference:

Pabst, Jochen: Lernziele erreichen und selbständig arbeiten. Ein Kommentar zum Beitrag von Gustav Fölsch über "Kompetenz" und "Autonomie" - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 2, S. 163-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310034 - DOI: 10.25656/01:31003

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310034>

<https://doi.org/10.25656/01:31003>

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, verteilen 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 use 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

89. Jahrgang 1997 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

134

Hans-Georg Herrlitz

Vergangenheitsbewältigungen

Die Frage, wie eine politisch engagierte und zugleich wissenschaftlich seriöse Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beschaffen sein soll, ist in der Pädagogik nach wie vor umstritten – so auch in der Redaktion dieser Zeitschrift. Man möge daher diesen Beitrag lesen und diskutieren als das, was er ist: eine ganz persönliche Meinungsäußerung.

Barbara Siemsen

137

„In der Entscheidung gibt es keine Umwege“

Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein

Klaus Mollenhauer

158

Legenden und Gegenlegenden

Ein kritischer Kommentar zum Beitrag von Barbara Siemsen

Barbara Siemsen

160

Entgegnung

Wie geht die deutsche Erziehungswissenschaft mit jener Zeit um, in der Pädagoginnen und Pädagogen mit politischen Verhältnissen konfrontiert waren, zu denen – im Rückblick – eigentlich nur eine totale Distanz hätte möglich sein sollen? Am Beispiel zweier namhafter Persönlichkeiten wird hier anschaulich nachzuzeichnen versucht, wie unterschiedlich auf die Bedrohung der beruflichen Tätigkeit reagiert wurde. – An der Kontroverse, die dieses Manuscript in der Schriftleitung ausgelöst hat, wird deutlich, wie schwierig es ist, solche Fragen methodisch einwandfrei zu bearbeiten und den Bericht sprachlich so zu fassen, daß er die unvermeidliche (auch moralische) Betroffenheit zum Ausdruck bringen kann und gleichwohl eine angemessene Klärung eröffnet. – Die Schriftleitung bittet Leserinnen und Leser, die sich durch diese Texte herausfordert fühlen, ihre Meinungen mitzuteilen.

Lernziele erreichen und selbständig arbeiten

Ein Kommentar zum Beitrag von Gustav Fölsch über „Kompetenz“ und „Autonomie“

In Heft 4/96 hatte Gustav Fölsch mit Hinweisen auf seine Erfahrungen in der Praxis die Schwierigkeit diskutiert, „Kompetenz“ und „Autonomie“ zugleich zu verwirklichen. In diesem Beitrag wird dafür plädiert, das Problem begrifflich bescheidener und damit bearbeitbar anzugehen. Im täglichen Lehren und Lernen lassen sich viele konkrete Möglichkeiten aufweisen, wie die gewünschten Prozesse unterstützt werden können.

Gustav Fölsch

168

Ausflüchte lösen die Probleme nicht!

Eine Entgegnung zum Beitrag von Jochen Pabst

Der Autor des von Pabst kommentierten Beitrags findet sich in dessen Äußerungen nicht angemessen verstanden und beharrt darauf, daß als eine wesentliche Voraussetzung für Autonomie Wissen und Können zu fördern sind.

Jürgen Linke

171

Öffnung der Schule und Forschung im Prozeß

Ein Projekt der Schulbegleitforschung an Bremer Schulen

Im Laufe der Zeit haben Schulen immer wieder ihre Gestalt, ihre pädagogischen Ziele und besonderen Arbeitsweisen verändert. Neu ist aber, daß Kolleginnen und Kollegen – unter dem Auftrag und Anspruch von Autonomie – in zunehmendem Maße selbst nach Wegen suchen, die ihnen notwendig und sinnvoll erscheinen. Die Öffnung der Schule zum Stadtteil ist ein solcher Weg. Aus der Frage, ob die Schule damit auf dem richtigen Weg ist, stellen sich neue Aufgaben für die begleitende Forschung: Wenn sie sich als Schulentwicklungsforschung versteht, sind die Innovierenden zugleich die Forschenden.

Christoph Heuser und Annelie Wachendorff

183

Die Zukunft entwerfen

Lebensplanung als Thema schulischer Bildungsprozesse

Welche Angebote kann Schule ihren SchülerInnen machen, wenn diese sich am Ende ihrer Pflicht-Schulzeit mit dem Wechsel in eine Berufsausbildung oder eine berufsbildende bzw. allgemeinbildende Schule auseinandersetzen? – Dieser Bericht beruht auf Aufsätzen zum Thema „Mein Leben in 20 Jahren“ sowie mündlichen Äußerungen von SchülerInnen, er beschreibt einzelne Unterrichtsbausteine und die Entwicklung eines Curriculums, das die Berufsfundierung in die Auseinandersetzung mit einer umfassenden Lebensplanung einbettet. Dabei wird das Verständnis von Schule und Unterricht neu zu bestimmen versucht.

Ingeborg Hiller-Ketterer und Joachim Schroeder

203

Lektionen über das Leben

Zum Umgang mit Krankheit und Tod in der Schule

Wenn Kinder und Jugendliche lebensbedrohlich erkranken, dann sind ihre Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise herausgefordert. Sie müssen den Betroffenen Hilfen anbieten, die den Fortgang des Lernens möglich machen. Zudem können und sollten solche Krankheiten auch für die nicht unmittelbar Betroffenen zum Anlaß werden, sich über das eigene Verhältnis zu Krankheit und Tod klar zu werden. In diesem Sinne wäre eine „Krankenpädagogik“ nicht nur als sonder- und heil-

pädagogische Arbeit mit Kranken, sondern auch als allgemeines schulpädagogisches Bildungsprogramm zu verstehen.

Horst Dichanz

216

Gewalt an den Schulen in USA

An den Schulen in den USA ist Gewalt ebenso Thema wie in Deutschland. Die Öffentlichkeit reagiert ebenso betroffen wie die Eltern, Lehrende und ErzieherInnen. Aber es ist nicht so einfach, einfach zuverlässiges Bild der Verhältnisse zu gewinnen: Es ist unklar, was eigentlich unter „Gewalt“ verstanden werden soll. Zudem sind die (sozialen und politischen) Verhältnisse in den USA und Deutschland nicht einfach vergleichbar. Der Autor berichtet über Informationsquellen verschiedener Art (politische Reports, Statistiken, Forschungsprojekte) und deren Bewertung. Er stellt diese in den historischen und sozialen Kontext und interpretiert sie auf dem Hintergrund des spezifischen amerikanischen Bedürfnisses nach Sicherheit.

Peter Krauss

231

Belastung und Arbeitszeit

Verfahren zur Bemessung der Lehrerarbeitszeit in Österreich

In der Diskussion um die Arbeitszeit wird hierzulande in der Regel davon ausgegangen, daß Lehrerinnen und Lehrer, die eine „Stunde“ Unterricht erteilen, dadurch in gleicher Weise belastet sind. In unserem Nachbarland wird dies seit einiger Zeit nicht so gesehen. Das dort übliche Verfahren soll mehr Arbeitszeitgerechtigkeit herstellen. Ob dies ein Vorbild für Arbeitszeitregelungen in anderen Ländern sein könnte, sollte zumindest eine Diskussion wert sein.

Neuerscheinungen:

- Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (*HGH*)
- Elke Kleinau und Claudia Opitz (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. (*Dietrich*)
- Roland Reichwein (Hg.): Ein Pädagoge im Widerstand. (*Köpke*)
- Gert Geißler und Ulrich Wiegmann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. (*Neuner*)
- Hartmut von Hentig: Bildung. (*JöS*)
- Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. (*JöS*)
- Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. (*B.G.*)
- Joachim Schroeder u.a.: „Liebe Klasse, ich habe Krebs!“ (*B.G.*)
- Eva Bamberg: Wenn ich ein Junge wär' ... (*Lemmermöhle*)
- Fritz Bohnsack und Stefan Leber (Hg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. (*Müller*)
- Yaakov Liebermann und Yuval Dror: Curricula in der Schule: Israel. (*Konrad*)
- Peter Graf und Fritz Loser (Hg.): Zweisprachige Schulen. (*JöS*)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 89, 1997, Nr. 2

Offensive Pedagogy:

Hans-Georg Herrlitz

The mastering of the past

134

The question how to deal politically engaged and methodically correct at the same time with persons who have been active during the period of national socialisms in Germany is still controversial in the scientific community – also in the editors staff of this journal. Therefore, this contribution to "offensive pedagogy" should be read and discussed as what it is thought to be: a very personal opinion.

Barbara Siemsen

137

„In der Entscheidung gibt es keine Umwege“

(When making a decision there are no detours)

Two pedagogues react upon their dismissal in 1933: Erich Weniger and Adolf Reichwein

Klaus Mollenhauer

158

Legends and counterlegends

A critical comment on the contribution of Barbara Siemsen

Barbara Siemsen

160

Reply

How does the German educational science treat the period during which pedagogues were faced with political circumstances to which – looking backward – absolute distance should have been taken for granted? Regarding the example of two well-known personages it is demonstrated how different people reacted on the threat of their vocational situation in 1933. – The manuscript of Barbara Siemsen has provoked a controversial discussion in the editors staff. This makes clear how difficult it is to work out such questions methodical correct without misunderstandings and nevertheless bringing out moral concerns. – All readers of these articles who are feeling provoked by these contributions are invited to write their opinions to the staff.

Jochen Pabst

163

Achieving objectives and working independently

A comment to the contribution of Gustav Fölsch on "competence" and "autonomy"

With references to his own practical experiences, in number 4/96 of this journal Gustav Fölsch had discussed the difficulty to realize the aims of "competence" and "autonomy" simultaneously. In this contribution it is pleaded to work out the problem in a more modest way so that it can be treated with more success. As to daily teaching and learning there are more real possibilities as to how the aimed processes can be supported.

Gustav Fölsch

168

Prevaricating does not solve problems!

A reply to the contribution of Jochen Pabst

The author of the article being commented by Pabst feels himself understood in a deficit manner and he persists on his opinion that an adequate furtherance of autonomy is only possible by achievement in knowledge and performance.

Opening of Schools and Research in Process

A Project of research in connection with school-development at Schools in Bremen

Schools have always changed their organisation, their educational objectives and their particular way of teaching. But at present the teaching staff is looking for sensible and necessary innovation by itself. One way to do so can be the opening of schools to their neighbourhood. This rises the question how teachers can realise to be on the right way? This makes necessary a new kind of evaluative research, in which teachers are innovating and doing research at the same time.

Christoph Heuser und Annelie Wachendorff

183

Making plans for the future

Designing the own life as a part of the educational process

At the end of their compulsory schooling pupils have to come to terms with the anxiety and expectations caused by the forthcoming change from school to vocational training or higher secondary education. This essay deals with the learning opportunities a school can offer pupils in this situation. It is based on compositions about "My life in twenty years" as well as on oral statements of pupils. It describes some lesson modules and the development of a curriculum which aims at integrating the process of choosing a profession into a more comprehensive planning for life. This demands a new understanding on the relationship between school and teaching.

Ingeborg Hiller-Ketterer and Joachim Schroeder

203

Lectures on Life

Dealing with illness and death in school

When children and juveniles fall dangerously ill then their teachers are challenged particularly. They have to offer help to those concerned in such a way as to ensure the continuation of learning. Moreover, such illnesses can and should be the cause for those not personally affected to clarify their own attitude towards illness and death. In this sense a pedagogy dealing with sickness could be understood not only as a part of special education but as a general school pedagogical education program.

Horst Dichanz

216

Violence at schools in USA

Violence is in American schools as well known as in German schools. The American public, educators, teachers and parents are much concerned about violence, probably more than Germans are. But it is hard to get a true picture about the occurrence of violence in American schools. First the indicators about what is seen as violence are not clear, second there are social differences between the American and the German society in terms of violence. The author reports from different resources – public reports, official statistics, research projects – and their interpretation. He tries to put these data into their historic and social frame and gives some interpretation of how violence is regarded by Americans and how it relates to the requirement of safety in the American society.

Peter Krauss

231

Working load and working time

Procedures of valuating working time of teachers in Austria

In many countries working time of teachers is normally discussed under the assumption that each lesson given by a teacher has to be valued in the same degree. In Austria working load is judged in a different way as to bring more justice into the procedure. Perhaps this might stimulate the discussion on working time in other countries.

Lernziele erreichen und selbständig arbeiten

Ein Kommentar zum Beitrag von Gustav Fölsch über „Kompetenz“ und „Autonomie“

Gustav Fölsch hat in seinem Beitrag (in Heft 4/96, S. 392-405) die Frage nach dem Verhältnis gestellt, in dem „Kompetenz“ und „Autonomie“ stehen, und dazu viele Beispiele aus seiner Schulpraxis angeführt, die diese Spannung problematisieren. – Er sucht damit nach praktischen Lösungen für eine Fragestellung, die er so abstrakt formuliert, daß sie mit Bezug auf Erfahrungen der Praxis nicht mehr bearbeitbar ist. In der Praxis von Unterricht und in Alltagssituationen der Schule stellt sich die Frage, ob so allgemein formulierte und damit antinomisch erscheinende Ziele vereinbar seien, gar nicht – allenfalls über mehrere Reflexionsebenen vermittelt.

Ich möchte deshalb die Grundspannung, die in den Praxis-Beispielen bei Fölsch durchaus erkennbar ist, mit anderen Begriffen deutlich(er) und bearbeitbar(er) machen: Ich rede von „zielerreichendem Lernen“ statt von „Kompetenz“, weil damit eine beobachtbare Ebene des Lernprozesses beschrieben werden kann und nicht die letztlich nur am Ende von Lernsequenzen und nur durch explizite Evaluation feststellbare „Kompetenz“. Mit „zielerreichend“ meine ich diejenigen Formen des Lernens, die zu möglichst hoher Lerneffektivität nach den Grundsätzen der Lernökonomie beitragen.

„Förderung selbständiger Arbeitsformen“ statt „Autonomie“ scheint mir besser jene praktischen Erfahrungen zu bündeln, die in die Richtung dessen gehen, was Fölsch wohl mit „Autonomie“ meint. Es bleibt bei ihm offen, was der Kompetenzbegriff inhaltlich fassen soll: Einmal wird er mit „Qualifikationen“ gleichgesetzt, ein andermal mit den „Lebenswelten“ aus dem GEW-Papier „inhaltlich skizziert“. Aber die „Lebenswelten“ sind eher Bereiche, in denen, bzw. Arbeitsfelder, auf denen Kompetenzen erworben werden sollten.

Es fällt auf, daß Fölsch „Kompetenz“ in die Nähe zum „soliden Lernen in den Fachdisziplinen“ rückt und damit das Verständnis nahelegt, beim fächerübergreifenden Lernen ginge es unsolide zu. Damit gerät auch das autonomiefördernde Lernen in Mißkredit, weil es als Gegensatz zum kompetenzfördernden Lernen „in den Fachdisziplinen“ aufgefaßt wird.

Mir scheint diese Entgegensezung von *Fächerübergriff und Fachdisziplin* unergiebig und fachdidaktisch überholt. Sie paßt auch nicht zum (fächerübergreifenden) Ansatz bei „Lebenswelten“ im zitierten GEW-Papier und sie bedenkt nicht, daß W. Klafki schon vor 30 Jahren mit den „fachspezifischen Lehrgängen“ ein überzeugendes Lösungsmodell in dieser Frage vorgeschlagen hat.

Mich überzeugt auch nicht die Nähe von „Kompetenz“ und „Quantum der heutigen Lehrpläne“ im Kapitel über Lehrpläne und Rahmenrichtlinien. Fölsch argumentiert mit einer nach seiner Meinung immer gleichbleibenden Menge von Unterrichtsstoffen bzw. inhaltlichen „Bereichen“, die nun einmal gelernt werden müßten. Dazu gehören für ihn die „Grundkenntnisse“ in den Fächern sowie „logisches Denken, Urteilsfähigkeit, ‘Lernen des Lernens’, der ganze kulturelle und ästhetische, gemütsbildende Bereich im weitesten Sinne, Wertebewußtsein.“

Nun mag man logisches Denken und Urteilsfähigkeit wohl als Kompetenzen bezeichnen, aber die aufgeführten Bereiche sind keine Kompetenzen, sondern *inhaltliche Arbeitsfelder, auf denen Kompetenzen erworben werden können*. Da nun das Ganze ein „Quantum“ genannt wird, entsteht die Vorstellung, ein Kanon von Stoffen und Inhaltsbereichen stünde im Lehrplan fest. Die Inhalte könnten vielleicht geändert oder modernisiert werden, aber die Gesamtmenge des in den Schulen zu Lernenden sei letztlich unveränderlich.

Ich will diese These selbst hier nicht diskutieren. Ich vermute, daß sie schwerlich mit überzeugenden Beispielen zu stützen sein wird – immerhin hat W. Schulz, auf den sich Fölsch bezieht, immer *die gesellschaftliche Funktion von solchen Setzungen in Lehrplänen* betont. So wäre zu fragen, ob sich bei veränderter Funktion von Schule notwendigerweise nicht auch die „Gesamtmenge“ des zu Lernenden verändert. Und daß sich die Funktion von Schule verändert (hat), lehrt ein Blick auf gegenwärtige Entwicklungen in der Finanzierung von Ausbildungsinstitutionen und im Lehrstellenmarkt: Ganz offensichtlich meinen die Kreise in Wirtschaft und Politik, die die Entwicklungsrichtung prägen, unsere Gesellschaft brauche weniger und eine andere Art von Ausbildung der heranwachsenden Generation als bisher.

Mir geht es in der *Lehrplanfrage*, wie sie Fölsch anführt, darum, die Aussage, die Lehrpläne mit ihrem „Quantum der Lernansforderungen“, das letztlich immer gleich bleibe, verhinderten ein Lernen, das die Autonomie fördert, durch kritisch gemeinte Anmerkungen zu relativieren. Ich überblicke dabei die Rahmenrichtlinien meiner Fächer (Deutsch, Geschichte, ev. Religion).

(1.) Erstens grenzen die Lehrpläne der meisten Bundesländer ein solches „Quantum“ gar nicht klar ab. In der Folge der lehrplantheoretischen Diskussion seit den Hessischen Rahmenrichtlinien der 70er Jahre sind die Rahmenrichtlinien der meisten Bundesländer nicht mehr stoffquantifizierend konstruiert, sondern folgen Konzepten der „mittleren Ebene“ mit Festschreibungen in Lernbereichen, Lernfeldern, Grundlinien u. ä.

(2.) Zweitens ist gänzlich unklar, *ob und ggf. wie Rahmenrichtlinien in der Praxis des Unterricht wirksam werden*. Es gibt m.W. hierzu keine Evaluation auf empirischer Basis. Es gibt vielmehr die These, Rahmenrichtlinien hätten vor allem legitimatorische, aber wenig Steuerungsfunktion für den Unterrichtsalltag planenden Lehrer. D.h. wirksam würden sie allenfalls als grober Rahmen, wenn eine Fachkonferenz einen Teil der in einem Schuljahr anzustrebenden Ziele und einen Teil der zu behandelnden Inhaltskomplexe für ein Schuljahr oder mehrere Schuljahre im Kreise der Lehrkräfte im Fach an einer Schule verabredet (der sog. Anstaltsplan) und diese Verabredung abgesichert werden soll. Und wirksam würden sie vielleicht in

der Extremsituation eines Unterrichtsbesuchs zur Verbeamtung oder nach einer Bewerbung, wenn der Dezernent oder Fachberater bestimmte Inhalte aus dem Unterricht in Zweifel ziehen.

Rahmenrichtlinien wirken in der ganzen Breite der Unterrichtspraxis nicht so, daß sie autonomieförderndes Lernen behindern oder gar verhindern. Außerdem steht in den meisten ausdrücklich eine entsprechende Absichtserklärung, wonach Autonomie oder ähnliches durch die Lehrkräfte gefördert werden soll. Erfahrene Pädagogen(innen) im Kultusministerium in Hannover nannten schon vor vielen Jahren solche Absätze „Rahmenrichtlinienlyrik“. Gegen diese Skepsis zur Wirksamkeit von Rahmenrichtlinien sprechen auch nicht die Erfahrungen aus Bayern und Baden-Württemberg. Was dort in die Unterrichtspraxis wirkt, ist die Setzung von Themen im Zentralabitur durch die Schulbehörde, nicht der Lehrplan als solcher.

Fölsch führt folgende *Faktoren als autonomieverhindernd* an:

- das „selbstentdeckende Lernen“ und der Offene Unterricht,
- eine „Infantilisierung der Schüler“ durch die Nähe-Ideologie in der „Gewächshaus-Atmosphäre“ bei gleichzeitig zunehmender Verrechtlichung der heutigen Schule und
- die inneren „Hindernisse im Lehrer selbst“.

Ich will hier nur zum Faktor *Offener Unterricht* Anmerkungen vortragen. Drei Gründe führt Fölsch gegen das Prinzip des entdeckenden Lernens und gegen den Offenen Unterricht an und verbindet sie mit dem Argument, in der Schulpraxis sei ihre Reichweite „oft eingeschränkt“.

(1.) Es gäbe in der Praxis „längere Durststrecken“, „ungeliebte und langweilige, anstrengende Tätigkeiten“, die nun einmal einfach „durchzuhalten“ wären.

(2.) „Selbstendekendes Lernen“ benötige „unverhältnismäßig viel mehr Zeit“, Offener Unterricht erfordere einen zu hohen „Preis (für) die Kinder“, weil ihre Kompetenzen nicht genügend gefördert werden würden.

(3.) Es werde nicht bedacht, daß das „Lehrerberufsleben in hohem Maße“ von Formen des Übens und Wiederholens geprägt sei.

Ich halte diese drei Gründe *nicht für überzeugend*. Daß es Phasen des Übens und Wiederholens geben muß neben Phasen nach dem Konzept des entdeckenden Lernens, ist nie bestritten worden. Offener Unterricht ist jedenfalls für die Altersstufen, um die es hier geht, nie für alle Unterrichtsstunden gefordert worden. Fölsch übersteigert das Prinzip und stellt dann dagegen, es sei eigentlich nicht realisierbar oder nur in deutlich eingeschränkter Weise. Diese Argumentationsfigur entdecke ich auch sonst in seinem Text an den Stellen, an denen es um Autonomie geht. Fölsch betont, wieviel Begrenzungen dem Bildungsziel Autonomie entgegenwirken.

Ich halte die andere Perspektive für *wichtiger*: Wäre es unter den heute gegebenen Bedingungen von Schule nicht sinnvoller, *mit „kleineren“ Zielsetzungen zu arbeiten*? Also: Statt zu beklagen, daß Autonomie der Schüler(innen) nicht zu erzielen ist, selbständige Lernformen zu entwickeln? Statt Begrenzungen des Offenen Unterrichts zu konstatieren, Schritte zur Ent-

wicklung von mehr und wachsender Selbständigkeit beim Lernen auch in der Sekundarstufe I zu nennen?

An das Selbstdigerwerden können Schüler(innen) herangeführt werden. Es gibt in diesem Prozeß Schritte und „Kompetenzstufen“, die durchlaufen werden. B. Brömer und I. Ahlring von der Offenen Schule Kassel-Waldau haben jüngst in der DLZ (Nr. 37 v. 12.9.96, S. 10) ihre Erfahrungen zusammengefaßt:

„Eine Progression des selbständigen Lernens (in der Sekundarstufe I) läßt sich z.B. dann aufstellen, wenn man die verschiedenen Aspekte der Selbständigkeit genauer betrachtet ...:

- Selbständigkeit in bezug auf die Zeit;
- in bezug auf die Auswahl des Materials;
- in der Entscheidung über die individuell richtige Übungsform;
- in der Auswahl des Arbeitspartners oder der Entscheidung für Einzel- oder Gruppenarbeit;
- in der methodischen Vorgehensweise oder der Entscheidung, welche Methode für welches Thema angemessen ist;
- in der Inanspruchnahme von Hilfen;
- in der Auswahl und Aufgliederung eines Themas usw.“

Für das Handeln des Lehrers/der Lehrerin bedeutet solche Arbeit an Entwicklungsschritten zu mehr Selbständigkeit der Schüler(innen), daß je nach Stufe der Entwicklung unterschiedliche Methoden sinnvoll sind; Brömer/Ahlring nennen: „Anregung – Anleitung – Anweisung – Beispiele geben – Arbeitsplan entwerfen – Lenkung – Vorschlag – Empfehlung – Rat geben.“ (ebd.)

Es gibt viele Beispiele auch aus anderen Feldern pädagogischen Handelns in der Schule von heute, die uns Mut machen und in Gang setzen können, die Selbständigkeit der Schüler(innen) zu fördern: Erfolgsergebnisse aus dem Unterricht, die wir nur herausarbeiten und gestalten müssen; individuelle Zuwendung, die die Selbstachtung der Jugendlichen stärken hilft; ernsthafte Gespräche auch über lebensgeschichtliche Probleme oder Entwicklungen; ein Umdenken in der Art und Weise, wie wir mit Fehlern, Fehlverhalten und Mißverständnissen umgehen: „Fehler sind Fenster in die Köpfe der Schüler!“

Ich möchte meine Kritik in zwei Punkten zusammenfassen:

(1.) Die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns in der Schule von heute ist den meisten Lehrer(inne)n bewußt, viele haben wenigstens eine Ahnung davon. Hinweise auf Begrenzungen von Bildungszielen und Konzepten des Lernens führen uns nicht weiter. Lethargie herrscht an vielen Orten und zwar „auf hohem Niveau“.

Wir müssen m.E. die Fragen konkreter auf die Praxis bezogen formulieren. Also: Wie kann ich Lehrer(innen), Referendare(innen) dazu bringen, Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und auszuprobieren, die helfen, zielerreichendes Lernen und Selbständigkeit förderndes Lernen miteinander zu verschränken?

Überzeugende Beispiele setzen Lehrer(innen) in Gang, entfalten einen Sog zum Ausprobieren und können dazu verführen, Einzelkämpfersituationen aufzugeben und Teams zu bilden. Aber dies alles ist seit vielen Jahren vielfach gesagt und gedruckt.

(2.) Das nach meiner Einschätzung zentrale Problem für eine Weiterentwicklung des staatlichen Schulwesens ist der *Komplex Evaluation*. Fölsch spricht in seiner Kritik am Offenen Unterricht eine der Fragestellungen von Evaluation nur nebenbei an, er zitiert Keils Satz: „Unser empirisches Wissen über die Erreichung pädagogischer Ziele – wie Mündigkeit – ist noch sehr begrenzt.“, verfolgt den Gedanken aber nicht weiter. Evaluation wird im deutschen Schulwesen nicht ernsthaft gewollt und nicht systematisch betrieben. Vielleicht führen jetzt aber die Überlegungen und Versuche zur Handlungsorientierung weiter.

Die Probleme einer *systematischen Evaluation des Schulwesens* können hier nicht diskutiert werden. Ich schlage vor, die

- weitere Diskussion über Bildungsziele und Konzepte auszusetzen, bis eine ernsthafte Evaluation angefangen hat und nachgewiesen ist, daß die in Frage stehenden Konzepte zur Erreichung ihrer Zielsetzungen in der Praxis auch wirklich beitragen.
- Evaluationsprozesse konkret und mit „kleinen“ Fragestellungen vor Ort in den Schulen zu beginnen.

Ich habe z.B. gute Erfahrungen mit *Tonbandprotokollen aus dem Unterricht* als Ansatzpunkt für konkrete und begrenzte Evaluation von Unterricht. Wir arbeiten dabei u.a. mit folgenden Fragestellungen zur Auswertung von Gelenkstellen des Unterrichts:

- Was hat sich bei den Jugendlichen von heute in ihren individuellen Zugängen zu Themen und Methoden verändert?
- Wo und in welcher Weise fehlen fachliche Lernvoraussetzungen?
- Beobachtungen zum Lehrer(innen)handeln;
- Vermutete Gründe und mögliche Konsequenzen bei Fehlern und Mißverständnissen der Schüler(innen): fehlende Lernvoraussetzungen (s.o.); Besonderheiten der Lerngruppe/einzelter Schüler(innen); Auffälliges in der Kommunikationssituation; Entwickeln von individuellen Zugängen zu Themen; Fördern von mehr Selbstständigkeit (Individualisierung des Lernens, Binnendifferenzierung); Gespräche über biographische Aspekte und lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrungen;
- Modelle des Gegenhaltens gegen den Trend zur Individualisierung bei den Jugendlichen;
- ...

Wenn wir mehr Unterrichtsstunden auf diese Weise (oder auf andere Weisen) auswerten und damit unsere Wahrnehmung schärfen, könnten wir vielleicht allmählich Feinstrukturen und sogar Tiefenstrukturen des Lernens bei unseren Schülern(innen) erschließen und dann vielleicht auch aufweisen, wie zielerreichendes und selbständiges Lernen tatsächlich miteinander vereinbar sind.

Jochen Pabst, geb. 1941

Anschrift: An der Schafweide 18, 31162 Bad Salzdetfurth