

Jürgen Rekus | Thomas Mikhail

Neues schul- pädagogisches Wörterbuch

Neuausgabe

BELTZ JUVENTA

Jürgen Rekus | Thomas Mikhail
Neues schulpädagogisches Wörterbuch

Jürgen Rekus | Thomas Mikhail

Neues schulpädagogisches Wörterbuch

Begründet von Dieter Hinz,
Karl Gerhard Pöppel und Jürgen Rekus

4., überarbeitete Auflage

BELTZ JUVENTA

Die Autoren

Jürgen Rekus, Dr. phil. habil., war Lehrer in Wolfsburg, Privatdozent an der Universität Hildesheim, Professor für Schulpädagogik an der PH Heidelberg und für Allg. Pädagogik an der PH Karlsruhe. Gegenwärtig ist er Professor für Allg. Pädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

Thomas Mikhail, Dr. phil., ist Lehrer in Karlsruhe und gegenwärtig wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Pädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 1993

2., überarbeitete Auflage 1995

3., überarbeitete Auflage 2001

Die Autoren der 1.–3. Auflage sind Dieter Hinz,
Karl Gerhard Pöppel und Jürgen Rekus.

4., überarbeitete Auflage 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1993 Juventa Verlag · Weinheim und München

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5059-2

Inhalt

Was heißt „Neues schulpädagogisches Wörterbuch“? 7

Anschaulichkeit	10	Klassenraumgestaltung	169
Aufgabe	16	Kompetenz	173
Aufsichtspflicht	21	Konzentration	179
Autorität	25	Kreativität	186
Beratung	29	Lehrer	191
Bildung	37	Lehrerbildung	197
Bildungsgerechtigkeit	44	Lehrer-Schüler- Verhältnis	202
Didaktik	50	Lehrgangorientierter Unterricht	207
Differenzierung	56	Lehrplan	212
Disziplin	61	Lehr- und Lern- techniken	217
Emotionalität	69	Leistung/Leistungs- beurteilung	221
Erfahrung und Lernen	74	Lernen	228
Erstunterricht	80	Medien im Unterricht	234
Erziehung	85	Methodik	238
Erziehung im Unterricht	89	Motivation	243
Exemplarität	95	Offener Unterricht	249
Fachübergreifend- projektorientierter Unterricht	101	Pädagogik	254
Fachunterricht	107	Pause	259
Freiarbeit	114	Prüfung	262
Funktionen der Schule	121	Schüler	266
Ganztagsschule	127	Schulanfang	272
Gemeinschaft	133	Schulangst	277
Handlungsorientierung	139	Schule	286
Hausaufgaben	144	Schulfahrten	292
Integration/Inklusion	148	Schulfeier/Schulfest	294
Interkulturelle Erziehung	153	Schulformen	297
Jugend	157	Schulkritik	304
Kindheit	163		

Schulleben	307	Unterrichtsphasen	361
Schulrecht	311	Unterrichtsprinzipien	365
Selbsttätigkeit	316	Unterrichtsstörungen	368
Soziales Lernen	321	Unterrichts-	
Sozialformen	325	vorbereitung	372
Spiel	332	Wertorientierung	378
Synthese	337	Wiederholung	383
Übung im Unterricht	341	Wissenschafts-	
Unterricht	346	orientierung	386
Unterrichtsformen	351	Wochenplanarbeit	393
Unterrichtsgespräch	356	Ziele im Unterricht	396

Stichwortverzeichnis 402

Was heißt „Neues schulpädagogisches Wörterbuch“?

Als das „Neue schulpädagogische Wörterbuch“ im Jahre 1993 von Dieter Hintz, Karl Gerhard Pöppel und Jürgen Rekus begründet wurde, füllte es eine Lücke im damaligen pädagogischen Informationsangebot. Für die Pädagogik gab es bereits zahlreiche Wörterbücher und Handbücher, die in Bezug auf Umfang, Anspruch, Struktur, Inhalt und pädagogischen Ansatz sehr unterschiedlich waren. Das neue Wörterbuch wollte nicht in erster Linie darüber informieren, wer wann was zu welchem Stichwort gesagt oder geschrieben hat; stattdessen wurden 75 relevante Begriffe in ihrem pädagogischen Geltungsanspruch und in ihrer Bedeutung für die Schulpraxis entfaltet. Bereits nach zwei Jahren war eine größere Neuauflage erforderlich, und es wurden neue Stichwörter aufgenommen sowie die Literaturangaben aktualisiert. Anfang des zweiten Jahrtausends wurde dann eine dritte neubearbeitete Auflage besorgt, die die bewährte Struktur beibehielt. Auch heute im Zeitalter von Internet und Multimedia ist ein solches kompaktes Nachschlagewerk nicht überflüssig, vermag es doch in seiner systematischen, überschaubaren Struktur Zusammenhänge aufzuzeigen, die die Assoziationslogik von Internetrecherchen und den Abertausenden von „Treffern“ eher verdeckt.

Die vorliegende Neuauflage des „Neuen schulpädagogischen Wörterbuchs“ ist eine Bearbeitung, die den Anspruch des „Neuen“ in der historisch und gesellschaftlich veränderten Bildungslandschaft aufrecht erhält, ohne Grundlegendes preiszugeben. Neu ist die Aufnahme von Stichwörtern, die in den letzten zehn Jahren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung gewonnen haben. Von anderen Begriffen, die nicht mehr im Brennpunkt der aktuellen pädagogischen Diskussion stehen, wurde abgerückt. Beibehalten wurde die Be-

schränkung auf grundlegende und praxisorientierende Begriffe, die das Überschauen des Gesamtzusammenhangs der pädagogischen Systematik erleichtert. Verzichtet wurde auf weiterführende Literaturangaben, die sich der Leser rasch in den relevanten Datenbanken des Internets besorgen kann. Stattdessen wird am Ende jeder Begriffsentfaltung ein grundlegendes, bisweilen klassisch zu nennendes Werk angeführt, das den systematischen Gehalt des jeweiligen Begriffs weiter entfaltet und in den Gesamtzusammenhang der wissenschaftlichen Pädagogik einzuordnen hilft. Alle Werke zusammengenommen ergeben einen grundlegenden Kanon pädagogischer Literatur, der auch heute noch denjenigen zur Lektüre empfohlen werden kann, die an einem gründlichen Studium der Pädagogik interessiert sind.

Die Neuauflage des „Neuen schulpädagogischen Wörterbuchs“ behält die bewährte Struktur bei. Es enthält 75 Hauptbegriffe in alphabetischer Reihenfolge und im Stichwortverzeichnis viele weitere Stichwörter, die in den Texten mitbedacht sind. Innerhalb der Beiträge zu den Hauptbegriffen sind Verweise auf andere Hauptbegriffe jeweils durch einen Pfeil gekennzeichnet. Im anhängenden Stichwortverzeichnis wird auf das betreffende Hauptstichwort verwiesen, in dessen Zusammenhang der gesuchte Begriff seinen systematischen Ort hat, obwohl er darin nicht ausdrücklich genannt sein muss. Die Leserinnen und Leser dieses Wörterbuchs sind eingeladen, den Stichwörtern und den Verweisen in einem selbstbestimmten kritischen Prozess zu folgen, um so zu einem persönlichen Begriffsgefüge zu gelangen.

Die einzelnen Texte enthalten wie bisher jeweils:

- I. eine *Definition* des Stichworts. Sie ist so angelegt, dass wesentliche Aspekte des Begriffs im Sinne einer Grundlegung und Abgrenzung von anderen Begriffen beschrieben werden.
- II. eine *Diskussion* des Stichworts. Der Begriff wird in seiner Bedeutung für das Lehrerhandeln weiter entfaltet und problematisiert; wo es sich anbietet, werden Argumente und Gegenargumente genannt sowie unterschiedliche Positionen beschrieben und gewürdigt.

III. eine *Praxisorientierung* des Stichworts. Hier geht es um Konsequenzen und Handlungsbedingungen, Erfahrungen und Hinweise, Perspektiven und Alternativen als Orientierung für die Praxis des Unterrichtens und Erziehens.

Beltz Juventa gebührt an dieser Stelle Dank für die langjährige Betreuung und konsequente Weiterführung des „Neuen schulpädagogischen Wörterbuchs“.

Jürgen Rekus, Thomas Mikhail

Anschaulichkeit

I.

Der Begriff der Anschaulichkeit gehört zu den am häufigsten genannten → UNTERRICHTSPRINZIPIEN. Wo didaktische oder methodische Prinzipien aufgezählt werden, gehört die Anschaulichkeit stets dazu. Mit diesem Prinzip ist in der Regel eine aktuelle lebensbedeutsame Beziehung der Schüler zu den → AUFGABEN des Unterrichts gemeint, die ihrem Lern- bzw. Erkenntnisinteresse korrespondiert und ihre → SELBSTTÄTIGKEIT begründet. Wenngleich das Prinzip der Anschaulichkeit den Prozess des Lernens durchgängig begleitet, so wird es doch besonders in der *Einstiegsphase* des Unterrichts als Beitrag zur Motivation der Schüler gefordert.

II.

In der Unterrichtstheorie ist mit dem Begriff der Anschaulichkeit oft Unterschiedliches gemeint. Besonders häufig wird das Prinzip der Anschaulichkeit im Sinne einer sinnlichen Wahrnehmbarkeit der Unterrichtsgegenstände oder -aufgaben verstanden und in dieser Hinsicht zugleich oft auch missverstanden. Die Deutschstunde etwa, die mit dem Zeigen eines ausgestopften Fuchses eröffnet wird und auf Rechtschreibübungen mit Wörtern, die auf „chs“ enden, hinausläuft, stellt ein besonders drastisches Beispiel für ein solches Missverständnis dar. Aber auch das andere Extrem, nämlich die irriige Auffassung, mit Anschaulichkeit sei ein unsichtbarer „weltanschaulicher“ Bezug des Unterrichts gemeint, der mit den Aufgaben des Unterrichts zugleich zu einer bestimmten Einstellung oder Haltung führen soll, ist gelegentlich anzutreffen.

Den Hintergrund für die verschiedenen Auffassungen von Anschaulichkeit bilden unterschiedliche philosophische Denktraditionen, die dem Begriff der Anschauung jeweils eine bestimmte erkenntnistheoretische Bedeutung zuweisen. So meint Anschauung in der Erkenntnislehre des ARISTOTELES soviel

wie Wahrnehmung von konkreten Gegenständen. Sein Anschauungsbegriff ist von der Überlegung bestimmt, dass menschliche Wahrnehmung nur auf Einzelgegenstände gerichtet sein kann, die im „Bewusstsein“ einzeln abgebildet werden. Die Einzelvorstellung ist die „Anschauung“, die dem „Geist“ den „wirklichen“ Gegenstand gibt. Erst von diesem Gegebenen her ist dann die Verallgemeinerung, der Schritt zum Wesen der Dinge möglich.

Der aristotelische Anschauungsbegriff gehört in der Neuzeit zur Grundfigur der Erkenntnistheorie der positiven Wissenschaften, insbesondere der Naturwissenschaften. In ihr hat der Anschauungsbegriff die Funktion, die Erkenntnisgegenstände dem erkennenden Bewusstsein über Sinneseindrücke zu „vermitteln“. Die Mannigfaltigkeit der sinnlichen Eindrücke wird dann über formale Operationen zu Begriffen verknüpft. Dabei tritt die Anschauung als empirische Korrespondenz zu den Begriffen mit dem Anspruch auf, die inter-individuelle Geltung der jeweiligen Begriffserkenntnis an die jedermann mögliche Wahrnehmung rückzubinden.

In der Transzendentalphilosophie KANTS ist der Begriff der Anschauung keine funktionale Voraussetzung für formale Erkenntnisleistungen, sondern formales Erkenntnisprinzip schlechthin. Anschauungen folgen demnach sinnlichen Eindrücken nicht mehr nach, sondern gehen ihnen – auf den ästhetischen Kategorien des Raumes und der Zeit beruhend – als Bedingung ihrer Möglichkeit voraus. Solche Anschauungen sind für KANT nicht empirischer, sondern transzendentaler Natur. Sie sind den begrifflichen Erkenntnissen nicht vorgeordnet, sondern stehen als eigene formale Vernunftleistungen gewissermaßen auf gleichem „Rang“. In der Verknüpfung mit Begriffen ermöglichen sie die gegenständliche Vereinzelung und erlauben so erst die Erkenntnis eines Einzelnen als Teil eines Ganzen. Das ist gewissermaßen eine Umkehrung der aristotelischen Sichtweise. Die Verknüpfung von Anschauung und Begriff geht bei KANT so weit, dass er sagen kann, Begriffe ohne Anschauungen hätten nur eine „leere“, d. h. rein logische Bedeutung. Erst in der Verknüpfung mit der Anschauung könnten die Begriffe der Vernunft eine praktische Bedeutung, d. h. Handlungsrelevanz, gewinnen.

In der pädagogischen Denktradition ist der philosophische Anschauungsbegriff in verschiedenen „Spielarten“ immer wieder aufgegriffen worden. In der Neuzeit war es vor allem COMENIUS, der dem Anschauungsbegriff einen didaktischen Stellenwert zugewiesen hat. COMENIUS geht zwar auch davon aus, dass nichts im Verstande sei, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist, dass Wahrheit der Wissenschaft auf das Sinnenzeugnis angewiesen sei und dass das sinnlich Wahrgenommene besser behalten werde. In der Eingangspassage des von ihm entwickelten Lehrbuchs, des „Orbis pictus“, heißt es daher, dass in ihm „die sinnbaren Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstande ergreifen könne“. Zugleich soll aber mit Hilfe der Anschauung auch der Zweck der Dinge vermittelt werden, deren Ordnungszusammenhang von Gott gegeben ist.

In diesem Sinne kommt dem Medium „Bild“ eine herausragende Funktion als „Veranschaulichungsmittel“ zu. Denn es verbindet die Dinge mit der Ordnung der Dinge, es vermittelt zwischen der direkten sinnlichen Wahrnehmung und der Ordnung, in der diese Wahrnehmung erst ihren Sinn bekommt. Anschauung im Verständnis des COMENIUS hat deshalb in zweifacher Hinsicht eine begründende Funktion. Zum einen ist sie das sinnliche Fundament, der Grund, auf dem eine Erkenntnis aufruft, zum anderen verbindet sie das Erkannte mit einem Zweck und gibt der Erkenntnis von daher einen Grund. Für COMENIUS liegt das Wesen der Anschauung demnach in der „Mitte“ zwischen sachlicher Einsicht und dem eigenen Urteil, sie „vermittelt“ zwischen Rationalität und Moralität.

Auch bei PESTALOZZI hat der Begriff der Anschauung eine herausragende Bedeutung. Demnach soll der Unterricht in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis gegründet sein. PESTALOZZI versteht den Begriff der Anschauung zum einen so, dass der Lehrer die Aufgabe hat, die sinnlichen Anschauungen der Kinder zu Begriffen zu führen, zum anderen aber auch so, dass die Kinder zu Anschauungen zu führen sind, aufgrund derer neue Erfahrungen und Erlebnisse erst möglich sind.

III.

Für den methodischen Prozess des → UNTERRICHTS ergeben sich aus dem Prinzip der Anschaulichkeit für den Schüler wie für den Lehrer bestimmte Ansprüche; denn Unterricht wird dann anschaulich, wenn es gelingt, ihn in den Kontext der Lebenswelt der Schüler zu stellen. Für den → SCHÜLER beinhaltet die Frage der Anschaulichkeit das Bemühen, die Aufgaben auf sich als Person zu beziehen. Er wird zunächst nach dem Wert der Aufgaben für sich, für sein Leben, für sein Handeln in der Welt fragen. Diese Anschauung wird dem Lernprozess zeitlich vorausgehen müssen, wenn der Schüler sich auf den methodischen Weg des Lernens begeben soll (→ MOTIVATION). Die Wertfrage ist daher konstitutives Merkmal eines anschaulichen Lernprozesses; sie ist das subjektive Komplement zur begrifflichen → WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG und macht die erzieherische Relevanz des Unterrichts aus (→ WERTORIENTIERUNG). Da die Wertfrage – ob sie explizit ausgesprochen wird oder nicht – den Lernprozess vom Beginn bis zum (immer vorläufigen) Ende begleitet, ist ein völlig unanschaulicher Unterricht, d.h. ein Unterricht, der nicht zugleich auch haltungs- und handlungsrelevant, d.h. erzieherisch bedeutsam wäre, völlig undenkbar (→ ERZIEHUNG IM UNTERRICHT).

Für den → LEHRER ergibt sich daraus die Notwendigkeit der Veranschaulichung der Unterrichtsaufgaben (vgl. Skizze im Stichwort → METHODIK), um dem Schüler zu helfen, die Aufgaben auf sich als Person zu beziehen. Der Lehrer leistet dies dadurch, dass er die Aufgaben mit dem Erfahrungs-, Erlebnis- und Werthorizont der Schüler verknüpft (→ ERFAHRUNG UND LERNEN). Dazu klärt er in der Einstiegsphase und im weiteren Verlauf des Unterrichts mit den Schülern gemeinsam die Frage, welche Erfahrungen, Erlebnisse und Einstellungen sie mit dem Unterrichtsgegenstand verbinden und wie dies in den Unterricht einbezogen werden kann. In der konkreten Unterrichtssituation spielen dabei psychologische und soziokulturelle Gesichtspunkte eine ausschlaggebende Rolle. Im Geschichtsunterricht einer elften Klasse kann beispielsweise ein verbaler Hinweis zur Veranschaulichung der Frage nach den Motiven der Französischen Revolution und ihrer Bedeu-

tung für die Entwicklung moderner Staaten genügen; im Biologieunterricht einer siebten Klasse reicht eventuell das Bild eines Frosches zur Vergegenwärtigung der Frage nach der Funktion von Feuchtbiotopen und den Möglichkeiten ihrer Erhaltung; im Sachunterricht eines zweiten Schuljahres wird unter Umständen ein Unterrichtsgang zur Post nötig sein, um die Anschaulichkeit der Postbeförderung und ihren Wert für die Menschen zu gewährleisten.

Entscheidend ist in jedem Fall, dass den Schülern erst dann eine Unterrichtsaufgabe lösenswert erscheint, wenn sie mit einem bestimmten, für sie wichtigen Punkt ihres Lebens verbunden wird.

Als „Veranschaulichungsmittel“ kommen dafür alle Arten von → MEDIEN in Frage. Hier reicht die Sprache hin, dort ist ein Bild hilfreich, manchmal ist eine „originale Begegnung“ (ROTH) nötig. Die Wahl des Mediums richtet sich einerseits nach der Individuallage der Schüler, d. h. nach ihren Vorerfahrungen, -erlebnissen und -urteilen, andererseits nach der „Abstraktheit“ der Aufgabe, die der gegenwärtigen Lebenspraxis der Schüler mehr oder weniger entzogen sein kann. Medien tragen dazu bei, die Unterrichtsaufgaben in den Erfahrungs- und Erlebnishorizont der Schüler zu überführen. Die Lehrersprache soll den Schülern helfen, sich selbst ein Urteil über den Wert einer Aufgabe zu bilden, das Bild soll anregen, sich selbst ein Bild von der Sache zu machen, die Originalbegegnung soll die zur Aufgabenlösung nötigen Erfahrungs-, Erlebnis- und Wertvoraussetzungen ermöglichen.

Die Überlegungen zum Prinzip der Anschaulichkeit wären unvollständig, wenn nicht auch der Aspekt der Lösbarkeit der Unterrichtsaufgaben in diesem Zusammenhang bedacht würde. In der konkreten Unterrichtssituation ist es gelegentlich so, dass die methodischen Anforderungen an den Schüler sein konkretes Leistungsvermögen übersteigen und ihm deshalb eine Lösung der Unterrichtsaufgaben zunächst unmöglich erscheint. Dadurch kann er die anstehenden Aufgaben auch nicht in ihrer Bedeutung ermessen und auf seine Person beziehen. Solche Überforderungen kommen immer wieder vor

und sie können das Urteil über die Haltungs- und Handlungsrelevanz der Lernaufgaben verfälschen. Der Lehrer wird deshalb bestrebt sein müssen, solche Überforderungen zu vermeiden. Er muss die Komplexität der Aufgaben fürsorglich reduzieren, damit die Schüler tatsächlich den methodischen Weg zu ihrer Lösung selbst beschreiten können. Dadurch trägt er mittelbar zur Anschaulichkeit der Aufgaben bei und ermöglicht die konkrete Selbsttätigkeit der Schüler.

Literatur

Comenius, J.A.: *Orbis sensualium pictus*. Bearb. von U. Fonticola. Frankfurt a.M. 2011

Aufgabe

I.

Wenn man fragt, welcher Begriff bei der täglichen pädagogischen Arbeit im Vordergrund steht und für Lehrer und Schüler in gleicher Weise das gesamte Lehren und Lernen in der Schule umfasst, dann stößt man auf den Begriff der Aufgabe. Unterricht ist in seinem Kern eine selbsttätige Auseinandersetzung der Schüler mit wechselnden Aufgaben. Die grundlegende Beziehung im Unterricht ist deshalb die zwischen → SCHÜLER und Aufgabe.

Eine Aufgabe entsteht, wenn der Schüler einen Unterrichtsgegenstand auf sich bezieht bzw. sich zu ihm in Beziehung setzt und sich mit ihm in erkennender, gestaltender oder wertender Absicht auseinandersetzt. So macht der einzelne Schüler durch sein Interesse und sein Fragen einen neutralen, ich-fremden Unterrichtsgegenstand zu einer eigenen „Aufgabe für mich“ und entscheidet sich dabei für eine gezielte Auseinandersetzung. Genauer gesagt bezeichnet der Begriff Aufgabe die Beziehung zwischen Schüler und Unterrichtsgegenstand im Hinblick auf den (Lern-)Prozess der Auseinandersetzung mit ihm.

Daraus folgt, dass Schüler und Aufgabe sich gegenseitig bedingen. Der Schüler steht vor der Aufgabe, sich eine Aufgabe zu suchen bzw. sich für eine Aufgabe zu entscheiden; d.h. Aufgaben existieren nicht „an sich“, sondern sind person- bzw. schülerbezogen. Die spezifische Art, seine Aufgaben zu bestimmen, sich so oder anders mit Aufgaben auseinanderzusetzen und von einer Aufgabe zur nächsten fortzuschreiten, macht die Individualität des Lernens aus.

II.

Der Begriff der Aufgabe lässt sich für alle Aspekte von Unterricht und Erziehung in der Schule weiter entfalten. So orientieren sich die unterschiedlichen Ausprägungen der Aufgaben im → UNTERRICHT an der Unterschiedlichkeit der Aufgaben

im menschlichen Leben überhaupt: Sie lassen sich hier wie da gliedern in vorgegebene, mitbestimmte und selbstgewählte Aufgaben. Die vorgegebenen Aufgaben sind im Unterricht in der Regel fachlich begründet und lehrgangsmäßig strukturiert. Die mitbestimmten Aufgaben sind problemorientiert und situativ vereinbart, auf die → KONZENTRATION vielfältiger, fachübergreifender Fragestellungen ausgerichtet und auf eine gemeinsame Erarbeitung angewiesen. Die selbstgewählten Aufgaben richten sich nach individuellen Notwendigkeiten, Neigungen und Fähigkeiten (→ ANSCHAULICHKEIT) und erfordern die Selbstorganisation des Lernens in Bezug auf Inhalte, Ziele, Methoden, Zeit und Sozialformen. Diese drei Aufgabenformen finden sich in den → UNTERRICHTSFORMEN des → LEHRGANGSORIENTIERTEN UNTERRICHTS, des → FACHÜBERGREIFEND-PROJEKTORIENTIERTEN UNTERRICHTS und der → FREIARBEIT wieder.

Der menschliche Lebensweg steht unter der grundlegenden Aufgabe der verantwortlichen Selbstführung und Gestaltung des eigenen Lebens und des Zusammenlebens mit anderen. Deshalb stehen alle Aufgaben- und Unterrichtsformen in der Schule unter dem identischen, wenn auch unterschiedlich akzentuierten Anspruch der größtmöglichen Selbstständigkeit der Schüler (→ SELBSTTÄTIGKEIT).

Auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird durch die gemeinsamen Aufgaben konstituiert; ohne solche Aufgaben ist ein → LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS nicht denkbar. Dass die Beziehung zwischen Schüler und Aufgabe kontinuierlich hergestellt, selbsttätig durchgehalten, erfolgreich zu Ende (d.h. zur nächsten Aufgabe) geführt und schließlich wertend überschaut wird, ist die Hauptaufgabe des Lehrers im Unterricht. Hierauf muss auch die Beziehung zwischen → LEHRER und Schüler vor allem ausgerichtet sein.

Ebenso ist die → GEMEINSCHAFT der Schüler untereinander nur als Aufgabengemeinschaft denkbar, die sich auflöst, wenn die gemeinsame Aufgabe des Lernens nicht mehr besteht, und sich neu bildet, wenn die Auseinandersetzung mit Aufgaben wieder beginnt, z.B. am Beginn des Schuljahrs, an jedem neuen Schultag, vor jeder Unterrichtsstunde oder bei der Arbeit in Gruppen. Hierin liegt schließlich auch die So-

zialverpflichtung allen Lernens begründet (→ SOZIALES LERNEN).

Die Unterrichtsinhalte haben von daher keinen Wert an sich, der sich Schülern als sog. Bildungsgehalt vermitteln lässt, wenn der Lehrer ihn zuvor nur gründlich genug analysiert hat (→ DIDAKTIK). Inhalte erhalten ihren Wert dadurch, dass sie für die Schüler zu Aufgaben werden bzw. Anlass geben zur Aufgabenstellung oder -findung. → LEHRPLAN und Rahmenrichtlinien sind deshalb zwar notwendige, aber nicht hinreichende Hilfen zur Selbstordnung und Selbstbildung der Schüler (→ BILDUNG).

Viele Misserfolge im Lehren und Lernen und → UNTERRICHTSSTÖRUNGEN sind darauf zurückzuführen, dass die Schüler die Unterrichtsinhalte nicht zu Aufgaben für sich machen bzw. dass es den Lehrern nicht gelingt, die Beziehung zwischen Schüler und Aufgabe herstellen und durchhalten zu helfen (→ MOTIVATION). Zu sehr liegt die Aufmerksamkeit der Lehrer auf der durchzunehmenden Stofffülle statt auf der Aufgabenhaftigkeit exemplarisch ausgewählter und angebotener Themen (→ EXEMPLARITÄT). Schüler müssen die Inhalte als Werte für sich erkennen und anerkennen, um sie als Aufgaben annehmen zu können; und sie müssen vom Wert der Aufgaben durchgängig überzeugt sein, um den Prozess der Auseinandersetzung bis zum Ende durchhalten zu können (→ WERTORIENTIERUNG).

→ ERZIEHUNG bezeichnet die Aufgabe der menschlichen Lebensführung unter moralischem Aspekt; sie zielt auf verantwortliches Entscheiden und Handeln aufgrund von Wertungen. Das im Unterricht erworbene Wissen und Können führt so zu der Aufgabe, es zu werten und dieses Werturteil zur Grundlage für das Entscheiden und Handeln, für neuen Wissenserwerb und für eine Vervollkommnung des Könnens zu machen (→ ERZIEHUNG IM UNTERRICHT, → ZIELE IM UNTERRICHT). Das Fragen nach dem Verhältnis der Aufgaben zueinander, nach ihrer Zusammengehörigkeit, Zuordnung und Einheit muss als kontinuierliche und sich zugleich immer neu stellende Aufgabe begriffen werden.

III.

Für das Gelingen einer solchen Schul- und Unterrichtsgestaltung lassen sich Bedingungen angeben, die im Kollegium erörtert und auf ihre Konsensfähigkeit geprüft werden müssen.

Zum Beispiel:

- Die durch den institutionellen Rahmen der Schule tendenziell festgeschriebenen Rollen der Lehrer (als dominante Funktionsträger) und Schüler (als Objekte der Beschulung) müssen als solche erkannt und zugunsten eines aufgabenbezogenen Lehrer-Schüler-Verhältnisses überwunden werden.
- Der Lehrer muss sich von dem Zwang befreien, alles und jedes durchnehmen zu müssen, und stattdessen seinen Unterricht so führen, dass die Schüler in der Aufgabengemeinschaft mit ihm und den Mitschülern sich und ihr Lernen selbst führen lernen (→ HANDLUNGSORIENTIERUNG).
- Bei der → UNTERRICHTSVORBEREITUNG müssen die methodischen Überlegungen einen entsprechenden Stellenwert haben (→ METHODIK).
- Die bevorzugten Unterrichtsverfahren müssen das → UNTERRICHTSGESPRÄCH zur Ermittlung von Aufgaben und Fragestellungen, Methoden ihrer Lösung und Kriterien ihrer Bewertung sowie die Zusammenarbeit in Kleingruppen sein (→ SOZIALFORMEN).
- Das Kollegium einer Schule muss sich als Aufgabengemeinschaft bei der Gestaltung von Schule und Unterricht verstehen (→ GEMEINSCHAFT) und zu Kooperation, Hilfsbereitschaft und gegenseitigem Vertrauen bereit sein.
- Die Schul- und Klassenräume müssen so eingerichtet und gestaltet sein, dass in ihnen die vielfältigen Aufgaben- und Unterrichtsformen durchgeführt und die Beziehung von Lehrern und Schülern zu den Aufgaben und zueinander entsprechend hergestellt werden können (→ KLASSENRAUMGESTALTUNG).
- Im Unterricht müssen die Schüler Zeit und Gelegenheit haben, die unterschiedlichen Aufgaben in Ruhe zu überschauen, sinnvoll zu ordnen, miteinander zu verbinden, zu sich selbst in Beziehung zu setzen und auf die eigene Lebensführung hinzuordnen (→ SYNTHESE).

- Der Stundenplan muss eine Unterrichtsorganisation widerspiegeln, die auf eine sinnvolle Verbindung der unterschiedlichen Unterrichtsformen ausgerichtet ist.

Wenn sich das pädagogische Handeln in der Schule insgesamt nicht nur an den → FUNKTIONEN DER SCHULE, sondern vor allem am Begriff der Aufgabe orientiert, so kann dies letztlich dazu beitragen, das schulische Gesamtgeschehen als Verbindung von Leben und Lernen stimmiger und menschlicher zu machen (→ SCHULLEBEN).

Literatur

Petzelt, A./Fischer, W./Heitger, M. (Hg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil 1. Freiburg 1961

Aufsichtspflicht

I.

Nach Art. 34 des Grundgesetzes ist die Erziehung das natürliche Recht und die Pflicht der Eltern; d.h. die Eltern sollen ihre Kinder zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung führen. Dieser Prozess ist jedoch nicht frei von Risiken. Deshalb sind die Eltern in fürsorglicher Hinsicht auch zur Aufsicht über ihre Kinder verpflichtet. Beides, Erziehungsrecht und Aufsichtspflicht, wird auf die → LEHRER übertragen, solange die Kinder sich in der Schule bzw. bei schulischen Veranstaltungen aufhalten. Die Lehrer haben zusammen mit der Unterrichts- und Erziehungsaufgabe auch die Pflicht, die → SCHÜLER in der Schule, auf dem Schulgelände, an Schulbushaltestellen am Schulgelände und bei Schulveranstaltungen außerhalb der Schule zu beaufsichtigen. Bei Schülern des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I erstreckt sich die Aufsicht auch darauf, dass die Schüler das Schulgrundstück nicht unbefugt verlassen; unter dem Gesichtspunkt der Fürsorgepflicht gilt die Aufsichtspflicht auch gegenüber volljährigen Schülern.

Die Aufsicht erstreckt sich räumlich und zeitlich auf schulische Veranstaltungen und auf die Orte, an denen diese stattfinden. Umfang und Intensität der Aufsicht richten sich nach dem Alter, dem Reifegrad und der Anzahl der Schüler sowie nach der spezifischen örtlichen Situation. Geeignete Mitarbeiter der Schule, geeignete Erziehungsberechtigte, auch wenn sie nicht erziehungsberechtigt für die zu beaufsichtigenden Schüler sind, und geeignete Schüler können mit der Wahrnehmung der Aufsichtspflicht betraut werden, Schüler unter 18 Jahren jedoch nur mit Einverständnis ihrer Erziehungsberechtigten.

Die Aufsichtspflicht des Lehrers hat vier Aspekte:

Die Aufsicht muss umfassend sein. Das bedeutet: Sie muss das gesamte Schulgelände, also z.B. Klassenräume, Flure, Fach- und Sammlungsräume, Umkleieräume, Toiletten, Pausenhöfe und Sportanlagen und alle Orte von Schulveranstaltungen außerhalb des Schulgeländes, z.B. Sportplätze, Badeanstalten, Museen und Bushaltestellen, umfassen.

Die Aufsicht muss kontinuierlich sein. Das bedeutet: Sie muss während der gesamten Dauer von Schulveranstaltungen ununterbrochen ausgeübt werden und auch eine angemessene Zeit vor Beginn und nach Schluss der Veranstaltung andauern. Fahrschüler müssen zwischen ihrer Ankunft auf dem Schulgelände und dem Unterrichtsbeginn beaufsichtigt werden, ebenso die Schüler, die Freistunden haben. Während des Unterrichts darf der Lehrer den Unterrichtsraum nicht verlassen; ein Verlassen des Raumes aus dienstlichen Gründen oder bei Unwohlsein ist im Einzelfall unter Beachtung allgemeiner Grundsätze zu entscheiden.

Die Aufsicht muss aktiv sein. Das bedeutet: Der Lehrer muss zur Aufsicht anwesend sein, aktiv das Einhalten von Vorschriften überwachen und bei Gefahr für Personen oder Gegenstände eingreifen.

Die Aufsicht muss *präventiv* sein. Das bedeutet: Der Lehrer muss bei der Aufsicht vorausschauend handeln, Gefahrenpunkte besonders im Blick haben und mögliches Schülerfehlverhalten vorausbedenken; evtl. muss er die Schüler altersgemäß auf gefährliche Situationen hinweisen und ihnen gefahrbringende Gegenstände abnehmen.

Die Aufsicht endet, wenn die Schüler das Schulgelände verlassen haben. Der Schulweg gehört nicht zum Aufsichtsbereich der Schule; bei unvorhersehbarem Unterrichtsausfall muss die Schule sich allerdings bei Grundschulern darum kümmern, ob die Kinder in der Schule anders betreut werden können oder zu Hause bzw. bei anderen geeigneten Personen Aufnahme finden.

Für die Aufsicht bei Schul- und Klassenwanderungen, Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalten gibt es in der Regel Sonderbestimmungen.

II.

Die Aufsichtspflicht korrespondiert der Fürsorgepflicht des Lehrers für die ihm anvertrauten Schüler. Ihr Ziel ist, die Schüler vor Schaden zu bewahren, aber auch sicherzustellen, dass sie keinen Schaden anrichten. Der Lehrer hat deshalb bei der Ausübung der Aufsicht die gleiche Sorgfalt anzuwenden, die auch von Eltern erwartet wird.

Falls während einer Schulveranstaltung ein Schadensfall eintritt, so genießt der Lehrer den Rechtsschutz der Schulbehörde, in deren Dienst er steht. Das heißt, er ist für Schadensfälle nicht persönlich haftbar, wenn er nicht nachweislich vorsätzlich oder grob fahrlässig gegen seine Aufsichtspflicht verstoßen hat (vgl. § 839 BGB). Ein Vorsatz liegt vor, wenn der Lehrer sich wissentlich über bestehende Vorschriften hinwegsetzt und seine Aufsichtspflicht bewusst verletzt, obwohl er die möglichen Folgen dieser Unterlassung kennt und in Kauf nimmt. Fahrlässig handelt er, wenn er die erforderliche Sorgfalt bei der Aufsicht außer Acht läßt. Ob Vorsatz oder grobe bzw. leichte Fahrlässigkeit vorliegt, kann nur im Einzelfall unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände entschieden werden.

III.

Zu Konflikten ganz anderer Art kann es kommen, wenn der Lehrer versucht, seine Fürsorge- und Aufsichtspflicht mit dem erzieherischen Anspruch der Schüler auf Förderung ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung in Einklang zu bringen (→ ERZIEHUNG). Auch der Bildungsauftrag der Schule ist auf eine zunehmende Selbstständigkeit der Schüler im Denken, Entscheiden und Handeln ausgerichtet (→ BILDUNG). Eine ständige Beaufsichtigung (oder auch nur das subjektive Gefühl der Schüler, immer unter Aufsicht zu sein) kann hierzu im Gegensatz stehen.

Ob die Aufsicht der Lehrer wirklich ein Gegensatz zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler ist oder in die gemeinsame Verantwortung der Lehrer und Schüler für den Ordnungsrahmen des Zusammenlebens in der Schul-Zeit einbezogen wird, hängt u.a. vom → LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS, von der Atmosphäre der Schule, den → UNTER-

RICHTSFORMEN und den Pausenräumen ab (→ PAUSE). Auf jeden Fall sollten die Regeln des Verhaltens im Schul-Raum in gemeinsamer Auseinandersetzung um eine Schulordnung erörtert, einsichtig gemacht und festgelegt werden, damit jeder einzelne Schüler sich im Hinblick auf die Einhaltung der vereinbarten Regeln letztlich selbst beaufsichtigen kann. Diese Fähigkeit muss ihm dann aber auch vom Lehrer ausdrücklich zugetraut und zugemutet werden.

Literatur

Böhm, T.: Aufsicht und Haftung in der Schule. Schulrechtlicher Leit-faden. Neuwied ⁴2011

Autorität

I.

Die Autorität des Lehrers besteht in der Anerkennung seiner pädagogischen Kompetenz, d.h. seiner Fähigkeit zu unterrichten und zu erziehen.

Im Hinblick auf den → UNTERRICHT ist damit gemeint, dass der Lehrer in der Lage ist, seinen Schülern die Inhalte und Ziele des Unterrichts nahe zu bringen (→ ANSCHAU- LICHKEIT), ihnen bei der Auseinandersetzung mit den Unterrichts-aufgaben durch seine unterrichtsmethodische Führung zu helfen (→ METHODIK), sie zu beraten und zu beurteilen (→ BERATUNG, → LEISTUNGSBEURTEILUNG). Die unterrichtsmethodische Kompetenz schließt als Voraussetzung die didaktische und damit die Sachkompetenz für bestimmte Fächer ein. In dem Maße, in dem Lehrer ihr unterrichtliches Handeln in der Schule als spezialisierte, differenzierte und kompetente Tätigkeit ausweisen, wird ihnen von den Schülern, darüber hinaus von den Eltern und Kollegen, schließlich von der Gesellschaft eine eigene Autorität im Sinne von *Professionalität* zuerkannt.

Deshalb kann man den Ausdruck ‚Autorität‘ mit ‚Selbstsicherheit‘ übersetzen.

Im Hinblick auf die → ERZIEHUNG legitimiert sich die Autorität des Lehrers durch den unbedingten Willen, seine Schüler zu Unabhängigkeit und Selbstständigkeit freizusetzen (→ ERZIEHUNG IM UNTERRICHT). Erst unter dieser Bedingung wird er für seine Schüler glaubwürdig, da sie sich als Subjekte des Lernens von ihm geachtet und geführt wissen. Über die unterrichtlichen Fähigkeiten hinaus hängt es also entscheidend von der Einstellung des Lehrers zu seinen Schülern ab, ob er als Autorität anerkannt werden kann.

Unter erzieherischem Aspekt kann man den Ausdruck ‚Autorität‘ deshalb mit ‚Selbstlosigkeit‘ übersetzen.

Der unterrichtliche und der erzieherische Aspekt definieren die Autorität des Lehrers und lassen sie in ihrer pädagogischen Eigenart erscheinen: Der Lehrer hat Autorität nicht von vornherein; er kann auch nicht beanspruchen, sie ein für alle Mal zu besitzen. Vielmehr ist er in seiner Autorität von seinen Schülern abhängig, da nur sie ihm Autorität zusprechen können. Tun sie es, vertrauen sie ihm und machen sich so von ihm und seiner Autorität abhängig. Diese freiwillige Abhängigkeit wird dadurch gerechtfertigt, dass sich die Schüler durch die Autorität des Lehrers zu eigener Unabhängigkeit geführt wissen. In dem Maße, wie diese Kompetenz auch von den Eltern, den Kollegen und der Gesellschaft anerkannt wird, gewinnt der Lehrer auch an „öffentlicher“ Autorität.

II.

In der → SCHULE wird die Autorität des Lehrers durch die Institution, ihre Struktur und ihre Ordnungen gestützt. Das Amt allein verschafft dem Lehrer jedoch noch keine Autorität, da sie grundsätzlich personal bestimmt ist; es verleiht ihm lediglich eine Position, die mit einer definierten Macht verbunden ist.

In der Verbindung von Person und Position, von Autorität und Macht steckt eine doppelte Gefahr für den Lehrer.

In *unterrichtlicher* Hinsicht gefährdet der Lehrer seine Autorität, wenn er von seinen Schülern Respekt und Anerkennung allein aufgrund seiner fachlichen Kompetenz erwartet. Hier übersieht er, dass dieser Anspruch nicht dauerhaft sein kann und die Schüler ihn bald einholen, überholen können. Ein Insistieren auf fachlich begründeter Vorrangigkeit kann ihn in den Augen seiner Schüler zum abgelehnten oder bemitleideten Besserwisser machen.

Schwerer wiegt die Gefahr in *erzieherischer* Hinsicht. Sie tritt ein, wenn der Lehrer von seinen Schülern mit Sicherheit und Selbstverständlichkeit erwartet, dass er von ihnen als Autorität beansprucht wird. Übersieht er nämlich die notwendige Freiwilligkeit, die die Entstehung eines Autoritätsverhältnisses

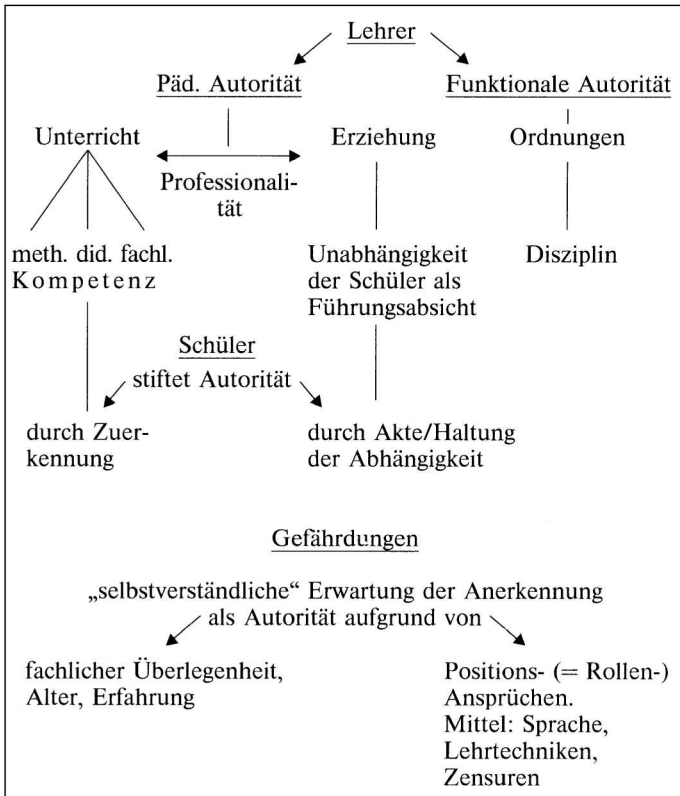
mit einem Risiko verbindet, wird er fehlende Anerkennung leicht als Ablehnung deuten und resignieren oder sich umso mehr auf seine Macht stützen. Autorität ohne die Haltung geduldiger, wenngleich anspruchsvoller Erwartung führt zur Selbsttäuschung. Der Ausweg, dass der Lehrer aufgrund sekundärer Merkmale – etwa des Alters und der Erfahrung – sich selbst Autorität zuzusprechen versucht, hat am Ende oft Distanz zu den Schülern und Verhärtung ihnen gegenüber zur Folge.

Diese Gefahr steigert sich noch, wenn der Lehrer seine Autorität vornehmlich durch seine Position in der Schule zu rechtfertigen und durch sein Amt zu behaupten sucht. Ist die *Lehrerrolle* für ihn bewusstseins- und haltungsbestimmend, dann wird die Über- und Unterordnung im Verhältnis zu seinen Schülern maßgeblich. Dem Lehrer stehen eine Reihe von Mitteln zur Verfügung, mit denen er seine Übermacht erreichen und stabilisieren kann: z.B. seine größere Sprachgewandtheit und seine Lehrtechniken, nicht zuletzt auch die Zensuren, die er als Instrumente seiner Macht missbrauchen kann. Sein Handeln wird dann autoritär. Gängelnde Abhängigkeit erzeugt bei den Schülern bloß Unterwerfung, vielleicht sogar eine fatale, falsch verstandene „Autoritätsgläubigkeit“; die Schule wird, wenn in ihr nicht das Freisetzen, sondern das Beherrschen maßgeblich ist, zu einem totalitären System.

III.

Die besten Voraussetzungen, um von seinen Schülern als Autorität anerkannt und beansprucht zu werden, liegen für den Lehrer deshalb immer noch in einer guten → UNTERRICHTS-VORBEREITUNG und in einer Unterrichtsführung, die trotz aller Enttäuschungen vom Zutrauen in die Lernbereitschaft und -fähigkeit der Schüler bestimmt ist. Beides muss mit der Fürsorge um ein Maß an → DISZIPLIN verknüpft sein, das der Lehrer nicht durch seine Position und die Funktionen der Schule, sondern durch sein Interesse an gutem Unterricht legitimiert. Darüber hinaus erwarten Schüler von ihren Lehrern eine Haltung, die durch persönliche Zuwendung, transparent gemachte Gerechtigkeit und moralische Glaubwürdigkeit gekennzeichnet ist.

Synthese schulpädagogischer Aspekte von Autorität



Literatur

Heitger, M. (Hg.): Erziehung oder Manipulation. München 1969

Beratung

I.

Die Beratung hat ihren Bezugspunkt weder allein in der Person des Ratsuchenden noch allein in der Sache, um die es ihm geht. Die Beratung bezieht sich vielmehr auf das Verhältnis von Person und Sache. Unter pädagogischem Aspekt finden wir deshalb den systematischen Ort der Beratung in der Beziehung, die für allen → UNTERRICHT und alle → ERZIEHUNG grundlegend ist. Gemeint ist die Beziehung zwischen Schüler und → AUFGABE. Da Akte des Beratens immer in diese Beziehung eingreifen, können sie zwei unterschiedliche Richtungen, Inhalte und Ziele besitzen.

Zum einen greift der Lehrer in seiner Beratung diese Beziehung auf, wenn Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lernprozesses an einer Aufgabe oder an ihrem Zusammenhang mit anderen Aufgaben nicht vorankommen. Die Beratung gilt dem „nächsten“ Schritt der Schüler, der für sie sowohl in der Frage nach ihrem richtigen methodischen Weg (→ METHODIK) als auch in der Vergewisserung ihrer → ZIELE oder in der Nachfrage nach geeigneten → MEDIEN bzw. ihrer richtigen Wahl liegen kann. Damit sind auch die Situationen gemeint, in denen Schüler sich durch eine Aufgabenstellung überfordert fühlen. Hier ist es die unterrichtsmethodische Aufgabe des Lehrers, durch didaktische Reduktion und Veranschaulichung der Aufgabe seinen Schülern einen angemessenen Lösungszugang zu eröffnen (→ ANSCHAULICHKEIT).

Zum anderen kann Beratung durch den Lehrer notwendig werden, wenn Schüler sich – nun nicht mehr nur auf eine „bestimmte“ Aufgabe oder einen Aufgabenzusammenhang, sondern – auf Aufgaben überhaupt nicht (mehr) einlassen können. Gemeint sind jene Fälle, in denen Einstellungen und Haltungen so geartet sind, dass Schüler in aufgabenbestimmte Lernprozesse erst gar nicht eintreten können. Solche Störungen des Selbstverhältnisses bleiben grundsätzlich nicht auf den einzelnen Schüler beschränkt. Sie tangieren mehr oder weniger zu-

gleich seine Mitschüler, können sie „anstecken“ oder einbeziehen.

Die Konsequenz liegt auf der Hand: Hier wird das Verhältnis der Schüler zu sich selbst zum Gegenstand von Beratung. Gegenüber der aufgabenbezogenen Beratung hat diese Form ein deutlich anderes, wenngleich mit künftigen Aufgaben verbundenes Ziel. Sie soll den Schülern helfen, sich selbst zu ordnen, damit sie sich wieder „bestimmten“ Aufgaben zuwenden können.

Wie sehr sich auch die beiden Richtungen der Beratung noch weiter entfalten lassen, sie unterstehen einem verbindenden und grundlegenden Prinzip: der → SELBSTTÄTIGKEIT und Selbstverantwortung der Schüler. Dieses Prinzip bindet den Lehrer daran, in seiner Beratung grundsätzlich davon auszugehen und sie dem konkreten Fall so anzupassen, dass Schüler sich selbst helfen können. Beratung wird so zu einem erzieherischen Regulativ, zu einer differenzierten Form der Hilfe zur Selbsthilfe, sei es gegenüber „bestimmten“ Aufgaben im Unterricht, sei es gegenüber sich selbst.

Damit ist die Beratung des Lehrers zugleich von disziplinierender Anweisung klar abgegrenzt. Anordnungen und Zu-rechtweisungen sind von einspringender Fürsorge bestimmt. Sie haben dort ihr begrenztes Recht, wo ein Lehrer eingreifen muss, um von den Schülern einen unmittelbaren physischen, intellektuellen oder moralischen Schaden abzuwehren, den sie selbst nicht abwenden können. Da in solchen Fällen vom Lehrer zwar nicht die Selbsttätigkeit, wohl aber die Selbstverantwortung der Schüler ausgeschaltet wird, fällt alle Disziplinierung aus dem Rahmen von Beratung heraus.

II.

Erkennt man die Selbsttätigkeit der Schüler als begründendes Prinzip allen Unterrichtens und Erziehens an, dann ist Beratung in der Schule keine *grundlegend* neue Handlungsweise des Lehrers; ihr Stellenwert hat sich jedoch in entscheidender Weise gewandelt. Beratung ist deshalb *faktisch* zu einer neuen und umfassenden Aufgabe des Lehrers geworden. Zu definieren ist sie als spezifische Artikulation erzieherischen Handelns

in Unterricht und Schule. Dies kann unter drei Perspektiven erläutert werden:

1. Solange die Schule die Vermittlung fachlicher Inhalte und deren Zweck und Wertigkeit für das Leben als relativ „geschlossen“ ansehen konnte, hatte die Beratung im Unterricht nur eine Bedeutung im Rahmen fachgebundenen Lernens. Was im Unterricht gelernt wurde, konnten die Schüler mehr oder weniger unmittelbar auf ihr Leben beziehen und es „anwenden“. Dem entsprach *didaktisch* ein relativ statischer → LEHRPLAN festgelegter Fächer und Fachinhalte, *unterrichtsmethodisch* das Tradieren und Übernehmen dieser Inhalte in Form der „Kunde“.

Diese Bruchlosigkeit der Beziehung von Wissen und Handeln ist heute nur noch bedingt gegeben. Die Lebens- und Handlungskonsequenzen der Fachinhalte, die von den Schülern in einem wissenschaftsorientierten → FACHUNTERRICHT gelernt werden, liegen deshalb nicht (mehr) fest und werden für Lehrer und Schüler zu „offenen“ Fragen, die jeweils eigens thematisiert werden müssen. Hieraus ergibt sich die neue Beratungsaufgabe des Lehrers.

Wenn Wertschätzungen, Sinnüberzeugungen und Zweckbestimmungen nicht mehr im Sinne einer Kunde vermittelt werden können, muss sich das Bemühen des Lehrers darauf richten, die Schüler bei ihrer selbsttätigen Ermittlung und Begründung von Werten, Sinnzuweisungen und Zwecken so zu unterstützen, dass ihre Urteilsfähigkeit herausgefordert wird und sie „das Werten lernen“ (→ WERTORIENTIERUNG). Weil dies bisher keineswegs durchgängige Praxis ist, kann es nicht überraschen, wenn Schüler Antworten auf Wert- und Sinnfragen vorwiegend außerhalb der Schule suchen und das in der Schule Gelernte oft nur auf seine Verwertbarkeit hin befragen. Außerschulische Faktoren (Arbeitsplatz- und Studienplatzmangel oder -begrenzungen, gesellschaftlicher Aufstieg, Konsumerwartungen u. a.) verstärken dieses nur noch.

Soll sich die Schere zwischen wissenschafts- und wertorientiertem Lernen nicht noch weiter öffnen, wird diese Relation zu einer neuen Bildungsaufgabe im Fachunterricht. Können die Schüler die Differenz von Wissen und Handeln nur über das Werten selbsttätig überbrücken, dann kann ihrem

Fragen und Suchen, Erkennen und Begründen, Gestalten und Erproben nur die Beratung als unterrichtsmethodische Handlungsform des Lehrers entsprechen.

2. Wegen der relativen Bruchlosigkeit zwischen schulischem Lernen und gesellschaftlichem Leben konnte darüber hinaus lange Zeit der → LEHRGANGSORIENTIERTE UNTERRICHT als nahezu ausschließliche Unterrichtsform genügen. Die Einsicht in die wachsende Bedeutung der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung für den eigenen Lern- und Lebensprozess hat eine zunehmende Differenzierung und Individualisierung des Lernens und eine notwendige Hinwendung zu anderen → UNTERRICHTSFORMEN nach sich gezogen. Auch dadurch erhält die Beratung einen neuen Stellenwert. Wenn sie auch in keiner Unterrichtsform dispensiert werden kann, so nimmt sie im → FACHÜBERGREIFEND-PROJEKTORIENTIERTEN UNTERRICHT einen breiteren Raum ein; in der → FREIARBEIT wird die Beratung der Schüler sogar zum unterrichtsmethodischen Grundzug des Lehrens.

Damit lässt sich ein weiterer Aspekt der Beratung verbinden. Immer weniger wird der Bildungsprozess von Schülern durch Familientraditionen und Statuspositionen der Eltern präformiert. An die Stelle fixierter und Kinder und Jugendliche fixierender Erwartungen im Sinne einer „ständischen“ Kontinuität sind selbsttätig zu erbringende Leistungen und persönliche Begabungen und Neigungen zu vorrangigen Kriterien der Schullaufbahn geworden. Die Beratung des Lehrers umgreift in diesem Zusammenhang deshalb die mit Eltern und Schülern zu erörternden Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten während der Schulzeit (Wahlpflicht- und Wahlkurse, Fachleistungs- und Leistungskurse) und am Ende von Schulstufen (Übergänge zu anderen Schulstufen und weiterführenden Schulformen sowie in die Berufsausbildung).

3. Ein weiteres Aufgabenfeld für die Beratung tut sich auf, wenn wir die persönlichen Haltungs- und Verhaltensprobleme von Schülern ins Auge fassen. Als → UNTERRICHTSSTÖRUNGEN belasten sie den Lehrer heute zunehmend mehr und erschweren den Schülern ein kontinuierliches und erfolgreiches Lernen, wenn sie es nicht sogar ganz unmöglich machen. Sie haben sich sowohl quantitativ wie qualitativ so ausgeweitet,

dass die Beratungsaufgabe des Lehrers häufig ausschließlich unter diesem Aspekt gesehen wird.

Grund und Folge dieser Schwierigkeiten hängen wiederum eng mit veränderten Lebensbedingungen in → KINDHEIT und → JUGEND zusammen. Werden Lebensdeutung und Lebensgestaltung nicht mehr hinreichend durch wert- und normbestimmte Traditionen und identitätsverbürgende gesellschaftliche Strukturen ermöglicht und begleitet, wird die selbstbestimmte Lebensführung oft nicht als Chance, sondern vor allem als Bürde des einzelnen, oft vereinsamten Menschen empfunden. Kinder und Jugendliche antworten auf diese Lebensbedingungen mit Störungen in ihrem Selbstverhältnis, die sich als unangepasstes Verhalten in den sozialen Bezügen und gegenüber den Bedingungen der Institution Schule äußern.

Lehrer stehen angesichts dieser Situation tagtäglich vor einem Dilemma. Einerseits wissen sie, dass sie den Phänomenen der Unkonzentriertheit und Verweigerung, der Kontaktarmut und Selbstbezogenheit, der geringen Frustrationstoleranz und Wahrnehmung sozialer Ansprüche, der Gewalttätigkeiten und Drogengefährdung durch disziplinierende Maßnahmen nur begrenzt begegnen können. Andererseits sollen sie unter erzieherischen Gesichtspunkten die Schüler zur Selbstreflexion und Änderung ihres Verhaltens bzw. ihrer Haltung aufordern, die sie ohne ihre Beratung nicht leisten können.

Sofern die Schüler dem Lehrer einigermaßen vertraut sind, kann er hier in der Regel eine wichtige Unterscheidung ohne eine weitergehende Beratungskompetenz treffen. Handelt es sich nach seiner Wahrnehmung und Einschätzung um ein mehr oder weniger situatives problematisches *Verhalten* eines Schülers, wird er durch ermutigenden Zuspruch, begrenzten Tadel oder persönliches Gespräch dem Schüler wieder zu einer halbwegs geordneten Haltung verhelfen können.

Wenn er sich dagegen einer gestörten *Haltung* eines Schülers gegenübergestellt sieht, so verlangt dies einerseits die gründliche Rückfrage nach Quellen und Gründen, die in der Biographie, im soziokulturellen Umfeld und in den schulischen Rahmenbedingungen liegen können, andererseits möglicherweise eine spezifische Hilfeleistung durch eine therapeutische Beratung.

III.

Die drei genannten Perspektiven haben für die Beratungspraxis des Lehrers entsprechende Konsequenzen.

1. Aufgabenbezogene Beratung im Fachunterricht setzt das Überschauen des Leistungsstandes der Klasse und – so gut das möglich ist – des einzelnen Schülers voraus. Im Unterrichtsprozess kann der Lehrer nur durch seine Fragen bei den Schülern die Grenze zwischen ihrem Wissen und Nichtwissen, zwischen ihrem Können und Nichtkönnen herauszufinden versuchen, wenn er ihren selbsttätigen Lernprozess nicht dirigieren, sondern beratend begleiten oder unterstützen will. Diese Bedingung erfüllt sich nicht von selbst; sie zeigt vielmehr an, dass die Schüler ihrem Lehrer ein bestimmtes Maß an Vertrauen entgegenbringen müssen (→ SCHULANGST). Beratung setzt Offenheit und Freiwilligkeit beim Ratsuchenden voraus, die ohne Vertrauen nicht zum Zuge kommen können (→ LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS).

Erkennt der Lehrer den Zeitpunkt notwendiger Beratung, stehen ihm zwei Wege offen:

Er kann durch Rückfragen an den bisherigen Lernprozess, durch Erinnerungen an vergleichbare Aufgaben und Schwierigkeiten, durch Impulse, durch erwartungsvolle Gestik und Mimik seine Schüler so weit bringen, dass sie sich selbst einen Rat für den weiteren Prozess geben. Gelingt das nicht, wird er durch einen konkreten Rat seinen Schülern fürsorglich helfen, den „nächsten“ Schritt zu tun. Es geschieht gar nicht so selten, dass Schüler einen solchen Rat abwandeln oder zu einer anderen, eigenen Entscheidung umformen.

Diese beiden Wege – Hilfe zur Selbstberatung und fürsorgliche Beratung – gelten auch, wenn nicht fachliche, sondern Wert- und Sinnfragen verhandelt werden. Bedenkt man allerdings, dass Schüler bei solchen Gesprächen nicht nur „etwas“, sondern ihre persönliche Beziehung zu einer „Sache“, also grundsätzlich auch sich selber „mitteilen“, ist einsichtig, dass die Beratung des Lehrers aus einer einfühlsamen Grundeinstellung erfolgen muss, die mit „Takt“ bezeichnet werden kann.

2. Auch in den Unterrichtsformen des fachübergreifend-projektorientierten Unterrichts und der Freiarbeit ist die Beratung aufgabenbezogen.

Im fachübergreifend-projektorientierten Unterricht sind die Schüler insbesondere in der Erarbeitungs- und Gestaltungsphase auf die beratende Hilfe des Lehrers bei der Aufgabendifferenzierung, bei der Gruppenbildung, bei der Gliederung der gewählten Gruppenarbeit, bei Rückfragen während der Erarbeitung und bei der Frage der Präsentation der Ergebnisse angewiesen. In der Freiarbeit bezieht sich die Beratung des Lehrers auf die Begleitung des Schülers bei seinen Entscheidungen für eine Aufgabe, für geeignetes didaktisches Material, für die Gliederung der Aufgabe, bei besonderen methodischen Schwierigkeiten während der Arbeit und für ihren Abschluss und ihre Beurteilung.

Unterrichtsmethodisch stehen dem Lehrer deshalb auch hier die eben genannten Wege offen, über die er im Einzelfall entscheiden muss.

3. Wenn sich die Lebensprobleme der Schüler in Vielfalt und Intensität ihren Lernproblemen heute so vorgelagert haben, dass der Unterricht oft nur mit großer Mühe durchgeführt werden kann, kann das auch an der spezifischen Situation der Schule, an mangelnder → AUTORITÄT des Lehrers oder an schulinternen Unterrichts- und Erziehungsbedingungen liegen, z.B. am Mangel an gegenseitiger Information und Beratung im Kollegium. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass der Beratungsanspruch im Hinblick auf Verhaltens- und Haltungsprobleme bei fast allen Lehrern erheblich gestiegen ist. Dafür sind sie aber nicht hinreichend vor- und ausgebildet.

Eine erste Forderung ist daher, dass die Fragen aufgaben- und verhaltensbezogener Beratung als verpflichtender Schwerpunkt in die → LEHRERBILDUNG aller → SCHULFORMEN aufgenommen werden.

In Krisensituationen und bei Persönlichkeitsstörungen wird die begrenzte Beratungskompetenz des Lehrers jedoch nicht ausreichen. In diesen Fällen ist eine erweiterte diagnostisch-therapeutische Kompetenz notwendig. Hier wird der Lehrer sich selbst nicht überschätzen dürfen und im Zusammenwirken mit Kollegen und Eltern auf den Beratungslehrer oder den schulpsychologischen Dienst zurückgreifen.

Darüber hinaus mag es sich als notwendig herausstellen, dass zukünftig eine größere Zahl von (Klassen-)Lehrern eine

erweiterte, wenn auch immer noch begrenzte therapeutische Qualifikation erwirbt, etwa auf dem Wege der Lehrerfortbildung. In diesem Zusammenhang dürfte sich die Logotherapie als der Schulpädagogik nächstliegende anbieten, da sie in Ansatz, Methode und Zielrichtung mit den pädagogischen Grundlagen von Unterricht und Erziehung interferiert bzw. sie ohne Widersprüche ergänzt.

Schließlich ist die systembezogene Beratung als kollegiale Aufgabe in der Schule ein letzter wichtiger Aspekt. In ihr wird das pädagogische Konzept der → SCHULE, ihre „Philosophie“ und Atmosphäre selber zum Beratungsgegenstand. Diese Form gegenseitiger Beratung gehört heute zu den Kennzeichen einer „guten Schule“.

Literatur

Barlage, H.: Pädagogische Beratung in Unterricht und Schule. Hildesheim – Zürich – New York 1998

Bildung

I.

Bildung ist einer der vieldeutigsten und zugleich bedeutsamsten Begriffe der pädagogischen Fachsprache. Er kann zum einen den pädagogischen Prozess bezeichnen, durch den ein Mensch fähig wird, sein Leben in zunehmender Selbstbestimmung und wachsender Eigenverantwortung zu gestalten (der Mensch bildet sich), zum anderen kann mit Bildung aber auch das Ergebnis dieses Prozesses gemeint sein (der Mensch ist gebildet).

Wie auch immer der Bildungsbegriff im Einzelnen aufgefasst wird, er verweist stets auf die untrennbare Einheit von → UNTERRICHT und → ERZIEHUNG. Unter diesen beiden Aspekten führt der Bildungsprozess im (immer vorläufigen) Ergebnis zu Einsichten und Kenntnissen, zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, verknüpft mit Ansichten und Einstellungen, mit Wertungen und Urteilen, kurzum also zur Einheit von *Wissen* und *Haltung*. Im Handeln des Menschen wird diese Einheit auf individuelle Weise immer wieder neu präsentiert und zugleich erneuert. Die bei jedem Menschen jeweils einmalige Einheit von Wissen und Haltung kann als charakteristisches Merkmal seiner (zeitpunkthaften) Bildung angesehen werden.

In diesem Sinne meint Bildung zunächst weder eine bestimmte Auswahl an Bildungsinhalten, die man „beherrschen“ muss (etwa Schillers „Glocke“), noch bestimmte Verhaltensweisen, die man „zeigen“ muss (etwa Freiherr von Knigges Tischmanieren), um als gebildet gelten zu können. Wegen der Einheit von Wissen und Haltung im Handeln, ist Bildung weder einseitig an bestimmten Inhalten noch einseitig an bestimmten Verhaltensweisen festzumachen. Vielmehr äußert sich die Bildung des Menschen in der Art und Weise, wie er seine Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit seinen Ansichten, Einstellungen, Wertungen und Urteilen zusammenbringt und wie er beides in der Konsequenz seines darauf be-

zogenen Handelns zusammenhält. In dieser Hinsicht ist Bildung als pädagogische Kategorie universal zu verstehen; sie lässt sich weder ausschließlich bestimmten Kulturen noch ausschließlich bestimmten Personen oder gar Altersstufen zuordnen. Denn die mit dem Prinzip der *Bildsamkeit* gegebene Möglichkeit und Notwendigkeit, sich sachlich wie sittlich selbst zu bilden, gehört zur „Natur“ aller Menschen.

II.

Der Begriff der Bildung und die mit ihm verknüpfte Problematik des Zusammenhangs von Wissen, Haltung und Handeln ist eine Eigentümlichkeit des deutschen Sprachraums. Im Englischen kann zwar „education“ sinngemäß verwendet werden, trifft aber eher auf das deutsche Wort „Unterricht“ zu. Im Französischen findet sich für den Ausdruck Bildung die Bezeichnung „formation“; diese hat aber trotz ihrer scheinbaren Äquivalenz eher eine Nähe zum deutschen Wort „Schulung“.

Die wachsende Internationalisierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung einerseits und ihre zunehmende Orientierung an den positiven Wissenschaften andererseits haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass der Bildungsbegriff mehr oder weniger vermieden wurde. Die an seiner Stelle verwendeten Ersatzformeln treffen allerdings nicht genau das pädagogische Problem der Bildung, sondern verschieben es in andere Bereiche. So sprechen sozialisationstheoretisch orientierte Wissenschaftler lieber von „Sozialisation“, „Individualisation“ oder „Enkulturation“ als von Bildung, verhaltenstheoretisch ambitionierte Erziehungswissenschaftler ersetzen den Bildungsbegriff durch den „Lernbegriff“ und entwickeln entsprechende „Lerntheorien“, unterrichtstheoretisch argumentierende Pädagogen setzen den Bildungsbegriff einfach mit Unterricht gleich und denken dabei vorzugsweise an die Qualifizierung der Schüler, erziehungstheoretische Positionen setzen den Bildungsbegriff mit Erziehung gleich und sehen das Ziel in der „Charakterbildung“. Die pädagogische Bildungsaufgabe, die auf die Einheit von Rationalität und Moralität, von Wissen und Haltung abzielt, gerät durch die begriffliche Verschiebung aber tendenziell aus dem Blick.

Auch die geläufige Unterscheidung des Bildungsbegriffs in Allgemeinbildung und Berufsbildung verdunkelt die pädagogische Aufgabe der Bildung. Die Unterscheidung nimmt eine Verkürzung der Bildungsaufgabe auf den bloßen instrumentellen Handlungsaspekt der Bildung vor und überhöht den „ästhetischen“ Charakter allgemeiner Bildung zu einem reinen Selbstzweck.

In historischer Perspektive stellt zwar das Aufkommen der neuzeitlichen Idee einer standes- und berufsunabhängigen, allgemeinen Bildung, die allen Menschen zukommen soll, einen pädagogischen Fortschritt gegenüber der im Mittelalter vorherrschenden klerikal geprägten und auf wenige begrenzten Bildung dar. Die neuzeitliche Idee einer universalen Bildung für alle ist unlösbar mit der Epoche der Aufklärung verbunden, in der der Gedanke, dass jeder den Mut haben soll, sich des eigenen Verstandes zu bedienen (KANT), auch zur pädagogischen Neubestimmung der Bildungsaufgabe führte. Das Postulat, dass sich jeder durch die eigene Bildung von den Schranken seiner Herkunft und seines Standes lösen und sich darüber erheben können soll, fordert eine Bildung, die nicht nur an der bloßen Berufs- und Standessicherung interessiert ist, sondern zu einem „vielseitigen Interesse“ führt (HERBART). Denn erst eine solche vielseitige Bildung bietet die Möglichkeit, den Auftrag der Aufklärung, sich selbst frei zu bestimmen, real einzulösen. Dieser allgemeinpädagogische Bildungsgedanke fand seinen bisher stärksten Ausdruck in der Konzeption des humanistischen Bildungsideals, das die Bildung des Menschen „nur aus sich selbst und um seiner selbst willen“ beinhaltete (HUMBOLDT).

Aber der revolutionäre Gedanke einer universalen Selbstbildung ist im Verlauf der neueren Schulgeschichte durch die Interessen des neuzeitlichen, nationalen und merkantilen Staats vereinnahmt und in pädagogischer Hinsicht verkürzt worden. Dies geschah durch die bildungspolitische Festschreibung eines „abgehobenen“, hellenistisch und propädeutisch geprägten Bildungskanons, der einseitig die Herausbildung einer Führungs-, Verwaltungs- und Wissenschaftselite bezweckte, und durch die exklusive Begrenzung der Allgemeinbildungsidee auf das Gymnasium, das nur einer ausgewählten

Minderheit offen stand. Dem Großteil der Bevölkerung wurde dagegen nur eine mindere volkstümliche Bildung zugestanden, die in der Volksschule vermittelt werden sollte und die bereits auf handwerklich-berufliche Zwecke abzielte. Sie sollte in einer anschließenden beruflichen Lehre und durch begleitenden Unterricht in der Berufsschule fortgesetzt werden. Die Trennung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ist im Bildungswesen bis heute mehr oder weniger durchgehalten worden.

Es gehört zur Tradition der neuzeitlichen Schule, das Problem der Bildung durch die Festlegung von Bildungsinhalten, denen man einen hohen Bildungsgehalt bzw. Bildungswert zuspricht, lösen zu wollen. Das Problem der Auswahl und Anordnung von Bildungsinhalten in einem → LEHRPLAN hat zu verschiedenen Bildungstheorien geführt (→ DIDAKTIK).

Materiale Bildungstheorien, suchen einen Kanon von Inhalten zu bestimmen, deren Beherrschung „am Ende“ Bildung gewährleisten soll (didaktischer Materialismus). Mit der Differenzierung der neuzeitlichen Wissenschaften hat allerdings die Stofffülle derart zugenommen, dass die Auswahl immer problematischer geworden ist. Deshalb wird der Versuch unternommen, bei der Inhaltsauswahl statt auf Vollständigkeit auf → EXEMPLARITÄT zu setzen, d.h., es wird versucht, solche Inhalte zu finden und vorzugeben, die analogiefähig sind und größere Zusammenhänge repräsentieren können (z.B. der Mäusebussard als Exempel für ökologisches Gleichgewicht). Allerdings wird man hier fragen dürfen, ob die Fähigkeit des Analogiebildens und Überschauens von Zusammenhängen überhaupt durch die Auseinandersetzung mit vereinzelt Exempeln erworben werden kann oder ob das Exempel nicht erst im Lichte des schon überschauten Zusammenhangs als solches erkannt werden kann.

Formale Bildungstheorien versuchen dagegen das Auswahl dilemma aufzulösen, indem sie den Bildungsinhalt nicht mehr als „Gut“, sondern als „Mittel“ betrachten, an dem sich die „Kraft“ des Menschen entfalten und seine Bildung vollziehen soll (z.B. „logisches Denkvermögen“ durch Erlernen von Latein, „Gedächtnistraining“ durch das Erlernen von Gedichten). Hier wird man fragen dürfen, ob die Grundrelation

des Menschen in der Welt, verstanden als Subjekt-Objekt-Relation, überhaupt im Sinne gegenstandsgleichgültiger, formaler Fähigkeiten aufhebbar ist.

Die offenen Fragen beider Ansätze will die kategoriale Bildungstheorie (KLAFFI) überwinden. Sie geht davon aus, dass Bildung sich immer nur in der Vereinigung materialer und formaler Aspekte ereignet. In diesem Sinne steht jede Auswahl von Bildungsinhalten sowohl unter dem materialen Anspruch der Sache (in aktueller Sprache: → WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG) als auch unter dem formalen Bildungsanspruch der Person (in aktueller Sprache: Schülerorientierung). Darüber hinaus soll jede einmal getroffene Auswahl von Bildungsinhalten im Hinblick auf eine konkrete Unterrichtssituation neu legitimiert werden.

Grundsätzlich bleibt allerdings jede Bestimmung dessen, was Bildung in materialer, formaler oder kategorialer Hinsicht ausmachen soll, historisch und gesellschaftlich bestimmt. Jeder Versuch, Bildungsinhalte mit einem überzeitlichen Geltungsanspruch zu finden, dürfte von vornherein zum Scheitern verurteilt sein. Das galt für den Humanismus, der durch den Rückgriff auf die Antike meinte, die allzeit Bildung verbürgenden Inhalte gefunden zu haben, und das gilt heute etwa auch für die sogenannte informationstechnische Grundbildung, auch wenn sie hier und dort als die Schlüsselqualifikation für die Zukunft ausgewiesen wird.

III.

Dem → LEHRER kann der Bildungsbegriff nicht gleichgültig sein; denn er umgreift das pädagogische Ziel seiner Unterrichts- und Erziehungsaufgabe.

In materialer und formaler Hinsicht ist er dabei in der Regel an den Bildungsauftrag der jeweiligen Institution gebunden, der in den Schulgesetzen der Bundesländer und in den Grundordnungen und Verfassungen der freien Schulen festgeschrieben ist. Er wird nicht umhin können, die damit verbundenen → FUNKTIONEN DER SCHULE zu erfüllen.

In pädagogischer Hinsicht wird er sich jedoch fragen müssen, wie er die Erfüllung des Bildungsauftrags so gestalten kann, dass die Bildung seiner Schüler tatsächlich gefördert

wird. Er wird sich also fragen müssen, wie er die Einheit von Unterricht und Erziehung in seinem pädagogischen Handeln gewährleisten, d.h. wie er den Schülern den Zusammenhalt von Wissen, Haltung und darauf bezogenem verantwortlichem Handeln ermöglichen kann.

Da der Lehrer an die inhaltlichen Vorgaben weitgehend gebunden ist, kann seine Antwort darauf nur eine methodische sein. In dieser Hinsicht ist er frei, d.h., ihm wird ausdrücklich eine „methodische Freiheit“ zugestanden, um den Bildungsauftrag zu erfüllen. Er realisiert diese Freiheit in der Art und Weise seiner Unterrichtsführung und -gestaltung, kurzum: in seiner Unterrichtsmethode (→ METHODIK). Seine diesbezüglichen Entscheidungen stehen dabei unter dem ausdrücklichen Anspruch, die Bildung der Schüler in funktionaler wie pädagogischer Hinsicht zu ermöglichen.

Das bedeutet konkret, dass er bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Qualifikationen gefordert werden, den Schülern zugleich helfen muss, den Wert und die Handlungsrelevanz des Vermittelten für ihr Leben und Zusammenleben einzuschätzen (→ WERTORIENTIERUNG). Das bedeutet ferner, dass er bei der Vermittlung von Einsichten in komplexe Sach- und Wertzusammenhänge den Schülern auch ein differenziertes Verständnis von Lebenszusammenhängen ermöglichen muss und so zur Entfaltung ihrer sachlichen und moralischen Urteilsfähigkeit beiträgt (→ HANDLUNGSORIENTIERUNG). Das bedeutet schließlich, dass er Sorge trägt für die stetig zunehmende Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit der Schüler. Ein Unterricht, der auf diese Weise auch zur Erziehung der Schüler beiträgt, darf im pädagogischen Sinne bildend genannt werden.

Die nach Wissen, Haltung und Handeln unterscheidbaren, aber zugleich untrennbaren Aspekte der Bildung lassen sich allerdings nicht in gleichem Maße in jeder → UNTERRICHTSFORM akzentuieren. Deshalb wird der Lehrer bestrebt sein müssen, die Formen des Unterrichts zu differenzieren, um den verschiedenen Aspekten der Bildung einen Entfaltungs- und Bewährungsraum zu bieten. Dabei kann er je nach Akzentsetzung einen lehrgangsorientierten → FACHUNTERRICHT, einen