

Manfred Bönsch

Grundlegungen sozialen Lernens heute

**Personen stärken,
Beziehungen kultivieren,
Humanität fördern**



ACADEMIA

Manfred Bönsch

Grundlegungen sozialen Lernens heute

**Personen stärken,
Beziehungen kultivieren,
Humanität fördern**



ACADEMIA

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 978-3-89665-763-3 (Print)

ISBN 978-3-89665-765-7 (ePDF)

© Academia Verlag, ein Verlag in der Nomos-Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Baden-Baden 2018 (räumlich, zeitlich und inhaltlich unbeschränkte, ausschließliche Nutzungsrechte).

Waldseestraße 3-5, 76530 Baden-Baden

E-Mail: info@academia-verlag.de | www.academia-verlag.de

Ohne schriftliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Werk unter Verwendung mechanischer, elektronischer und anderer Systeme in irgendeiner Weise zu verarbeiten und zu verbreiten. Insbesondere vorbehalten sind die Rechte der Vervielfältigung – auch von Teilen des Werkes – auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege, der tontechnischen Wiedergabe, des Vortrags, der Funk- und Fernsehsendung, der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, der Übersetzung und der literarischen und anderweitigen Bearbeitung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Das wichtigste Lernanliegen: positives soziales Verhalten! 21

Basisüberlegungen

Was kann Schule leisten? 25

Der archimedische Punkt: Was verstehen wir unter Bildung und Erziehung heute? 25

1. Zu einem zeitgemäßen und handhabbaren Erziehungsbegriff zwischen autoritärem und antiautoritärem Erziehungsverhalten 25

2. Zu einem zeitgemäßen Erziehungsbegriff zwischen alter Autorität und antiautoritärem Ansatz 27

3. Bildung in einer sich wandelnden Welt 30

Die Möglichkeiten der Schule heute: Die Rahmengeradenheiten und die Abhängigkeiten von Elternhaus und gesellschaftlichem Umfeld 32

Die Schule – Zipfel einer besseren Welt? 32

1. Kriterien für guten Unterricht 33

Vorbemerkung 33

1.1 Die gute Vermittlung (lehrerorientierter Unterricht) 33

1.2. Interaktionsstandards 34

1.3. Alternative Lehr-/Lernstrukturen 36

1.4. Erweiterter Leistungsbegriff 37

Schluss 39

2. Kriterien für eine gute Schule 39

2.1. Verhalten und Einstellungen von Lehrer/-innen 40

2.2. Qualitäten des Lebens- und Lernraumes 'Schule'	44
2.3. Ereignisse und Situationen und ihre Regeln und Rituale ...	46
2.4. Sekundäre, aber nicht unwichtige weitere Merkmale	49
Schluss	50
Perspektiven: Chancen und verpasste Chancen	50
In der Familie fängt alles an!– Zu einer Revitalisierung der Arbeit mit den Eltern –	53
Das Problem und der zu lösende Knoten	53
1. Die Familie ist die erste Sozialisationsinstanz	53
2. Grundgesetzliche Postulate	54
3. Aufgabensymmetrie als Herausforderung	55
3.1 Gemeinsame Erziehung	55
3.2 Die Bearbeitung der offenen Flanke: Zur Rekonstruktion der Erziehungsgemeinschaft Schule – Elternhaus	60
3.2.1 Elternvertretung	60
3.2.2 Elternmitarbeit	61
3.2.3 Konzepte der Elternarbeit (Elternbildung)	62
3.3 Zu den Eltern hingehen (Lehrer/innen-Streetwork)	66
Zusammenfassung	69
Das Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis	71
Die Problemhaltigkeit des Themas	71
1. Idealistisch getönte Bestimmungen	73
1.1 Der pädagogische Bezug	73
1.2 Begegnung	74

1.3	Das Problem des „Zwischen“	74
1.4	Zwischenbilanz als Kritik des pädagogischen Bezuges	75
2.	Erziehungsstile – empirische Ansätze	76
2.1	Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld	76
2.2	Typenkonzepte zur Klassifizierung des Lehrer-Erzieher- Verhaltens und Dimensionierungen	76
2.2	Denkknoten und Unterrichtspsychogramme	80
3.	Personenzentriertes Lehren und Lernen – die Axiome der humanistischen Psychologie	82
3.1	Lernen in Freiheit	82
3.2	Gefühle als Werkzeug	83
3.3	Ein Modell für effektive Lehrer-Schüler-Beziehungen	84
3.4	Zweite Zwischenbilanz: Der Schüler / die Schülerin als Subjekt	85
4.	Beziehungsdidaktik	85
4.1	Erziehung als Interaktion	85
4.2	Symbolischer Interaktionismus	86
4.3	Kommunikative Didaktik	86
4.4	Neuere Ansätze einer Beziehungsdidaktik	88
5.	Die Befreiung des Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnisses von den starrten Unterrichtskorsetts	89
6.	Die Gefangennahme des Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnisses durch institutionelle Verstörungen	91
7.	Die „Fernwirkung“ der Lebensverhältnisse	93
	Kurze Bilanz	93

Im Fokus: Der Lehrer/die Lehrerin als Vorbild	99
Ausgang: Der Begriff des Vorbildes steht in ambivalenten Konnotationen	99
Die grundsätzliche Bedeutung eines guten Vorbildes	99
Die „Inhalte“ von Vorbildern	100
1. Der Lehrer/die Lehrerin und sein/ihr Erziehungsverständnis, oder: für was will ich als Person stehen?	100
Exkurs 1: Pädagogischer Takt	101
Exkurs 2: Sozialintegrativer Führungsstil	104
2. Der Lehrer/die Lehrerin als Repräsentant von Allgemeinbildung oder: stehe ich persönlich über meine Fächer hinaus für eine Idee von Allgemeinbildung?	105
3. Der Lehrer/die Lehrerin als Wissenschaftler/-in oder gebildeter Laie oder: wo bin ich wirklich gut und wo kann ich als gebildeter Laie mindestens Engagement und Interesse zeigen?	107
4. Der Lehrer/die Lehrerin als politischer und geselliger Mensch oder: Wofür will ich noch stehen?	108
Die gesellschaftliche Verantwortung	108
Die persönlichen Angebote kommunikativer und geselliger Art	110
Lehrbarkeit des Ethos	113
Vorbemerkung	113
1. Positionsbestimmung: Ein mehrheitsfähiges Ethos in einer interkulturellen und –ethnischen Gesellschaft	113
2. Das Individuum – Ausgangspunkt, Herausforderung und Chancen der Selbstbemächtigung	121

3. Die Wiedergewinnung ethisch relevanter Situationen – das ist eine Pädagogik verdichteter Beziehungen, herausfordernder (Grenz-)Situationen und Gelegenheiten	124
1. Interaktionen	127
2. Strukturierte Situationen	128
3. Verdichtete Beziehungen	129
4. Gelegenheiten des Wagens und Sich-Bewährens	129
5. Grenzsituationen	130
6. Überzeugungs- und Moralarbeit	130
7. Flankierungen durch Elternarbeit	131
8. Flankierungen durch street-work	131
Bilanzierung: Lehrbarkeit des Ethos	132
Kommunikative Kompetenz Das nach wie vor zentrale, aber unerledigte Anliegen –	135
Ausgang	135
Grundsachverhalte: der Mensch lebt vom Kontakt mit anderen Menschen	135
1. Die Befriedigung individueller Bedürfnisse	136
2. Die Interaktionsstandards	136
3. Gesellschaftlich wichtige Kompetenzen	137
Zum Erwerb von Kommunikationskompetenzen	138
Die Erziehungswelt der Schule	138
Das Lehrerverhalten	138
Die Lehr-/Lernstrukturen	139
Ständige Beziehungsarbeit	139
Bündelung der Ideen und Aufgaben	140

Die Kultur der „soft skills“– Scharnier zwischen Leistungsorientierung und Fächerkanon –	141
1. Das Feld der soft skills: drei Teilbereiche	141
2. Kommunikative Kompetenz	146
Bausteine sozialen Kompetenztrainings	147
3. Kooperationskompetenz	148
Kurze Bilanz	152
Im Fokus: Disziplin – Ausdruck autoritärer Pädagogik oder elementare Voraussetzung erfreulichen Zusammenlebens, -arbeitens und -lernens? –	155
Ausgang: Lexikalische Bestimmungen	155
Historische Bezüge	155
Erste Setzung: Welcher Disziplinbegriff wäre sinnvoll?	156
Die Frage nach den Wegen zur Disziplin	157
Die Frage der Sanktionen	158
Ein kleines Fazit: Balancen sind entscheidend!	159
Persönlichkeitsbildung in Schule und Unterricht Das konkrete Programm einer Schule -	161
Ausgang	161
1. Achtung, Annahme, Aufmerksamkeit, Zuwendung	161
2. Beziehungsangebote: Persönliche Beziehungen, Regeln, Rituale,Routinen	163
3. Fürsorge und Ich-Unterstützung	166
4. Verantwortung, Selbständigkeit, Handlungsräume	167

Operative Ansätze

Präventiv entwickeltes soziales Lernen zur Vermeidung defizitären sozial-emotionalen Verhaltens Eine schulpädagogische Aufgabe, die aktueller denn je ist -	175
Ausgang	175
Präventive Schulpädagogik in Bezug auf sozial-emotionales Verhalten	175
1. Classroom-Management: Regeln, Rituale, Routinen, Reviere ...	176
2. Sensible Pädagogik oder: Das Interventionsrepertoire	177
3. Umstrukturierungen sozialen Verhaltens – Ich-Unterstützungen	179
Kurze Zusammenfassung	181
Überlegungen zur Pädagogik einer demokratischen Schule	185
Die Notwendigkeit personaler Pädagogik	185
1. Das ganz persönliche Angebot eines Lehrers / einer Lehrerin ...	186
2. Die Axiome pädagogischen Handelns	186
3. Persönlichkeitsförderung	187
Das Schulleben als Handlungsrahmen für Lernaktivitäten, die über den Unterricht i.e.S. hinausgehen	189
Schulleben (Schule und Leben)	190
Schule und Leben – Der Zusammenhang in historischer Sicht	190
Schulleben heute	191
Das Leben in der Schule	192
Die Zielvorstellung: lernen, zu leben und zu lernen	194
Qualitäten des Lebensraums ‚Schule‘	195

Veränderte Zeit-, Raum- und Handlungsstrukturen im Unterricht (I)	196
Freies Arbeiten	196
Wochenpläne	197
Raumkultur und Materialangebote	197
Pausenkultur	198
Unterrichtserweiternde und -ergänzende veränderte Zeit-, Handlungs- und Raumstrukturen (II)	198
Projektunterricht/Projektwochen	198
Unterrichtsübersteigende veränderte Zeit-, Handlungs- und Raumstrukturen (III)	200
Feten/Feste/Feiern	200
Erkunden, Ausflüge	200
Schullandheimaufenthalte, Zeltlager, Wochenendseminare	201
Der Jahresplan außerunterrichtlicher Aktivitäten	201
Der Gedanke der community-school	203
Die entscheidenden Punkte: Das Ethos und das Klima einer Schule	204
1. Das Klima einer Schule	205
2. Das Ethos einer Schule	205
2.1 Eine neu verstandene Lehrerrolle	206
2.2 Die sozialen Beziehungen	206
2.3 Vergewisserungen schaffen, Verpflichtungen aufbauen, Verantwortung ermöglichen	207
2.4 Entfaltungsspielräume schaffen, Ergebnisse, anzetteln', Handlungszusammenhänge entwickeln	207
Feste und Feiern in der Schule	208
Ausgangsbeobachtungen	208

Die anthropologische Bedeutung von Festen und Feiern	209
Die Schule – eine Unterrichtsanstalt oder ein Lebensraum?	209
In der Schule leben – Schulleben	210
Feste und Feiern in der Schule	211
Zur Dramaturgie einzelner Feste und Feiern	213
1. Gestaltungselemente	214
1.1 Dramaturgie	214
1.2 Räumlichkeiten	215
2. Festkomitee, Vorbereitungsgruppe	217
Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege	221
Bestimmung des Themenfeldes	221
Schneisen	222
1. Die gute Vermittlung	224
1.1 Die didaktisch-methodische Grundstruktur	225
1.2 Gute Vermittlungstechniken	227
1.2.1 Das Veranschaulichen, das Zeigen	227
1.2.2 Das Problematisieren	228
1.2.3 Das Anregen und Fragen	228
1.2.4 Das Informieren	228
1.2.5 Das Strukturieren	229
1.2.6 Das Vormachen / das gute Beispiel	229
1.2.7 Engagement Identifikation (der personale Faktor) ..	229
1.3 Infrastrukturelle Soll's	230
1.3.1 Verständlichkeit	230
1.3.2 Nachvollziehbarkeit	231

1.3.3	Sinn	231
1.3.4	Das Ganze und das Detail: Repräsentativität	231
2.	Problemorientierter Unterricht	232
2.1	Problem	232
2.2	Problemorientierter Unterricht	234
2.3	Möglichkeiten der Problementwicklung	239
2.4	Hilfen zur Problemlösung	240
2.5	Die Einschätzung des Ergebnisses: Lösungsfeststellung ..	243
3.	Sinnstiftender Unterricht	244
3.1	Das Problem	244
3.2	Reichweiten sinnstiftenden Unterrichts	245
3.2.1	Sinn ist gegeben, wenn ich subjektiv etwas für wichtig halte, weil es für mich existenznotwendig ist (subjektive Sinnvergewisserung)	245
3.2.2	Sinn ist gegeben, wenn ich mich mit etwas befassen muss, was andere betrifft oder allgemeiner, ein gesellschaftliches Problem ist (soziale/gesellschaftliche Sinnkonstituierung)	246
3.2.3	Sinn ist gegeben, wenn mir etwas wichtig gemacht wird (kommunikative Sinnvermittlung)	246
3.3	Zusammenfassung	249
4.	Beziehungsorientierte Unterrichtsmethoden	250
4.1	Einleitung	250
4.2	Vier modellartige Ansätze	251
4.2.1	Lern- bzw. arbeitsklimatische Bemühungen	251
4.2.2	Kooperative Arbeitsformen	254
4.2.3	Der Kurs, der Lehrgang, das Seminar, die Unterrichtseinheit als Gruppenanliegen	257

4.2.4	Der Kurs, der Lehrgang, das Seminar, die Unterrichtseinheit als themenzentrierte Interaktion	258
5.	Lernwerkstätten – Anregungsstrukturen und Lernmöglichkeiten -	260
5.1	Begriff und Begriffsumfeld	261
5.2	Die Grundstruktur einer Lernwerkstatt, exemplarisch aufgezeigt an der Schreibwerkstatt	262
5.3	Historische Beispiele	265
5.4	Didaktisch-methodische Systematisierung der Lernmöglichkeiten	266
5.4.1	Vier fachbestimmte Lernmodelle (Lernwerkstättenmodelle)	267
5.4.2	Drei personal bestimmte Lernkonstellationen	270
5.5	Lernwerkstätten in Universitäten und Lehrer/innen- fortbildungseinrichtungen	272
Schluss	.....	273
Im Fokus: Pädagogik der Inklusion	.....	279
Ausgang	.....	279
Diversität als Chance und Ressource wirksamer Lernprozesse	.....	279
1.	Das Ich stärken und das Wir leben	280
2.	Die hilfreichen Gerüste guter Beziehungsstrukturen	280
3.	Verantwortung, Selbstständigkeit und die dafür notwendigen Handlungsspielräume	281
Diversifizierende Didaktik	.....	285
1.	Die entscheidende Andockstelle: der gemeinsame Unterricht ...	285
2.	Phasen differenzierten Lernens	286

3. Spezifische Differenzierung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf – Zieldifferente Differenzierung –	287
Kurze Bilanz	288

Im Fokus: Pädagogik des ganzen Tages Aktueller Stand und Weiterentwicklung der Ganztagsbildung –	291
Der Problemrahmen	291
Auf dem Weg zu einer guten Ganztagschule	292
1. Der archimedische Punkt konzeptionellen Denkens	294
2. Drei infrastrukturelle Elemente für die gute Ganztagschule	295
2.1 Personelle Konstellationen	295
2.2 Die Rhythmisierung des Tages, der Woche, des Jahres	295
1. Näherungsvariante	296
2. Näherungsvariante	296
2.3 Die Raum- und Flächenangebote	297
Perspektiven und Kompromisslinien	298
Kompromisslinien	299
Abschließende Bemerkungen	300

Analytische Zugänge

Die Anatomie von Alltagssituationen und ihre Bearbeitung in Interventionszirkeln (Supervisionsgruppen)	303
Sensible Pädagogik – Fallanalysen	307
Ausgang	307

Fallbeispiel 1 307

 Fallanalyse 308

 Verkindlichung des Verfahrens 308

 Die Suche nach sensibler Pädagogik am Beispiel 310

Fallanalyse 2 311

 Ausgang 311

 Fallbeispiel: Egoismus trifft auf Konventionen 312

 Fallanalyse 312

 Die exemplarische Bedeutung der Szene 313

Fallanalyse 3 314

 Ausgang 314

 Das Fallbeispiel 314

 Fallanalyse 315

 Die exemplarische Bedeutung 315

Fallanalyse 4 316

 Das Problem 316

 Ein Fallbeispiel 316

 Fallanalyse 317

 Verallgemeinerung 317

Intensivpädagogische Zugänge

Krisenpädagogik *Schulpädagogik in schwierigen Situationen*

– 321

Das Problem: Der Verlust von Konventionen 321

1. Aktuelle Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen 321

2. Die verborgenen Hoffnungen 323

3. Pädagogische Ansätze der Krisenbewältigung	323
3.1 Ein konsequenter Führungsstil	324
3.2 Der Komplementärwert: Vertrauen und Zutrauen	325
3.3 Konkrete Programme	326
3.3.1. Kommunikative Verdichtungen (starke Personen!)	326
3.3.2 Spezielle Programme und Örtlichkeiten	327
3.3.3 Netzwerke	329
3.3.4 Situationen des Wagens und sich-Bewährens	329
Kurze und Überblick verschaffende Bilanz	330
Grenzüberschreitungen der Schulpädagogik, wenn das Konventionelle nicht mehr trägt -	333
Das Problem	333
Die Grundposition	334
1. Veränderungen der Institution	334
2. Kommunikative Verdichtungen	339
3. Nachhaltige Erziehungs- und Lernszenarien	343
Kurze Bilanz	348
Im Fokus: Schulpädagogisches Intensivkonzept für extrem belastete Schulen	351
Das Problem	351
Alternatives Denken und Handeln sind notwendig!	351
1. Personelle Verdichtungen – die Verstärkung personeller Ressourcen	352

2. Alternative Gruppierungen statt der herkömmlichen Jahrgangsklassen	352
3. Alternative Unterrichtsangebote	353
4. Elternarbeit und Elternbildung	355
5. Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Netzwerkarbeit)	356
Die Grundanliegen – noch einmal gebündelt	357

Einleitung: Das wichtigste Lernanliegen: positives soziales Verhalten!

Angesichts sich verflüchtigender Wert- und Normenvorstellungen, sich bildender Sub- oder gar Parallelkulturen, der Verbreitung von Egoismus und sozialer Taubheit rückt das nicht gerade neue Thema „Soziales Lernen“ in den Vordergrund – ganz generell in der bundesrepublikanischen Gesellschaft und speziell natürlich in Familie und Schule. Berichte über zunehmende psychische und gar physische Gewalt machen das Thema noch aktueller. In der Kombination von theoretischer Begründung und praktischen Ansätzen wird das Thema dargestellt. Die sog. Fokuskapitel sollen die Aufmerksamkeit auf Zentrenpunkte lenken.

Basisüberlegungen zu den beiden entscheidenden Sozialisationsinstanzen Schule und Familie und zu kommunikativer Kompetenz sowie den sog. soft skills bereiten das Aufgabenfeld auf. *Die operativen Ansätze* behandeln sehr konkrete Realisierungsmöglichkeiten (Prävention, demokratische und sozialfreundliche Schule, Schulleben, beziehungsorientierte Unterrichtsmethoden). *Die analytischen Ansätze* gehen auf die Anatomie sozialer Situationen mit Hilfe von Fallanalysen ein. Und dann wird das Thema ausgereizt bis zu *intensivpädagogischen Ansätzen*, die eine Krisenpädagogik darstellen und bis zu schulpädagogischen Grenzüberschreitungen führen.

Die einzelnen Kapitel sind so angelegt, dass sie jeweils gesondert gelesen werden können, ohne dass man den Text durchgehend studieren muss. Das soll die Lesefreundlichkeit angesichts immer zu knapper Zeit erhöhen. Viele Übersichten schaffen zudem immer wieder Bündelungen. So kann das Buch hoffentlich ein hilfreicher Beitrag zu dem sehr aktuellen Thema sein.

Basisüberlegungen

Was kann Schule leisten?

Der archimedische Punkt: Was verstehen wir unter Bildung und Erziehung heute?

Was Schule heute leisten kann und muss, ist so lange schwer zu bestimmen, wie der Konsens über ein akzeptables Erziehungs- und Bildungsverständnis nicht vorhanden ist. Man frage hundert Erwachsene und man wird fünfzig verschiedene Antworten bekommen! Pluralismus und die Erosion von gültigen Werten und Normen sind heute so weit fortgeschritten, dass die Irritationen über diese zentralen Anliegen groß sind.

Der *archimedische Punkt* ist und bleibt aber ein hinreichend geklärtes Erziehungs- und Bildungsverständnis. In aller Kürze seien folgende Angebote gemacht.

1. Zu einem zeitgemäßen und handhabbaren Erziehungsbegriff zwischen autoritärem und antiautoritärem Erziehungsverhalten

Zunächst ist es sicher gut, sich wenigstens einiger historischer Gegebenheiten zu erinnern. Das Erziehungsdenken hat eine vielhundertjährige Geschichte, das zwischen zwei Polen hin- und herpendelte: Der Mensch wird nicht geboren, er wird erzogen (Erasmus von Rotterdam) – Alles ist gut, was aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles verdirbt unter den Menschen (Jean Jacques Rousseau). Mit diesen Aussagen zweier großer Persönlichkeiten sind die Pole in etwa markiert. Aus der Sicht von Schülern ist die Polarität auf eine andere Weise zu kennzeichnen:

Wie kann ich lernen, was Sie wissen, ohne zu werden, wie Sie sind? (Aussage eines Schülers gegenüber einem Lehrer) – Obwohl ich immer schlechter wurde, hätten sie mir zeigen müssen, dass sie mich mögen. Es zeigte sich für mich: von den Lehrern wirst du nur gemocht, wenn du eine gute Schülerin bist (Aussage einer Schülerin gegenüber Lehrerinnen). Der ewig dialektische Prozess der Suche nach

Annahme und Akzeptanz bei gleichzeitiger Suche nach Abgrenzung und nach dem unverwechselbaren Selbst, der ewig dialektische Prozess von Führen und Wachsenlassen drückt sich in dem exemplarisch ausgewählten Aussagen recht gut aus.

Wenn man etwa die letzten 40 Jahre näher betrachtet, kann man folgendes feststellen: bis in die 60er Jahre war im Zuge der Wiederaufbauphase eher ein Erziehungsdenken maßgebend, das die Autorität der Erwachsenen als ungebrochen ansah. Erfahrung, Wissen, Alter waren die Grundlagen, um Jüngeren, Nachwachsenden durch Erziehung, wie sie die Erwachsenen verstanden, zu Menschen zu machen. Recht und Macht der Erziehung waren Eltern und Lehrern gegeben. Man konnte zwar dagegen aufbegehren, Streiche spielen, insgesamt gesehen waren die Interaktionsmuster aber in der beschriebenen Weise vorgegeben.

Dies änderte sich mit dem studentischen Protest und der sich damit ergebenden Reformphase ziemlich radikal.

Mit dem Aufstand gegen die unbefragten Autoritäten – im Bereich der Universitäten mit dem Signalspruch zu markieren: Unter den Talaren Muff von tausend Jahren -wurden Autoritätsansprüche radikal in Frage gestellt. Auctoritas als Geltung und Ansehen, die Autorität als Vorbildung von Sachkompetenz, als Amtsautorität, als persönliche Autorität im Sinne von Vorbild und persönlichem Ansehen gerieten in die Krise, die Skepsis lebt bis heute. Es entwickelte sich eine gegen-autoritäre Diskussion, die im pädagogischen Bereich Handlungsstrukturen als autoritär bezeichnete, wenn sie linear einseitig Beeinflussungen, Anweisungen, Befehle beinhalteten.

Antiautoritäre Erziehung genauer nicht-autoritäre Erziehung stellt den herkömmlichen Subjekt-Objekt-Charakter des Erziehungsverhältnisses in Frage, sie will ihn ersetzen durch Subjekt-Subjekt-Verhältnisse, die keine Herrschaft beinhalten, sondern in der argumentativen Verhandlung Richtmaße und Freiheitsspielräume entwickeln. Das Individuum kommt zu sich selbst nur, wenn es sich selbst finden kann, im jeweiligen sozialen Kontext Selbstbestimmung und soziale Verantwortung lernen kann.

Bei der antiautoritären Erziehung gibt es eine zugespitztere gesellschaftskritische Variante, die in der Sprache ihrer Repräsentanten folgendermaßen zu skizzieren ist:

Herkömmliche Erziehung will Kinder zu Trägern der kapitalistischen Leistungsgesellschaft erziehen, sie ist repressive Erziehung. antiautoritäre Erziehung ist repressionsfreie Erziehung und gleichzeitig systemüberwindende Erziehung. Die sublimen Unterdrückungsmechanismen sind aufzuheben. Freie und kritikfähige Kinder und Jugendliche werden als Erwachsene an der Überwindung der Klassengesellschaft mitwirken.

Kinder sollten im Kinderkollektiv groß werden, im Mit- und Gegeneinander Regeln, Zuwendung und Ablehnung lernen. Im Ausleben von Emotionen und Aggressionen, nicht in ihrer Verdrängung würden Menschen stark werden. Antiautoritäre Erziehung hatte eine stark psychoanalytische Komponente. Freud, Reich, Bernfeld wurden rezipiert, Neill wurde verschlungen! Wichtig war eine emanzipatorische Sexualerziehung. Kindliche Sexualität wurde als existent angesehen. Sie war nicht zu unterdrücken, sondern als lustvoll und positiv zu begreifen. Befreite Sexualität würde zu freien Menschen und zu einer befreiten Gesellschaft führen.

2. Zu einem zeitgemäßen Erziehungsbegriff zwischen alter Autorität und antiautoritärem Ansatz

Im folgenden wird in Thesenform ein Ansatz entwickelt, der Hilfe für weiteres Nachdenken sein könnte.

- Der Mensch kommt ohne Wert- und Normvorstellungen auf die Welt. Das Leben, das vor ihm liegt, ist Chance und Gefahr.
- Das Kleinkind ist in einem Kontext gefangen (Familie, später evtl. Kindergarten), der ihm durch Mitleben elementare Vorstellungen von Gutem und Bösem, Richtigem und Falschem, Positivem und Negativem vermittelt (funktionale Erziehung). Damit ist die Gefahr bloßer Anpassung immer gegeben.

- Jeder Mensch braucht für seine Existenz eine Ich-Identität (er muss wissen, wer er ist), die er nur in sozialen Kontexten gewinnen kann. Die große Frage ist, wie diese Selbstwerdung in den sozialen Abhängigkeiten gelingen kann.
- Wenn die Übermacht der Erwachsenen die Entwicklung einer unverwechselbaren Individualität nicht verhindern soll, sind im Schulkindalter und noch mehr im Jugendlichenalter bloße Abhängigkeitsverhältnisse zunehmend zu ersetzen durch
 - Beziehungsstrukturen, die nicht durch Subjekt-Objekt-Verhältnisse, sondern durch Subjekt-Subjekt-Verhältnisse gekennzeichnet sind,
 - eine Dialektik von Orientierungs- und Anspruchsrepräsentanzen und Angeboten, sich selbst zu finden, sich selbst zu bestimmen und frei zu entwickeln.
- Dazu ist es wichtig, die Werte und Normen, die Rechte und Pflichten, die Verantwortlichkeiten und Umgangsqualitäten, die man wechselseitig für wichtig hält, zu klären und wechselseitig einzuhalten. Beispiel und Überzeugungsarbeit sind dafür die entscheidenden Hilfen.
- Wenn man das Grundverständnis vom menschlichen Zusammenleben (die Würde des Anderen ist unantastbar!) und den Regelkanon für das wechselseitige Verhalten als beiderseits verpflichtend ansehen kann, ist ein beide Seiten bindendes Vertragsdenken angeregt. Beide Seiten sind dann aufgerufen, sich daran zu halten. Den Machtanspruch, über den anderen zu verfügen, ist gebrochen.
- Wenn man meint, stellvertretend für den Jüngeren doch Anweisung, Verfügung, Befehl praktizieren zu müssen, bedarf das der erklärenden Begründung, damit es wenigstens verstanden, wenn auch nicht immer akzeptiert werden kann.
 - Interessant ist dann, wie groß der Spielraum der Abweichung, der Verweigerung gestaltet werden kann. Gelegentliche Verweigerung gegenüber Erwachsenenansprüchen gehört wohl zum Großwerden. Und die Auffassungen der Erwachsenen sind ja auch längst nicht immer die letzte Weisheit.
- Eigene Erfahrungen, Umwege sind für ein Individuum wohl auch unerlässlich. Der immer vorgeschriebene und scheinbar klare und leichte Weg macht einen ja nicht sehr stark.

- Laisser faire ist keine Erziehung. Orientierungen, Herausforderungen, Pflichten, Verantwortlichkeiten sind erzieherisch ganz wichtig. Die Frage ist, wie diese eingebracht werden und wie dabei Alternativen, Rechte, eigene Wege, freie Räume gleichzeitig ermöglicht werden.
- Pädagogisch außerordentlich wichtig sind Werte und Normen bei Erwachsenen, die von Jugendlichen akzeptiert werden können. Wichtig ist das Interesse der Erwachsenen an den Jugendlichen, das Zeithaben, das Sich-auf-sie-Einlassen, auch die Korrekturfähigkeit bei sich selbst.
- Wenn in diesem Rahmen Verbote nötig werden (Alkoholkonsum, zu langes Wegbleiben abends, zu laute Musik), sind sie ganz anders verstehbar, als wenn Erziehung bloße Befehlsausübung ist.
- Wenn man erklären kann, warum man als Eltern gegen etwas ist, wie man selbst an einer Situation leidet, ist der Jugendliche in aller Regel nachdenklich. Dann kann man Kompromisse schließen. Erziehung ist Kompromisskultur! Statt des Totalverbotes findet man dann Teilbegrenzungen, statt des sich versteifenden Oppositionsgeistes kann begrenztes Entgegenkommen praktiziert werden. Vertragsdenken statt Machtausübung, Kompromissangebote statt Unterwerfungszwang auf der Erwachsenenenseite, Vertragsdenken statt Verweigerung, in der Situation bleiben statt aus ihr zu flüchten auf der Jugendlichenseite. Das wäre eine praktikable Linie.
- Grundlage aller Erziehung ist, dass die Erwachsenen für etwas stehen, das für Heranwachsende wichtig und interessant ist. Insofern fängt Erziehungsdenken bei der Reflexion der eigenen Werte und Normen an. Wenn wir nur mit Andacht Geld verdienen wollten, ist das als Orientierungsangebot sicher zu wenig. Gerechtigkeit, Fairness, Offenheit, Nachdenklichkeit, Interesse an den wichtigen Lebensfragen müssen Eltern zuallererst repräsentieren genauso wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, auch gegenüber den eigenen Fehlern!
- Kinder und Jugendliche suchen ja Orientierung, Beispiel, Vorbild bei uns. Sie wollen ja mit uns leben. Wir dürfen da nur keine Leerstellen anbieten! Wenn Schüler pünktlich in der Schule sein sollen, müssen es die Lehrer auch sein. Wenn Kinder zu Hause sich anständig verhalten sollen, müssen es die Erwachsenen auch tun.

Aber wir dürfen auch nicht immer nur pflegeleichte und stromlinienförmig gestylte Kinder erwarten. Das Anderssein muss auch möglich sein!

3. Bildung in einer sich wandelnden Welt

Eine in der Tradition der europäischen Aufklärungsphilosophie stehende kritische Erziehungswissenschaft müsste eine Bildungsidee formulieren, die als Kriterium praktischer Bildungsarbeit darüber wacht, dass die organisierten Lernprozesse der Heranwachsenden zu kritischem Selbstverständnis, zu Selbstbestimmung und zu konkreter Handlungsfähigkeit führen, – bei gleichzeitiger stetiger Reflexion über den gesellschaftlichen Zusammenhang generell und konkret über den sozio-kulturellen und institutionellen Bedingungen wie über die praktizierten Interaktionsverhältnisse und die verordneten Lernintentionen und -inhalte.

Das Interesse an einer emanzipatorischen Bildungsidee verbindet sich mit dem fundamentalen Interesse an der Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft zu realisieren, jeweils verstanden als dialektischer Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit, individueller Vernunft und vernunftgemäßen gesellschaftlichen Verhältnissen!

Und das heißt, dass der Erkenntnisbezug des Subjekts zu den Inhalten, der das Bewusstsein des Subjekts im Verhältnis zur Realität vergrößert, differenziert und richtet, die allgemeine Lehrintention ist. Dies kann eben nicht primär aus der Struktur der Unterrichtsgegenstände selbst gewonnen werden. Wenn die Art der Beziehungen, die das Ich mit der Welt aufbaut, in der konkreten Entfaltung des Vernunftinteresses zu bestimmen, zu strukturieren und zu beeinflussen ist, müssen die Lernenden in ihrem Stand den Gang der Erkenntniserweiterung mitbestimmen können.

Da das emanzipatorische Interesse das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst ist und auf

die Aufhebung irrationaler Herrschaft abzielt, wäre das entscheidende Kriterium für kommunikativ orientierte Aktionen das Maß, mit dem die Handelnden ihre Opponenten als Subjekte behandeln. Die Veränderung von Lehr-/Lernverhältnissen von Subjekt-Objekt- zu Subjekt-Subjekt-Beziehungen würde ein kommunikatives Handeln zur Folge haben, das durch die Verständigung über die gemeinsame Gewinnung von Sinn, Orientierungen und Handlungszielen gekennzeichnet ist.

Die entwickelte Bildungsidee ist Ziel- wie Wegbeschreibung. Als Weg kann sie nicht nur für eine Lernphase gelten, die der Kindheit und der Jugendzeit zugeordnet wird. Als Ziel ist sie Lebensaufgabe, denn wer wollte irgendwann sagen, seine Bildung könne endgültig als abgeschlossen gelten? Zu sehr erneuert sich ständig das gesellschaftliche Wissen, zu schnell wandeln sich Anforderungen und Situationen. Bildung ist heute ein Auftrag für die Erwachsenen ebenso wie für die Nachwachsenden.

Häufig werden als Schlüsselqualifikationen zum Beispiel genannt: Fähigkeit zu lebenslangem Lernen. Fähigkeit zum Wechsel sozialer Rollen, Kreativität, Distanzierung durch Theoretisierung, Befähigung zur Kommunikation, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis, Planungsfähigkeit als die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, Zeit und Mittel einzuteilen, zusammenarbeiten zu können, Mitverantwortung zu tragen. Solche Qualifikationen sind gekennzeichnet durch die schon genannten Prämissen, dass die Vermittlung spezieller Fertigkeiten gegenüber übergeordneten Gemeinsamkeiten zurückzutreten habe und dass additives Bildungsverständnis durch ein strukturelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen) abzulösen ist.

Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu praktischen Tätigkeiten bringen, sondern die Eignung für eine größere Zahl von Positionen und Funktionen vergrößern. Solche sind ja seit langem zum Beispiel die Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen. Man kann die Hypothese vertreten, dass die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen um so größer wird, je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, wirtschaftliche und technische Entwicklung verläuft. Und es spricht einiges für die These,

dass in einer hoch entwickelten und demokratischen Gesellschaft der einzelne Einsicht haben sollte in den Zusammenhang, in dem seine konkrete Tätigkeit steht.

Die Möglichkeiten der Schule heute: Die Rahmengengebenheiten und die Abhängigkeiten von Elternhaus und gesellschaftlichem Umfeld

Obwohl in Sonntagsreden ständig die Bedeutung der gesellschaftlichen Institution 'Schule' betont wird, werden die Rahmengengebenheiten ständig schlechter. Die Lehrerschaft ist überaltert, junge Lehrer/-innen werden in zu geringem Maße eingestellt. Die Klassenfrequenzen steigen. Der Unterrichtsausfall ist beträchtlich. Die Familie hat nicht mehr die erzieherische Kraft, das Elternhaus ist teilweise kontraproduktiv tätig, unterstützt die Schule jedenfalls wenig. Die Lebenswelt stellt sich für Kinder und Jugendliche heterogen dar. Verinselungen und Verplantheiten nehmen zu. Muße und Zeit sind Mangelkategorien. So engen sich die Möglichkeiten der Schule ein, gleichzeitig wird ihr eine steigende Bedeutung zugeschrieben. Das gesellschaftliche Umfeld ist nicht übermäßig erziehungs- und bildungsfreundlich. Der Auftrag, jungen Menschen zu einer unverwechselbaren individuellen und sozialen Identität zu verhelfen, ist dennoch unaufgebbar. So muss man wohl realistisch sein und die Begrenztheit der Möglichkeiten der Schule sehen.

Die Schule – Zipfel einer besseren Welt?

Die Hoffnung des an nachwachsenden Generationen Interessierten ist, dass die Schule trotz allem der Zipfel einer besseren Welt sein könnte. Aber wie wäre das auch nur zu denken?

Im folgenden werden Kriterien für eine gute Schule und für einen guten Unterricht entwickelt, die realistisch erscheinen und einen Zielkorridor zwischen der Schule als bloßer Unterrichtsanstalt und überzogenem Lebensweltersatz beschreiben.

1. Kriterien für guten Unterricht

Vorbemerkung

Im Zuge der aufkommenden Diskussion über Qualitätssicherung und -prüfung an Schulen kommt der Frage nach gutem Unterricht eine neue Bedeutung zu. Sie war natürlich immer aktuell. Klar ist, dass bei Antworten auf die Frage „Was ist eine gute Schule?“ der Unterricht eine herausragende Bedeutung hat. Macht er doch im Alltag den zentralen Anteil aus. Kriterien für guten Unterricht werden im folgenden unter drei Aspekten verfolgt. Die Darstellung erfolgt so, dass jeder Lehrer/jede Lehrerin die Kriteriensätze unmittelbar für den eigenen Unterricht anwenden kann.

1.1 Die gute Vermittlung (lehrerorientierter Unterricht)

Trotz aller Reformdiskussionen steht im Unterrichtsalltag der lehrerorientierte Unterricht (Frontalunterricht) nach wie vor im Vordergrund (Kelber, 1998). Er ist für die Vermittlung von Neuem, für die Erarbeitung wie für klare Wissensbestände unaufgebar. Deshalb stellt sich die Frage nach einer guten Vermittlungsdidaktik, sie sollte auch nicht mehr tabuiert werden. Mit folgendem Schema (Übersicht 1) kann ein Kriteriensatz gegeben werden. Es orientiert sich an vorliegenden Ergebnissen der Unterrichtsforschung (Einsiedler, 1998) und betont variable Vermittlungstechniken (mittlere Spalte), die Qualität guter Vermittlung (rechte Spalte) in Anlehnung an Langer, Schulz von Thun und Tausch und eine lernpsychologische Grundstruktur, die neben der eigentlichen Vermittlung auf Verstehens- und Speicherhilfen setzt (linke Spalte). Vorauslaufend werden Metastruktur, Planoffenlegung und advance organizer (Orientierungsbegriffe), begleitend Basistext und Grundbegriffe/-aufgaben und nachgehend gute Merkstrukturen genannt: Was wollen wir wie angehen, ich will so vorgehen, die Hilfen bekommt ihr, so wollen wir das Erarbeitete speichern – dies sind die Punkte konkret. Vermittlungstechniken sind mehr als Techniken, weil sie über das Niveau, auf dem sie angesetzt werden, Anspruch und Güte der Erarbeitung bestimmen. Die infrastrukturellen Solls sichern die für eine gute Vermittlung entscheidenden Qualitäten der Verständlich-

keit, die Nachvollziehbarkeit, des Sinns und der Repräsentativität (Reichweite des Erarbeiteten).

Übersicht 1

Die gute Vermittlung		
Die didaktisch-methodische Grundstruktur	Gute Vermittlungstechniken	Infrastrukturelle Solls
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Metastruktur ◆ Planoffenlegung ◆ Advance Organizer ◆ Basistext ◆ Gliederung/Ordnung ◆ Grundbegriffe, -aufgaben ◆ Merkstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Das Veranschaulichen, Zeigen ◆ Das Problematisieren ◆ Das Anregen, Fragen ◆ Das Informieren ◆ Das Strukturieren ◆ Das Vormachen, das gute Beispiel ◆ Das Engagement der Lehrenden 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Verständlichkeit ◆ Gliederung ◆ Einfachheit ◆ Gliederung/Ordnung ◆ Prägnanz ◆ Stimulanz ◆ Nachvollziehbarkeit ◆ Sinn ◆ Repräsentativität ◆ das Ganze und das Detail

1.2. Interaktionsstandards

Der zweite Kriteriensatz muss sich auf die Interaktionsstandards beziehen, die im Unterricht vorherrschen. Von den Befindlichkeiten der Beteiligten hängen Motivation, Beteiligung und Lernerfolg wesentlich ab. Der archimedische Punkt ist zunächst ein Wechsel von Subjekt – Objekt – Beziehungen zu Subjekt – Subjekt – Beziehungen, mit denen alle am „Bau“ einer Balance von Pflichten und Gemeinsamkeiten verpflichtet werden können. Die Grundkriterien sind dann (Übersicht 2):

Übersicht 2

Grundkriterien	
Gegenseitigkeit	In zwischenmenschlichen Beziehungen herrscht Gleichheit
Einfühlungsvermögen	Jeder versucht, sich immer wieder in die Situation des Anderen hereinzuversetzen. Freude und Kummer, Erfolg und Misserfolg mitzutragen, den Anderen zu verstehen.
Einwirkungsfähigkeit	Jeder hat aber auch das Recht, Situationen von den eigenen Interessen und Bedürfnissen her mitzugestalten.
Anerkennungsbereitschaft	Jeder ist bereit, Verabredungen und Anforderungen an sich selbst anzuerkennen und mitzutragen.

Wenn man einen sozialintegrativen Führungsstil als den erstrebenswerten voraussetzt – er braucht hier nicht noch einmal beschrieben zu werden (Tausch, 1971⁶), sind dann atmosphärische Gegebenheiten wichtig (Übersicht 3). Die Übersicht führt Kriterien in Frageform auf. Es wäre möglich, von Zeit zu Zeit durch kleine Umfragen bzw. Rückmeldeprozeduren Einschätzungen auch von den Schüler/-innen einzuholen. Die Ergebnisse wären dann Anlass, über gemeinsame Verbesserungen nachzudenken.

Übersicht 3: Atmosphärische Gegebenheiten

	Positiv	Mittel	Negativ
Herrscht überwiegend Arbeits-zufriedenheit bei Lehrer/-innen und Schüler/-innen?			
Sind die Beziehungen im Alltag kooperativ und verständnisvoll?			
Sind Zuversicht und Freundlichkeit bestimmende Größen im Alltag?			
Hat jeder genug Zeit für den Anderen?			
Kann sich jeder genügend einbringen?			
Werden Probleme und Konflikte fair und offen ausgetragen?			

1.3. Alternative Lehr-/Lernstrukturen

Für guten Unterricht ist es wichtig, variable Lernmöglichkeiten anzubieten. Unterricht ist eine Veranstaltung, die bei Lernenden Lernen bewirken will. Also kommt alles darauf an, dass Unterricht das Lernen des Lernens initiiert. In der Übersicht vier werden zunächst Lernwege mit ihren Charakteristika beschrieben und dann wird ein Kriteriensatz angegeben, mit dessen Hilfe Anspruchsniveaus identifiziert werden können. Beim Stand der Diskussion ist es möglich, nicht mehr nur Wege zu beschreiben, sondern auch über die Qualität des initiierten Lernens nachzudenken. Selbstverantwortetes oder selbstbestimmtes Lernen kann recht anspruchslos sein (Ihr könnt machen, was ihr wollt!) und es kann Zug um Zug ausgeweitet und bestimmten Ansprüchen unterworfen werden. Auf Dauer wird es wichtig sein, eine Balance zwischen Selbstbestimmtheit und Sachanspruch zu finden.