



Jürgen Rekus | Thomas Mikhail

Neues schul- pädagogisches Wörterbuch

Neuauflage

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Rekus/Mikhail, Neues schulpädagogisches Wörterbuch, ISBN 978-3-7799-2859-1

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2859-1>

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 Neuausgabe 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 Neuausgabe 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 irrige 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 aufrucht, 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 „Veranschauligungsmittel“ 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