



Hand- und Lehrbücher der Pädagogik

Herausgegeben von Dr. Arno Mohr

Bisher erschienene Werke:

- Faulstich-Wieland*, Individuum und Gesellschaft
Haefner, Gewinnung und Darstellung wissenschaftlicher
Erkenntnisse insbesondere für universitäre Studien-,
Staatsexamens-, Diplom- und Doktorarbeiten
Kammerl (Hrsg.), Computerunterstütztes Lernen
May, Didaktik der ökonomischen Bildung, 3. Auflage
Schröder, Lernen - Lehren - Unterricht
Schröder, Didaktisches Wörterbuch, 3. Auflage

Didaktisches Wörterbuch

Wörterbuch der Fachbegriffe
von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“

Von
Prof. Dr. Hartwig Schröder

3., erweiterte und aktualisierte Auflage

R. Oldenbourg Verlag München Wien

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Schröder, Hartwig:

Didaktisches Wörterbuch : Wörterbuch der Fachbegriffe von
„Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“ / von Hartwig Schröder. -
3., erw. und aktualisierte Aufl. – München ; Wien : Oldenbourg, 2001
(Hand- und Lehrbücher der Pädagogik)

Bis 2. Aufl. u.d.T.: Schröder, Hartwig: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft
ISBN 3-486-25787-0

© 2001 Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH
Rosenheimer Straße 145, D-81671 München
Telefon: (089) 45051-0
www.oldenbourg-verlag.de

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

Gedruckt auf säure- und chlorfreiem Papier
Druck: R. Oldenbourg Graphische Betriebe Druckerei GmbH

ISBN 3-486-25787-0

Vorwort

Das **Didaktische Lexikon** wurde für Studierende, Lehrer/innen, Erzieher/innen und alle diejenigen zusammengestellt, welche sich einen Überblick verschaffen wollen über die wichtigsten Probleme der Didaktik oder sich über einen bestimmten didaktischen Begriff und seine Bedeutungszumessung informieren möchten. Hierzu werden neben der Pädagogik auch Grenzgebiete der Psychologie (besonders Lernpsychologie) und Soziologie (besonders Soziologie der Schulklasse) gezählt.

Vorgänger sind zwei Auflagen des **Grundwortschatzes Erziehungswissenschaft**, welche aktualisiert und völlig neu bearbeitet wurden. Hierbei erwies sich eine Spezialisierung erforderlich, die entsprechend der Grundtendenz des Buches auf die Didaktik verlagert wurde. Im Rahmen der Spezialisierung ergab sich eine Erweiterung über einen Grundwortschatz hinaus, so dass eine Umwidmung des Titels sich anbot. Das Didaktische Lexikon eignet sich jetzt als Nachschlagewerk und als Lernlexikon, d.h. es kann sowohl der punktuellen Information dienen als auch zur eigenständigen Weiterarbeit anregen. Hierzu wurde zu den wichtigen Begriffen und Sachverhalten ein aktuelles Literaturverzeichnis angelegt und die hierbei erwähnte Literatur am Schluss nochmals bibliographisch zusammengefasst.

Alle Begriffe, die in einem eigenen Kapitel gesondert behandelt sind, werden kursiv ausgedrückt, wenn sie erstmals in einem Abschnitt auftauchen. Hiervon ausgenommen sind Begriffe des täglichen Sprachgebrauchs, z.B. Unterricht, Erziehung, Gruppe, Entwicklung u.a., aber auch Wissenschaftszweige, auf die wiederholt verwiesen wird, wie Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie usw.

Wenn zur besseren Lesbarkeit nur Schüler oder Lehrer erwähnt werden, so sind damit immer Schülerinnen und Lehrerinnen in gleicher Weise mit gemeint. Ansonsten wird häufig (besonders im Plural) „Schüler/innen“ oder „Lehrer/innen“ formuliert.

In der alphabetischen Reihenfolge werden Umlaute, wie z.B. „ü“, als Zusammensetzung von „u“ und „e“ eingestuft, so dass „Schüler/in“ und Zusammensetzungen wie „schülerorientierter Unterricht“ vor „Schule“ und „Schulreform“ kommen.

Einige wichtige Begriffe sind etwas ausführlicher beschrieben als in einem Wörterbuch üblich. Dies sollte eine erweiterte Orientierung für ein Grundlagenstudium ermöglichen.

Vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, aus verschiedenen Richtungen und unterschiedlichen Bereichen für die unterrichtliche Praxis und Theorie der Didaktik Bedeutsames zusammenzustellen und kurz, aber verständlich zu erläutern.

Das didaktische Wörterbuch soll Informationen vermitteln über die gängigen Unterrichtsverfahren und Unterrichtsprinzipien, über die Möglichkeiten der Beurteilung von Schülerleistungen und über Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, die didaktisch relevant sind.

Neben den vielfältigen Aspekten des heutigen Unterrichts sollen auch traditionelle Lehrmethoden, z.B. das Katechisieren, und oft in Vergessenheit geratene Lehrmittel, z.B. das Schulwandbild, wieder in Erinnerung gebracht werden sowie neue technische Möglichkeiten mit didaktischer Relevanz zur Erörterung kommen, z.B. Digital-Video und Videokonferenz. Auch die Beurteilung von Schülerleistungen soll neben den üblichen Verfahren der Bewertung Besonderheiten aufzeigen, z.B. ipsative Messung und Känguru-Distraktor.

Hierzu war ein mehrfacher Selektionsprozess erforderlich:

- Welche Begriffe und Sachgebiete gehören zur Didaktik und ihren Grenzgebieten?
- Welche von den Begriffen und Sachgebieten hiervon können in eine umfangmäßig beschränkte Zusammenstellung aufgenommen werden?
- Wie weit sind diese Begriffe und die damit in Beziehung stehenden Sachverhalte zu erläutern und auszuführen?

Sicher werden die hierbei zu treffenden Entscheidungen nicht ungeteilte Zustimmung der Didaktiker oder des einzelnen Lesers finden. Zu vielfältig sind die didaktischen und pädagogischen Aspekte und dementsprechend die Schwerpunktbildungen, für die man jeweils ein eigenes Wörterbuch entwerfen könnte. Kritische Stellungnahmen werden gerne entgegengenommen, da sie es dem Verfasser erleichtern, sein Konzept zu überprüfen und zu verbessern.

Bei den Kollegen, die mir durch Rückmeldungen auf die beiden ersten Auflagen und bei der Erstellung der Neuauflage wertvolle Hilfe leisteten, möchte ich mich herzlich bedanken, besonders bei meinem persönlichen Freund Herrn Dr. Georg Schulz, der mir wertvolle Hinweise und Anregungen, auch technischer Art, zukommen ließ. Bedanken möchte ich mich aber auch bei den zahlreichen Lesern und Benutzern der vorhergehenden Auflagen, die durch ihr großes Interesse diese Neuauflage ermöglichen.

Abbilddidaktik

Abbilddidaktik ist eine meist abwertend gebrauchte Bezeichnung für einen ausschließlich *wissenschaftsorientierten Unterricht*. Im Gegensatz zum *schülerorientierten Unterricht* übernimmt die Abbilddidaktik die Fachsprache und die Fachsystematik des jeweiligen Wissenschaftsbereiches ohne spezielle methodische Maßnahmen der Aufarbeitung bei der Vermittlung der Unterrichtsstoffe.

Abnormität

Im Unterricht beeinflussen Abnormitäten die interpersonale *Kommunikation* und das Lehren und Lernen. Lernstörungen und Verhaltensstörungen können sowohl selbst Abnormitäten sein als auch Ursachen für *abweichendes Verhalten*, z.B. bei den Leistungsvollzügen oder in der sozialen Eingliederung. Die Abnormität (auch Anormität und Abnormalität) ist eine Abweichung von der in einer Gruppe üblichen und daher als "normal" empfundenen körperlichen und/oder geistigen Verfassung und der sich hieraus ergebenden Verhaltensweisen (abweichendes Verhalten). Schüler, denen Abnormität zugesprochen wird, werden nicht selten zum *Außenseiter*. Hierbei entscheiden die Toleranzgrenzen innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft, inwieweit der Abnorme noch als vollwertiges Mitglied anerkannt, als Sonderling geduldet oder als Straffälliger behandelt wird. Bei Abnormität in der Schulklasse ist das pädagogische und didaktische Geschick der Lehrkraft gefordert.

Literatur: ERTLE, C./ NEIDHART, W.: Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern. Bad Heilbrunn 1994.

Abstraktion

In der Erkenntnistheorie kommt dem Vorgang der Abstraktion als Übergang von konkreten sinnlichen Wahrnehmungen (*Anschauung*) zu abstrakten Begriffen, Formeln und Regeln zentrale Bedeutung zu. Dementsprechend wurde ihr in der *Artikulation* des Unterrichts besonders bei den *Formalstufen* eine eigene Phase gewidmet, z. B. bei ZILLER (1878, 1965) die Stufe des

„Systems“ oder bei REIN (1927) die „Verknüpfung“. In der Weiterentwicklung folgt bei DÖRPFELD (1962) dem „Anschauen“ das „Denken“ und bei WILLMANN (1957) dem „Auffassen“ das „Verständnis“. Dies geht auf das gemeinsame Anliegen zurück, im Unterricht das *Denken* durch die *Anpassung* an den natürlichen Erkenntnisvorgang und die psychologischen Kenntnisse hierüber anzuregen.

Das für die Erkenntnisgewinnung bedeutsame und damit im Unterricht zu berücksichtigende Überleiten wurde bereits bei KANT (1781) zugrundegelegt. In der „Kritik der reinen Vernunft“ wird festgestellt: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“. Dementsprechend gingen die Bemühungen bei den sog. Herbartianern in der Artikulation des Unterrichts auf einen richtigen theoretischen Ansatz zurück, waren jedoch zu mechanistisch und damit auch zu verkrampft angelegt. Dieser enge Ansatz ist jedoch nicht im Sinne von HERBART (1906), der das Handeln als Grundlage für die Entwicklung des *Charakters* sah und nicht so sehr die Begriffsbildung durch Abstraktion.

Durch Abstraktion kommt es von der Zuordnung eines Namens zu einer Sache (*sprachliche Assoziation*) zur *Begriffsbildung* und vom konkreten Einzelfall zur Auffindung von Regeln und Gesetzmäßigkeiten. Die Abstraktion ermöglicht induktive Erkenntnisgewinnung.

Die didaktische Forderung „vom Konkreten zum Abstrakten“ gilt zwar nach wie vor bei jüngeren Schülern, sollte jedoch nicht zu einseitig ausgelegt werden.

Auch im künstlerischen Schaffen (FLECKNER 1995) und in der Informatik (AHO/ ULLMANN 1997) kommt der Abstraktion hohe Relevanz zu.

Literatur: AHO, A.V./ ULLMANN, J.D.: Informatik. Datenstrukturen und Konzepte der Abstraktion. Bonn 1997. DÖRPFELD, F.W.: Schriften zur Theorie des Lehrplans. Bad Heilbrunn 1962. FLECKNER, U.: Abbild und Abstraktion. München 1995. HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik. Göttingen 1906. KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Leipzig 1781. REIN, W.: Pädagogik im Grundriss. Leipzig (2)1927. WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Freiburg (6)1957. ZILLER,

Abwehrmechanismus

T.: Die Theorie der formalen Stufen des Unterichts. 1878.

Abwehrmechanismen

Die Wirkung von Abwehrmechanismen kann die Interaktion von Lehrer und Schüler belasten.

Durch Abwehrmechanismen werden unerwünschte oder unerlaubte Motive und Strebungen ins Unbewusste abgedrängt. Dort bleiben diese jedoch wirksam und können sich auf das Verhalten auswirken. Dies führt unter Umständen zu *Verhaltensstörungen* in Schule und Unterricht. Mit Hilfe der *Psychoanalyse* kann bei entsprechender Ausbildung, z.B. durch ein *Psychodrama*, versucht werden, die verdrängten Motive ins Bewusstsein zu bringen und zu verarbeiten. Aber auch im Schulalltag können Auffälligkeiten manchmal spielend (*Rollenspiel*) kompensiert werden.

Zu den wichtigsten Abwehrmechanismen zählen die *Verdrängung*, *Kompensation*, *Sublimierung*, *Projektion* und *Introjektion*.

Literatur: FREUD, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt 2001. GOETZE, H./ NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin (2)1993. HILLENBRAND, C.: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München 1999. KÖNIG, K.: Abwehrmechanismen. Göttingen (2)1997.

Abwehrtechniken

Im Gegensatz zu den *Abwehrmechanismen*, welche in der *Psychoanalyse* als Prozesse der Verdrängung unerlaubter oder unerwünschter Motive beschrieben werden, sind Abwehrtechniken Bestandteil der *Interaktion* und treten dann in Funktion, wenn es im Vollzug sozialer Wahrnehmungen und Handlungen bei der Selbstdefinition zu einer tatsächlichen oder vermeintlichen Gefährdung der *Identität* kommt (*Identitätsgefährdung*).

Wie die Abwehrmechanismen können die Abwehrtechniken die interpersonale *Kommunikation* zwischen Lehrer und Schüler oder zwischen den Schülern und somit das unterrichtliche Lehren und Lernen negativ beeinflussen.

Als Abwehrtechniken werden beschrieben (KAISER/ KAISER 2000, 189):

- **Selektive Wahrnehmung:** Hierbei konzentriert man sich auf solche Punkte, die der Selbstdarstellung am besten entsprechen.
- **Selektive Interpretation:** Die entsprechenden Zeichen der anderen (z.B. leere Floskeln der Höflichkeit) werden so interpretiert, dass sie als Bestätigung und Bestärkung der Selbstdarstellung dienen.

Der Steigerung der selektiven Wahrnehmung und Interpretation dienen:

- *Rationalisation*,
- *Sündenbockstrategie*,
- Abwertung des "Publikums",
- Wechsel der *Selbstdarstellung*,
- Distanzierung von der misslungenen Selbstdarstellung,
- *Interaktionsrückzug*.

Die Abwehrtechniken sind ausgerichtet auf Interaktionen, welche zu einer Übereinstimmung zwischen der erwünschten Selbstdarstellung und der bei den anderen vermuteten Interpretation (Deutung) des eigenen Verhaltens und der Meinung der anderen darüber führen. Abwehrtechniken können routinemäßig praktiziert werden oder auch von Fall zu Fall besonders intensiv auftreten, wenn dem Bild, das die anderen über das eigene Selbst haben sollten, große Bedeutung zugemessen wird bzw. wenn die eigene Selbstdefinition durch offensichtlich gegenteilige Meinungen der anderen stark gefährdet ist.

Literatur: EHNLE, I.: Problemkinder integrieren. München 1992. GOLDNER, H.D.: Schwierige Kinder, was tun? München 1992. KAISER, A./ KAISER, R.: Studienbuch Pädagogik. Berlin (11)2000. MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1978.

Abweichendes Verhalten

Abweichendes Verhalten im Unterricht ist ein Verhalten, welches nicht den in der Klasse als gültig anerkannten Regeln und Normen entspricht. Abweichendes Verhalten widerspricht also den Verhaltenserwartungen des Lehrers oder der Mitschüler. Ob Verhalten als abweichend erlebt wird, ist abhängig von der normativen Ausprägung und Stringenz der *Verhaltensmuster*. Abweichendes Verhalten kann sowohl durch körperlich bedingte *Abnormalität* als auch

durch Entwicklungs- oder Lernstörungen verursacht werden.

Abweichendes Verhalten drängt den Betroffenen in der Regel in die Rolle des *Außen-seiters*. Inwieweit in der Schulklasse und im Unterricht abweichendes Verhalten toleriert wird, ist vom *Unterrichtsstil* der Lehrkraft und der Toleranzgrenze der Mitschüler abhängig.

Literatur: MUTZECK, W./ PALLASCH, W.: Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Weinheim (4)1992. STEIN, R./ FAAS, A.: Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Neuwied 1999.

Adaptiver Unterricht

Der adaptive Unterricht ist ein Bereich der *differenziellen Didaktik*, welcher die Planung und Gestaltung des Unterrichts unter Berücksichtigung allgemeiner Regeln und Gesetzmäßigkeiten des Lernens und Lehrens an die individuellen Gegebenheiten des Schülers anpasst und die Lernumwelt entsprechend gestaltet.

Möglichkeiten des adaptiven Unterrichts ergeben sich z.B. durch *Individualisierung* und *Differenzierung* sowie durch *Gruppenunterricht*. Der für alle Schüler einer Klasse festgelegte Plan über Ziele und Inhalte des Unterrichts (fixed treatment) wird beim adaptiven Unterricht abgelöst durch differenzierte Lernangebote, welche den individuellen Gegebenheiten der Schüler angepasst sind (adaptive treatment).

Im traditionellen Schulsystem zeigt sich meist ein Mangel an entsprechenden Möglichkeiten einer adaptiven Unterrichtsgestaltung, wodurch sich häufig die Notwendigkeit ergibt, Leistungs- und Lerndefizite durch Überweisung in *Sonderschulen* zu beheben.

Eine spezielle Form des adaptiven Unterrichts ist das *remediale Lehren*.

Additum

Das Additum ist ein Angebot innerhalb der *Differenzierung* des Unterrichts für diejenigen Schüler, welche über das Basiswissen hinaus aufbauend auf die Grundkenntnisse (*Fundamentum*) weiterführende Unterrichtsinhalte erhalten.

Wenn auf das Additum eine Rückkehr auf ein neues für alle Schüler gemeinsame Fundamentum erfolgt, handelt es sich um eine *sukzessive Differenzierung*. Werden dagegen weitere Addita aufgebaut ohne auf ein gemeinsames Fundamentum zurückzukehren, ist dies eine *progressive Differenzierung*. Hierdurch wird die Durchlässigkeit zwischen den Gruppen immer weniger möglich und die Streuung im Leistungsbe- reich wird immer größer (*Scheren-Effekt*).

Literatur: BÖNSCH, M.: Didaktisches Additum. Neuwied 1998.

Adressat

Adressat ist der Lernende als die Zielperson eines geplanten und organisierten Lehrprozesses. Unterrichtliche Maßnahmen sind umso effektiver, je mehr sie adressatenspezifisch gestaltet werden, d.h. auf individuelle Gegebenheiten der am Unterricht beteiligten Schüler eingehen (*Individualisierung*).

Um den Unterricht besser auf die Schüler als die Adressaten der didaktischen Maßnahmen anzupassen, wird versucht, das Prinzip der *Differenzierung* anzuwenden und das Unterrichtsgeschehen als *Gruppenunterricht* zu gestalten.

Ad-hoc-Gruppe

Eine Ad-hoc-Gruppe in der Schule ist ein aus der Situation heraus gebildetes Zusammenfinden von Schülern zu einer bestimmten Zweckverfolgung.

Ad-hoc-Gruppen werden in der Regel zur Lösung eines vermeintlichen oder tatsächlichen Konfliktes gebildet. Auch bei einem gezielten *Gruppenunterricht* lassen sich aus der Situation heraus entstandene Ad-hoc-Gruppen einsetzen.

Advance Organizer

Dies sind Lernhilfen, die beim anstehenden Lernprozess das Vorwissen aktivieren sollen. Hierzu gehört auch die Information der Schüler/innen vor Beginn des Unterrichts über Ziele, Inhalte und Methodengestaltung. Dadurch erleichtern und sichern sie den Einbau und die Verankerung der im

Äquilibrationstheorie

Unterricht zu behandelnden Lerninhalte in den bereits vorhandenen Wissensbestand.

Diese Lernhilfen spielen besonders im *expositionellen Lernen* eine wichtige Rolle. Advance organizers sind Bestandteil einer kognitiv orientierten Lerntheorie, bei denen sich Lernen als Gewinnen von *Einsicht* und Umbau von kognitiven Strukturen vollzieht (im Gegensatz zum *Behaviorismus*). Auch nach den Vorstellungen des *Konstruktivismus* sind sie ein wesentlicher Bestandteil unterrichtlichen Lernens.

Äquilibrationstheorie

Nach der Äquilibrationstheorie vollzieht sich Denken als eine Angleichung von Denkstrukturen und Erfahrungskomponenten. Diese kann sich einstellen entweder durch *Akkomodation*, das ist die Auflösung alter und der Aufbau neuer Denkstrukturen, oder durch *Assimilation*, das ist eine Umstrukturierung der neuen Erfahrungsmomente entsprechend der vorhandenen Denkstrukturen.

Literatur: PIAGET, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976.

Ästhetisches Erleben

Ästhetisches Erleben ist die gefühlsmäßige und erlebnismäßige Aufnahme des Schönen (Erhabenen, Harmonischen, Vollkommenen) und das schöpferische Schaffen entsprechender Werke. Das Ästhetische wird von den Sinnesorganen aufgenommen, spricht uns gefühlsmäßig an und führt zum Erleben des Schönen in Natur und Kunst. Ästhetisches Erleben ist als Möglichkeit nur dem Menschen zu eigen. „Das Tier, das sehen und hören kann, sieht und hört nur das, was für sein instinktives Verhalten bedeutsam ist.“ (SCHELER 1962, 21)

Ästhetisches Erleben bezieht sich sowohl auf das Ergriffensein und Angezogenwerden ohne eigene Verhaltenstendenz als auch auf das nach Ausdruck drängende schöpferisch Kreative, welches danach strebt, selbst etwas Schönes zu schaffen. Hierbei ist das ästhetische Erleben zu verstehen als ein Akt der „Welt-Deutung“, als „Wirklichkeits- und Wertvermittlung“ und wird hierdurch besonders schulrelevant. (SÜTTERLIN 1994, 662).

Das Richtziel „Ästhetisches Erleben“ stellt das „Schöne und seine Bedeutung für die Erziehung primär in den Mittelpunkt“ (EIBL-EIBESFELD 1994, 662). Teilziele des ästhetischen Erlebens sind Sensibilisieren für das Schöne in der Form und Farbgebung, Fähigkeit entwickeln, zwischen Reklamekitsch und Schönerem zu unterscheiden, Bereitschaft fördern, sich selbst kreativ zu betätigen, Verständnis für das Schönheitsgefühl vergangener Zeitepochen entwickeln, Einfühlen in die „primitive“ Kunst, Erschließen für die Schönheiten der Natur und Werke der modernen Kunst kennen lernen.

Als Schwierigkeit steht dem ästhetischen Erleben die Dominanz des reinen Mittel-Zweck-Denkens entgegen, verbunden mit der Überbetonung der Fähigkeiten des Verstandes und des Intellekts gegenüber Gefühl und Gemüt. Der Erlebnishunger der heutigen Zeit strebt nach Abwechslung auf Kosten der Vertiefung in ästhetische Werke. Die Hektik lässt kaum Möglichkeiten der Ruhe und Versenkung.

Das objektiv Messbare und Bestimmbare drängt die schöpferische Kraft und die Kreativität in den Hintergrund. Daneben gibt es eine Flut von Kitsch in Reklame und Werbung, welche den persönlichen Geschmack stark verfärbt kann.

Ästhetisches Erleben im Unterricht ist auf das Gewähren von Zeit angewiesen. Es kann sich nicht auf stundenplanmäßig festgelegte Zeiträume oder Fächer beschränken. Die Lust am freien Spiel, die Freude am schönen Gestalten, das Ungezwungensein im Ausdruck von Form und Farbe sollten Unterricht und Schulleben als Ganzes bestimmen.

Ästhetisches Erleben wird durch ästhetische Erziehung angestrebt. Diese ist Bestandteil eines *erzieherischen Unterrichts*.

Besonders hohe didaktische Anforderungen stellt die ästhetische Erziehung bei behinderten Schülern (AISSSEN-CREWETT 1989, THEUNISSEN 1997).

Literatur: AISSSEN-CREWETT, M.: Ästhetische Erziehung für Behinderte. Dortmund (2)1989. BECK, C.: Ästhetisierung des Denkens. Bad Heilbrunn 1993. EIBL-EIBESFELD, I.: Das Schöne und seine Bedeutung für die Erziehung. In: SEIBERT, N./ SERVE, H.J.:

Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. 1994, 662-673. SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bern, München (6)1962. SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. München 1981. SCHULZ, W.: Ästhetische Bildung. Weinheim 1997. STAUDTE, A.: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim 1993. SÜTTERLIN, C.: Die Rolle der Kunst und Ästhetik. In: SEIBERT, N./SERVE H.J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. 1994, 336-363. THEUNISSEN, G.: Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung. Eine ethische Orientierungshilfe für ein gemeinsames Leben und Lernen mit behinderten Kindern. Bad Heilbrunn 1997.

Äußere Differenzierung

Zur äußeren Differenzierung gehören solche Differenzierungsmaßnahmen, welche die Schulart bzw. die Struktur der Schule betreffen. Es lassen sich zwei Arten der äußeren Differenzierung unterscheiden:

- Die interschulische Differenzierung betrifft die Schularten, besonders die traditionelle Aufgliederung nach Grund- und *Hauptschule*, *Realschule* und *Gymnasium*. Diese entwickelte sich vornehmlich auf dem statischen Begabungsbegriff, wonach jeder Schüler mehr oder weniger Begabung mitbringt und dementsprechend geschult werden sollte. Zur Vermeidung einer zu großen Heterogenität der einzelnen Schüler/innen und zur Verwirklichung einer äußeren Differenzierung werden in denjenigen Ländern, in denen das traditionelle dreigliedrige Schulsystem die Regelschule ist, dazwischenliegende Schularten angeboten.
- Zur intraschulischen Differenzierung (Differenzierung innerhalb einer Schulart) gehören die Angebote in Leistungskurse entweder als fächerübergreifende (*Streaming-System*) oder als eine fachspezifische (*Setting-System*) Form der Differenzierung.

Affekt

Affekt ist eine starke Gemütsbewegung, d.h. ein Gefühlszustand von besonderer Intensität. Er ist gekennzeichnet durch stär-

kere emotionale Erregung in Bezug auf Personen oder Sachverhalte.

Affekte wirken sich im Allgemeinen negativ auf rationale Einsicht und Kritikvermögen aus. Daher gehen bei sogenannten Affekthandlungen willentliche Steuerung, sachliche Begründungen und moralische Gesichtspunkte häufig verloren.

Im Unterricht können Affekte sowohl auf Seiten des Lehrers als auch auf Seiten der Schüler den Lernprozess und das *Lehrer-Schüler-Verhältnis* stören.

Agrammatismus

Es handelt sich hier um eine Art Sprachstörung, wobei das grammatische Verständnis beeinträchtigt ist. Das Sprechen richtet sich also nicht nach grammatischen Regeln. Die Worte werden meist zwar korrekt gebildet und ausgesprochen, aber es gelingt nicht die Konjugation der Verben, die Deklination der Substantive und/oder die Steigerung der Adjektive. Oft werden auch Teile des Satzes ausgelassen oder die Reihenfolge der Wörter verdreht.

Aggressivität

Aggressivität ist die psychische Bereitschaft zu zerstörerischem oder verletzendem Handeln. Aggressivität ist als solche nicht direkt beobachtbar, sondern wird rückwirkend von einem aggressiven Verhalten als Dispositionsbereitschaft erschlossen. Die Lehrmeinungen über Aggressivität gehen auseinander. In die Diskussion, inwieweit die Aggressivität anlagebedingt ist oder erlernt wird, haben besonders DOLLARD/ MILLER (1970) durch ihre Aggressions-Frustrations-Theorie entscheidend eingegriffen. Nach dieser ergeben sich Aggressionen vornehmlich aufgrund erlebter Frustrationen. Diese Theorie, die lange Zeit in der Psychologie dominierte, wird jedoch auch starker Kritik unterzogen. Der vornehmlich lernorientierten Aggressionstheorie steht die der Verhaltensforschung (LORENZ 1973), welche die endogene Determination der Aggression betont, gegenüber. Hier wird die Aggressivität nicht so sehr als ein negatives Faktum gesehen, sondern in seiner positiven arterhaltenden Bedeutung anerkannt. In der Friedensfor-

Aha-Erlebnis

sung wird der menschlichen Aggressivität besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Aggressive Impulse werden sich in der Schule nie ganz vermeiden lassen. Es ist pädagogisch sinnvoll, diese zu kanalisieren, d.h. positiv zu verarbeiten.

Literatur: BÄUERLE, S./ MOLL-STROBEL, H./ REINERT, G.B./ WEHR, H.: Gewalt in der Schule. Donauwörth 1999. BECKER, G.E.: Lehrer lösen Konflikte. Weinheim 1997. BROWN, K./ ARCHER, J.: Human Aggression. London 1989. DOLLARD, J./ MILLER, N. u.a.: Frustration und Aggression. Weinheim 1970. DREW, N.: Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten. Mühlheim 2000. EIGENMANN, J. (Hrsg.): Aggressionen im Kinder- und Jugendheim. Bern 1988. FIN-GER-DRESCHER, U./ TRESCHER, H.G.: Aggression und Wachstum. Mainz-Weisau 1992. KOCH, R./ BEHN, S.: Gewaltbereite Jugendkulturen. Weinheim 1997. LORENZ, K.: Die Rückseite des Spiegels. München, Zürich (2)1973. LORENZ, K.: Der Abbau des Menschlichen. München 1983. PETERMANN, F./ PETERMANN, U.: Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen. München 1993. PETERMANN, F./ PETERMANN, U.: Training mit aggressiven Kindern. Weinheim (9)2000. SELG, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Stuttgart, Berlin (6)1982. SINGER, K.: Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei lösen. Weinheim 1996. WAGNER, W./ POLDINGER, W. (Hrsg.): Aggression, Selbstaggression, Familie und Gesellschaft. Berlin 1989.

Aha-Erlebnis

Dieser Begriff stammt aus der *Gestaltpsychologie* (BÜHLER). Er meint den Augenblick der Gewinnung von *Einsicht* bei der Durchgestaltung von vorher nicht erkannten Bedeutungszumessungen im Wahrnehmungsbereich.

Der Verlauf lässt sich aufgliedern in verschiedene Teilprozesse. Zunächst erfolgt eine Störung des Wahrnehmungsfeldes oder eines Handlungsablaufes durch ein neu auftauchendes Hindernis oder Problem. Hierauf folgen Umstrukturierungen, wobei neue Bedeutungszumessungen vorgenommen werden bis sich als Problemlösung Einsicht einstellt. Durch das hierbei sich gleichsam plötzlich einstellende Aha-Erlebnis wird dem Ganzen ein neuer Sinn gegeben, mit dessen Hilfe sich Sachbeziehungen finden

und Vorstellungsverknüpfungen herstellen lassen.

Das Aha-Erlebnis kann mit dem *Fruchtbaren Moment* im Bildungsprozess (COPEI) in Beziehung gesetzt werden.

Literatur: BÜHLER, K.: Das Gestaltprinzip im Leben der Menschen und Tiere. 1960. COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg (9)1969.

Akkomodation

Akkomodation ist sowohl die Fähigkeit als auch der Vorgang der *Anpassung* eines Organs (z.B. des Auges) an die jeweiligen Gegebenheiten der Umwelt (z.B. Entfernung des zu betrachtenden Gegenstandes). In der Denkpsychologie bedeutet Akkomodation die Anpassung vorhandener eigener Denkstrukturen an neue Erkenntnisse und Erfahrungen. Hierbei werden alte Denkmotive aufgelöst oder umstrukturiert, so dass die neugewonnenen Erkenntnisse integriert werden können. Nach der *Äquilibrationstheorie* vollzieht sich der Aufbau des Denkens als Akkomodation und *Assimilation*.

Literatur: PIAGET, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976. PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Stuttgart (3)1992.

Akkulturation

Die Akkulturation ist eine "Kulturanpassung" in dem Sinne, dass eine fremde Kultur oder Teilbereiche hiervon übernommen werden. Meist sind die Repräsentanten oder Träger der Fremdkultur mit Macht und Einfluss versehen und betreiben bewusst die Förderung der Kulturübernahme. Anders vollzieht sich die *Enkulturation*, welche neben *Sozialisation* und *Individuation* ein Teilbereich der Erziehung zur Persönlichkeit ist.

Akkulturation oder Enkulturation ist auch ein Problem der Betreuung und Erziehung von Schülern anderer Kulturkreise.

Aktionsformen

Im Unterricht lassen sich zur Erkenntnisgewinnung und Ausbildung von Fähigkeiten verschiedene Arbeitsformen anwenden, welche meist als Aktionsformen bezeichnet

werden. Hierbei hat sich die Unterscheidung in drei Formen durchgesetzt, die allerdings in der Realität des Unterricht nicht in reiner Form auftreten. Ihren Ursprung haben sie in den Formen des Lehrens: darbietend-gebende Lehrform, anreizend-aufgebende Lehrform und herausholend-erörternde Lehrform (Dolch 1971).

- Bei der darbietenden Aktionsform vermittelt der Lehrer, meist durch *Veranschaulichung* unterstützt, den Schülern die erforderlichen Sachkenntnisse.
- Die aufgebende Aktionsform versucht den Schüler zu aktivieren und mit den *Lerninhalten* tätigend und handelnd umzugehen. Hier dominiert das *Unterrichtsprinzip der Aktivierung*.
- Bei der zusammenwirkenden Aktionsform bemühen sich Lehrer und Schüler zusammen um den Unterrichtsgegenstand.

Um Eintönigkeit im Unterricht zu vermeiden, erfolgt im Verlauf einer Unterrichtsstunde ein Methodenwechsel durch Variation der Aktionsformen.

Neben den Aktionsformen bestimmen die *Sozialformen* die Planung und den Verlauf des Unterrichts.

Literatur: DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München (8)1971. STEINDORF, G.: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 2000.

Aktivierung

Aktivierung ist ein *Unterrichtsprinzip*, welches versucht, den Schüler aus seiner passiven Rolle des Aufnehmens von Unterrichtsstoffen herauslocken. Aktivierung heißt, den Schüler anzuregen und ihm die Möglichkeit zu geben, im tätigen Umgang mit den Dingen Lernerfahrungen zu sammeln. In der Begründung der Aktivierung taucht häufig das Schlagwort des „learning by doing“ (DEWEY 1951) auf.

Bereits in der *Arbeitsschule* wurde die Bedeutung der Aktivierung des Schülers erkannt und als Unterrichtsprinzip gefordert. "Nun liegt der Ursprung allen Denkenwollens im praktischen Tun" (KERSCHENSTEINER 1969, 55). Wenn auch die Erwartungen der Reformpädagogen von der Arbeitsschule auf Grund der einseitigen

Betonung des Aktivierungsmomentes nicht alle erfüllt wurden, so bestätigen lernpsychologische Untersuchungen immer wieder die Berechtigung der Forderung nach Tätigsein des Lernenden. Die enge Beziehung zwischen „Denken“ und Handeln erfordert nicht nur Aktivierung der Schüler beim Erlernen von psychomotorischen Fähigkeiten, sondern auch im Bereich der Verwirklichung kognitiver Lernziele, z.B. bei der Denkerziehung. Die Bedeutung der Aktivierung wird von allen Richtungen der Lernpsychologie als Voraussetzung für das Lernen postuliert.

In der methodischen Gestaltung des Unterrichts wird das Prinzip der Aktivierung besonders bei der Erarbeitung des Unterrichtsstoffes zu berücksichtigen sein. Doch auch die Anwendung des Gelernten ist als *Erfolgssicherung* auf die Aktivierung des Schülers angewiesen.

Sonderformen der Aktivierung der Schüler, welche sich als besonders lerneffektiv erweisen, sind der *handlungsorientierte Unterricht* und der *Projekt-Unterricht*, das ist die von Lehrer und Schüler gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten mit einem lebenspraktischen Bezug.

Aktivierung der Schüler im Unterricht darf jedoch nicht zum reinen Selbstzweck werden, d.h. in Tätigsein um der Tätigkeit willen ausarten. Deshalb sind den Aktivierungsphasen jeweils ruhigere Abschnitte der Besinnung und der Anschauung zuzuordnen. Auch ist Aktivierung von sinnvollem Handeln vom unpersönlichen „Machen“ zu unterscheiden.

Literatur: BÖNSCH, W.: Schüler aktivieren. Hannover 1986. BRUNNHUBER, P.: Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Donauwörth (19)1999. DEWEY, J.: Wie wir denken. Zürich 1951. KERSCHENSTEINER, G.: Der Begriff der Arbeitsschule. München, Stuttgart (17)1969. KRATOCHWIL, L.: Erziehen und Unterrichten auf handlungstheoretischer Grundlage. Donauwörth 1993. WOLF, H.-U.: Aktives Lernen. Donauwörth 1994.

Akzeleration

Akzeleration (lat. accelerare: beschleunigen) bedeutet einen beschleunigten Verlauf der Entwicklungsprozesse im Kindes- und

Algol

Jugendalter. Soweit sich die Beschleunigung nicht auf die Gesamtentwicklung erstreckt, sondern nur einen Teilbereich (vornehmlich den körperlichen Bereich) umfasst, handelt es sich um eine partielle Akzeleration. Sie betrifft sowohl das Längenwachstum als auch die Zunahme an Körpergewicht. Des Weiteren werden in der heutigen Generation allgemein ein früherer Zahndurchbruch bei Säuglingen und bei Mädchen das Eintreten der Menstruation um 1-2 Jahre früher registriert.

Die partielle Akzeleration kann sich auch auf Veränderungen im seelisch-geistigen Bereich beziehen. Hierzu zählen vorzeitiges sexuelles Triebverlangen, Vorausentwicklung der Intelligenz und frühzeitige Begabungsentfaltungen in verschiedenen Bereichen.

Über die Ursachen der Akzeleration liegen unterschiedliche Theorien vor. Einerseits wird die Reizüberflutung unserer heutigen Jugend, welche nicht nur in Großstädten auftritt, mit einer damit verbundenen höheren Erregung des vegetativen Nervensystems verantwortlich gemacht, andererseits wird vermutet, dass unsere heutige Ernährungsweise (mehr fleisch- und fetthaltige Nahrung) verbunden mit einer verbesserten Hygiene und Krankheitsvorsorge entwicklungsbeschleunigend wirkt. Andere Theorien sehen die Ursache in der veränderten Zusammensetzung der Atmosphäre (z.B. Giftstoffe und Abgase) und der sich hieraus ergebenden Veränderung der Sonnenbestrahlung.

Die sogenannte *pubertas praecox* (frühkindliche Pubertät) ist eine Sonderform der Akzeleration als seelische Frühreife in Verbindung mit cerebralen (das Gehirn betreffend) und endokrinen (die Drüsenfunktion betreffend) Schädigungen.

Das Gegenteil von Akzeleration ist die *Retardation*. Bei Akzeleration und Retardation im Kindes- und Jugendalter kommt es zu großen Streubreiten in der Entwicklung der Schüler in einer Jahrgangsklasse. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer *Differenzierung* im Unterricht.

Algol

Algol ist die Abkürzung von *algorithmic language*. Es ist dies eine Programmiersprache, die ursprünglich zur Programmierung von Lehrgeräten für den *Programmierten Unterricht* diente. Später wurde Algol bei einfachen EDV-Anlagen verwendet. Heute ist meist eine eigene Programmiersprache nicht mehr erforderlich. So kann das *Autorensystem* von jedem Lehrer oder jeder Lehrerin mit entsprechendem Interesse und „know how“ ohne jegliche Programmiersprache erstellt und angewandt werden.

Algorithmus

Ein Algorithmus ist eine eindeutig bestimmte Folge von Grundoperationen zur Lösung von Aufgaben eines bestimmten Typs. Ein Algorithmus zeichnet sich dabei durch folgende Merkmale aus:

- genau festgelegte Reihenfolge der Lösungsschritte,
- Eindeutigkeit in der Eignung zur Lösung bestimmter Aufgaben und
- Endlichkeit in der Anzahl der erforderlichen Schritte.

Lehralgorithmen werden im *Programmierten Unterricht* und in der *Mediendidaktik* zum Aufbau von Unterrichtsprogrammen verwendet. In Anlehnung an den Begriff des Algorithmus sind Lehralgorithmen ein System von Regeln, die im Rahmen eines festgelegten Programms einem Lehrsystem zu jedem Zeitpunkt ermöglichen, eine determinierte Entscheidung über den nächsten Lehrschritt zu geben. In diesem Zusammenhang entstand *Alzudi* (algorithmische Zuordnungs-Didaktik). Da Lehralgorithmen wiederholt einsetzbare Verfahren zur Erreichung bestimmter Lernziele sind, können sie dem Bereich der *Unterrichtstechnologie* zugeordnet werden.

Literatur: BEIERLE, C./ KERN-ISBERNER, G.: *Methoden wissenschaftlicher Systeme. Grundlagen, Algorithmen, Anwendungen*. Wiesbaden 2000. OTTMANN, T. (Hrsg.): *Prinzipien des Algorithmusentwurfs*. Heidelberg, Berlin 1998.

Alleinarbeit / Einzelarbeit

Die Alleinarbeit ist eine *Sozialform* des Unterrichts, die meist in einem weniger hohen Ansehen steht als die *Gruppenarbeit*, da sie weniger als diese das soziale Erleben fördert. Allerdings wird auch die didaktische Bedeutung der Einzelarbeit anerkannt. Durch die Alleinarbeit bahnt sich häufig ein enger Verhältnis zu realen Gegebenheiten, zu Sachgebieten und zu Problemen an, die man allein anging und bewältigen konnte. Hierzu sind entsprechende *Erfolgsbestätigungen* erforderlich.

Eine besondere Stellung nimmt die Alleinarbeit als „free work“ in der *Projekt-Methode* beim *Dalton-Plan* ein.

Bedenklich wird die Einzelarbeit dann, wenn sie im Konkurrenzverfahren als Streben, bessere Ergebnisse als die anderen zu erzielen, praktiziert wird.

Alles-oder-nichts-Vollzug

Dieses Postulat wurde von der *Kontiguitätstheorie* für das Erlernen einer Reaktion auf bestimmte Reize aufgestellt. Hiernach kommt beim Zusammentreffen von Reiz und Reaktion eine Verknüpfung und somit Lernen entweder voll zustande oder nicht. Es vollzieht sich nicht ein langsames Sich-Anbahnen einer Verknüpfung oder ein progressiver Aufbau.

Allseitigkeit

Seit COMENIUS (1592-1670) bedeutet Allseitigkeit die in allen Bereichen vollzogene ganzheitliche Bildung jedes Menschen. Die Anlagen und Fähigkeiten sollten durch entsprechende Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen zur höchsten Entfaltung gebracht werden.

Heute bedeutet Allseitigkeit im Lernen der Einbezug und die Berücksichtigung der ganzen Person, ihrer Rationalität und Emotionalität, ihres Verstandes und Gefühls, ihrer Leiblichkeit und ihrer seelisch-geistigen Verfassung (Leib-Seele-Geist-Einheit), ihres Denkens und Handelns in den Lernprozess.

Soweit dies im unterrichtlichen Lehren und Lernen angestrebt wird, entspricht dies der

Zielvorgabe einer *humanistischen Schulpädagogik*.

Literatur: ERNST, H.: *Humanistische Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn 1993.

Alternativschule

Die Bezeichnung "alternative Schulen" betrifft Schulmodelle, welche bei der Auswahl ihrer Ziele, Inhalte und vornehmlich Methoden andere Kriterien anlegen als das traditionelle Schulsystem. Häufig wird der Begriff „alternativ“ schlagwortartig gleichgesetzt mit modern, fortschrittlich, frei u. Ä., ohne eindeutig geklärt zu sein.

Die Alternativschulen gehen in der Regel auf die *Reformpädagogik* zurück und greifen die Forderung auf nach einer Pädagogik „vom Kinde aus“. Typische Vorbilder sind A.S. NEILL, dem Begründer von Summerhill, und I. ILLICH, dem Entwickler eines Programms zur „Entschulung der Gesellschaft“. Neue Aspekte wurden von H.v. HENTIG mit „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule“ eingebracht.

Geistiger Stammvater aller dieser Bestrebungen ist aber - zugegeben oder nicht - in der Regel ROUSSEAU (1712-1778), der in seinem „Emile oder über die Erziehung“ (1762) die These über die natürliche Gutheit des Menschen vertritt. „Der Mensch ist von Natur aus gut.“ Erst durch die erzieherischen Eingriffe wird er verdorben. Also hat die Erziehung in erste Linie dafür zu sorgen, dass nichts geschieht.

In der Reformpädagogik wurde die Alternativschule besonders propagiert durch den „*Bund entschiedener Schulreformer*“ (OESTREICH, 1878-1959), der sich gegen die parteipolitischen Schulprogramme wandte. Allerdings trat die Forderung nach der brüderlichen Erziehung ohne staatliche Eingriffe bei OESTREICH in Verbindung mit der Forderung des totalen sozialistischen Menschen auf. Hier zeigt sich eine gewisse Tendenz der Alternativschulen, staatlichen politischen Einfluss durch neue eigene politische Setzungen zu verdrängen. In enger Beziehung zu den alternativen Schulen steht die *Antipädagogik*.

Bei unterschiedlicher Praxisgestaltung lassen sich gemeinsame Merkmale der Alter-

Alzudi

nativschulen aufzeigen (WINKEL 1999, 15f.):

- Anthropologische Merkmale: Das Kind ist von Natur aus gut, friedfertig und kreativ. Die negativen Eigenschaften entfalten sich im Menschen erst durch den Umgang mit den Erwachsenen.
- Normative Merkmale: Normen, Werte und Ziele werden gesehen in Selbstregulierung, Solidarität und Herrschaftsfreiheit.
- Pädagogische Merkmale: Absage an jede Instrumentalisierung von Kindern, Funktionalisierung von Schülern und Kolonialisierung von Lernen.
- Gesellschaftspolitische Merkmale: Schule wird nicht als Funktion des Staates gesehen.
- Didaktisch-methodische Merkmale: Ablehnung von Frontalunterricht, Ziffernbenotung, kognitive Belehrungen und äußere Leistungs differenzierung.
- Daneben gibt es noch kommunale und weltanschauliche Merkmale.

Alternativschulen wurden als Schulversuche oder als Modellschulen u.a. eingerichtet in Bielefeld (*Laborschule*), Krefeld (*Montessori-Schule*), Bochum (Freie Schule) und Gelsenkirchen (Ev. Comenius-Gesamtschule).

Literatur: BORCHERT, M./ MAAS, M.: Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn 1998. HENTIG, H.v.: Cuernavaca oder Alternativen zur Schule. 1973. ILLICH, I.: Deschooling society. 1970. JÜRGENS, E.: Alternativschulen und ihre pädagogischen Konzeptionen. In: BECHER/ BENNACK: Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler 1993, 390-406. KLEIN-NEPPEL, K.: Schule als biographische Erfahrung. Weinheim 1990. MAAS, M.: Freie Alternativschulen – die Zukunft der Schule hat schon begonnen. Reinbek 1997. NEILL, A.S.: Das Prinzip Summerhill. 1971. WINKEL, R.: Alternativschulen. In: REINHOLD G./ POLLAK G./ HEIM, H. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München, Wien (1999), 14-17. WIESEMANN, J.: Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule. Bad Heilbrunn 2000.

Alzudi

Es ist dies die Abkürzung von Algorithmische Zuordnungs-Didaktik. Alzudi setzt sich aus *Algorithmen* zusammen. Sie setzt

voraus, dass alle individuellen Lernbedingungen und Faktoren auf Seiten des Schülers bekannt sind, wobei der didaktische Rahmen mit Hilfe symbolischer Variablen dargestellt wird. Wenn diese bekannt sind, kann eine effektive Form des Lehrens entworfen und praktiziert werden. Unter dieser Voraussetzung ist es möglich, ein Programm für die Erstellung von optimalen und lernwirksamen Programmen zu entwerfen.

Alzudi wurde also entwickelt als ein Programm zur Programmierung von Programmen. Da das Lernen des Schülers jedoch sehr komplex ist und daher nicht alle Bestimmungsfaktoren erfasst werden können, bleibt Alzudi eine kaum zu realisierende Zielvorgabe.

Amnesie

Die Amnesie (von gr.: mnesis, Erinnerung) ist ein Ausfall von Gedächtnisleistungen und daher eine Sonderform der *Gedächtnishemmungen*. Eine Amnesie kann in verschiedenen Formen auftreten. Am bekanntesten sind die retrograde Amnesie und die posthypnotische Amnesie.

Bei einer retrograden Amnesie wird die Gedächtnisstörung durch einen Unfall (z.B. Gehirnerschütterung) oder eine Vergiftung (z.B. durch Gas) verursacht. Hierbei fällt die Erinnerung an Ereignisse aus, welche dem traumatischen Geschehen vorangingen. Aufgrund der retrograden Amnesie weiß der Betroffene nicht, wie es zu dem Unfall bzw. der Verletzung kam. Daher kann der am Unfall Beteiligte, wenn er starke Verletzungen erlitt, meist nichts zum Unfallgeschehen aussagen. Auch der aus einem Vollrausch Erwachende hat häufig das Gefühl, dass ihm „ein paar Stunden fehlen“. Der Gedächtnisausfall durch die retrograde Amnesie ist bei Unfallgeschädigten im Allgemeinen reversibel, kann jedoch auch zu dauerhaften Schädigungen, welche bis zum totalen Gedächtnisverlust reichen, führen.

Bei einer posthypnotischen Amnesie suggeriert der Hypnotiseur dem Medium, sich nicht mehr an die Ereignisse während der Hypnose zu erinnern. Derartige Manipulationen verstoßen gegen die personale Wür-

de und können strafrechtlich belangt werden. Allerdings kann die Wirkung einer posthypnotischen Amnesie in der Regel bei entsprechender Gegensteuerung des Betroffenen eingeschränkt werden.

Analytische Methode

Die analytische Methode ist im weiteren Sinne eine didaktische Konzeption, die bei der unterrichtlichen Behandlung von Inhalten und Themen von *Ganzheiten* ausgeht, aus denen die relevanten Teilinhalte ausgegliedert werden.

Im engeren Sinne ist sie ein Verfahren des *Lesenlernens*, bei dem nicht wie in der *synthetischen Methode* von gelernten Buchstaben ausgegangen wird, sondern von ganzen Wörtern (daher auch die Bezeichnung „Ganzwortmethode“), gelegentlich auch von kleinen Ganzsätzen, die in einem erlebnismäßigen Ereignis eingebaut erarbeitet wurden. Aus ihnen werden die Buchstaben ausgegliedert, bevor sie zu neuen Wortschöpfungen zusammengesetzt werden.

Analytisch-synthetische Methode

Dieses Verfahren ist eine Methode des *Lesenlernens*, die zwischen der analytischen (Ausgangspunkt das Wort) und der synthetischen Methode (Ausgangspunkt der Buchstabe) zu vermitteln versucht. Es werden relativ rasch aus dem ganzen Wort Buchstaben analysiert und zu sinnvollen neuen Wörtern zusammengesetzt.

Die analytisch-synthetische Methode gehört zu den Versuchen, die individuellen Lernstrategien der Kinder beim Lesenlernen zu fördern.

Anchored Instruction

Dieses Konzept des Lernens stammt aus der Theorie des *Konstruktivismus* und steht in enger Beziehung mit dem *Unterrichtsprinzip* der *Motivierung* und der *Selbsttätigkeit*. Besondere Bedeutung erlangt es beim *Problemlösen*, das durch Videoaufzeichnungen unterstützt wird (BRANSFORD 1999).

Bei dieser Art Lernen soll kein Ansammeln von Faktenwissen erfolgen, das schnell wieder vergessen wird, sondern eine Erar-

beitung eigenständiger Strategien durch eine Integration von Erfahrungen aus verschiedenen Bereichen.

Beim Anchored Instruction wird der Lernprozess initiiert durch eine „Verankerung“, die Aufmerksamkeit und Interesse der Schüler wecken soll. Der Anker besteht aus einer provozierenden Problemsituation oder einer anregenden Aufgabenstellung.

Literatur: BRANSFORD, J.D./ BROWN, A.L./ COCKING, R.R.: How people learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington 1999. MANDL, H./ REINMANN-ROTHMEIER, G.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht. München 1995.

Anfangs- und Endbetonung

Das Gesetz der Anfangs- und Endbetonung stammt aus der *Gedächtnispsychologie*. Hiernach werden die ersten und letzten Glieder einer zu lernenden Reihe besonders schnell eingepägt und bleiben am besten haften. Glieder der mittleren Position werden dagegen verhältnismäßig leicht vergessen.

Im Unterricht könnte das Gesetz der Anfangs- und Endbetonung durch die Anordnung der *Lerninhalte* eines zu merkenden Lernmaterials berücksichtigt werden.

Anfangsunterricht

Der Anfangsunterricht (auch Erstunterricht) ist jener Unterricht, den die Schulanfänger in der ersten Zeit nach ihrem Schuleintritt erleben. Er ist als Übergang gedacht zwischen Elternhaus bzw. Kindergarten und Schule. Dieser Übergang wird durch bestimmte Interaktions- und Kommunikationsformen bestimmt.

Durch entsprechende didaktische Maßnahmen sind die Schulanfänger über das Spiel an die Anforderungen der Schule heranzuführen, vom natürlichen Lernen zum schulischen Lernen, von der informellen Gruppe der Nachbarkinder an die formelle Gruppe der Schulklasse.

Wegen der großen Streuung des Erfahrungs- und Entwicklungsstandes der Kinder kommt dem Prinzip der *Differenzierung* zentrale Bedeutung zu. Da das Denken sich vornehmlich noch an konkrete Gegebenhei-

Angst

ten orientiert, ist in der methodischen Gestaltung des Anfangsunterrichts auch das Prinzip der *Veranschaulichung* sehr wichtig.

Im Rahmen einer Reform der Grundschule wird vorgeschlagen, den Anfangsunterricht auf das gesamte erste Schuljahr auszudehnen und falls erforderlich, Kinder mit Nachholbedarf über ein Jahr hinaus jahrgangsübergreifend in diesem zu belassen.

Eine variierende Möglichkeit der Gestaltung des Anfangsunterrichts ist die Eingangsstufe, wie sie in einigen Bundesländern praktiziert wird. Hierbei werden die Fünfjährigen in Kleingruppen erfasst und von Einzelpersonen oder einem Team betreut. Im darauffolgenden Jahr bleiben sie in diesen Gruppen zusammen und auch die Betreuer bleiben dieselben Personen. Erst im 2. Schuljahr beginnt die normale Klassenbildung mit Zuweisung einer neuen Lehrkraft.

Literatur: KIPER, H./ NAUCK, J.: Unterrichten im ersten Schuljahr. Baltmannsweiler 1999. KNÖRZER, W./ GRASS, K.: Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim 2000. NIKOLAS, B.: Offener Unterricht zum Schulanfang. Berlin 1996. REINHOFER, B.: Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn 2000. WENZEL, A.: Anfangsunterricht. In: BECHER H.R./ BENNACK J. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler 1993, 181-193.

Angst

Mit Angst bezeichnet man einen Erregungs- und Spannungszustand aufgrund eines vermeintlichen oder tatsächlichen Bedrohseins. Die Gefahrenquelle ist bei der Angst (im Gegensatz zur Furcht) nicht eindeutig bestimmt oder lokalisiert. Angst zeigt sich physiologisch (verstärkte Pulsfrequenz aufgrund von Adrenalinausschüttung, Harn-drang, erhöhter Muskeltonus, Unruhe und Zittern), aber auch in seelisch-geistigen Prozessen. Hierzu gehören das negative Selbstbild und mangelndes Selbstvertrauen, das verringerte *Anspruchsniveau*, die eigene geringe Einschätzung in der Gruppe sowie die leichte Beeinflussbarkeit und Verführbarkeit. Bei Misserfolgen wird die Ursache meist bei sich selbst, bei Erfolgen im Glück oder Zufall gesehen (*Kausalattribution*).

Angst behindert grundsätzlich den Schulerfolg und die Persönlichkeitsentfaltung und erschwert somit die Verwirklichung des *Erziehungsauftrages*. Daher darf in der Schule das "Angstmachen" nicht als Erziehungsmittel eingesetzt werden. Eine hierdurch verursachte Schulangst kann zur *Schulneurose* führen.

Literatur: KIERKEGAARD, S.: Der Begriff der Angst. Hamburg 1984. PETERMANN, F./ PETERMANN, U.: Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen. München 1993. STRITTMATTER, P.: Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. Neuwied (2)1997. WINKEL, R.: Angst in der Schule. Essen (2)1980.

Angst- und Repressionsfreiheit

Es ist dies ein *Unterrichtsprinzip*, das eigentlich für jeden Unterricht gilt. Besondere Bedeutung kommt ihm bei einem *erziehenden Unterricht* im Zusammenhang mit dem *Erziehungsauftrag der Schule* zu.

Angst- und Repressionsfreiheit heißt, angstauslösende und unter Druck setzende Ursachen weitgehend auszuschalten durch ein vertrauensvolles *Lehrer-Schüler-Verhältnis* und durch Maßnahmen, welche Zufriedenheit, Ausgeglichenheit und Arbeitsfreude wecken und fördern.

Der Vermeidung von Angst und Furcht vor Repressalien dienen:

- Bemühungen um ein positives Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler,
- Kenntnis und Berücksichtigung individueller Gegebenheiten,
- Bevorzugung von Lob und Anerkennung gegenüber Tadel und Strafe,
- Leistungsforderungen nicht mit Strafan-drohungen verbinden,
- Leistungsangebote gegenüber Leistungsforderungen bevorzugen,
- Leistungssituationen durch Spiel, Freude und Entspannung unterbrechen und auflockern.

Literatur: SCHRÖDER, H.: Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule. München 1999. STRITTMATTER, P.: Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. Neuwied (2)1997.

Anlage

Unter Anlage versteht man die Gesamtheit der durch die Genfaktoren bestimmten Programme des Reifens und der Entwicklung eines Lebewesen. Im menschlichen Bereich ist Anlage das durch Vererbung der nachfolgenden Generation übermittelte Gerüst der körperlichen und seelisch-geistigen Entwicklung, wobei besonders die anatomischen, hormonalen und nervösen Konstellationen von Bedeutung sind. Auf die für die Pädagogik (ebenso wie für die Psychologie und Soziologie) bedeutsame Frage, inwieweit die menschliche Entwicklung ausschließlich als Entfaltung ererbter Potentiale angesehen werden kann oder nicht, konzentriert sich das *Anlage-Umwelt-Problem*. Der Begriff der *Begabung*, der gelegentlich in der Umgangssprache mit dem der Anlage synonym verwendet wird, ist eindeutig vom Anlagebegriff zu trennen, da die Begabung sich nicht allein als Produkt von Anlagefaktoren ergibt.

Anlage-Umwelt-Problem

Das Anlage-Umwelt-Problem betrifft die Streitfrage, inwieweit die Entwicklung des Menschen durch seine *Anlage* oder durch Milieueinflüsse bestimmt wird. Die Beantwortung wurde teilweise durch Experimente (z.B. Tierversuche oder Zwillingsforschung) gesucht, teils aber auch durch ideologische Setzungen (z.B. im Nationalsozialismus) vorgeprägt. Extreme Positionen werden vom Nativismus, der besagt, dass die Anlage die Entwicklung und das Verhalten determiniert, und von der Milieuthorie (gelegentlich auch als Empirismus bezeichnet) bezogen, welche die menschliche Entwicklung ausschließlich von der Umwelt bestimmt sieht.

Das „Konvergenzprinzip“ (W.STERN) nimmt eine vermittelnde Funktion ein bzw. hebt das Problem als Scheinproblem auf, insofern es darauf verweist, dass die Entwicklung sich jeweils immer nur in Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt vollziehen kann. Einschlägig ist hierbei auch das Problem der *Begabung* des Menschen. Das Konvergenzprinzip lässt allerdings die Frage offen, welcher quantitative Anteil der Entwicklung mehr der Anlage

und mehr der Umwelt zuzuordnen ist. Doch auch dieses Problem scheint in eine Sackgasse zu führen, denn es lassen sich weder die Gesamtheit der Erbanlagen noch das Gesamt der Milieueinflüsse annähernd quantitativ bestimmen, da beide Faktorengruppen nicht als additive Komponenten aufgefasst werden können. Sie stehen vielmehr in einer ständigen *Interaktion* und bedingen sich gegenseitig. In jedem Stadium der menschlichen Entwicklung (auch in der pränatalen Phase) sind beide Faktoren wirksam. Zudem ist das Ergebnis dieses Zusammenwirkens selbst wieder Bestimmungsfaktor für die weitere Entwicklung.

Soweit sich Anlage und Umwelt in ihren Auswirkungen trennen lassen, wird eine Entwicklung, welche sich scheinbar mehr nach inneren Gesetzmäßigkeiten (meist in Phasen) vollzieht, als Reifung bezeichnet, während die Veränderungen durch Umwelteinflüsse dem Lernen zugeordnet werden. Eine Grobunterscheidung lässt sich ermöglichen durch eine Differenzierung in eine Funktionsreifung der Organe (z.B. des Sprechorgans) und einem Erlernen ihres sinnvollen Gebrauchs (z.B. durch Sprechen).

Hierbei zeigt sich, dass jedes Lebewesen im Laufe seiner Frühentwicklung sog. „sensible Phasen“ durchläuft, das sind Zeitabschnitte, in denen es aufgrund eines besonderen Reifezustandes in erhöhtem Maße für Lernangebote seiner Um- und Mitwelt aufgeschlossen ist. In diesen Zeitabschnitten wird in der Regel das Verhalten irreversibel, d.h. nicht oder kaum mehr umkehrbar, geprägt. Für die menschliche Entwicklung ist von Bedeutung, dass die Phase der Prägung des Sozialverhaltens bereits im ersten Lebenshalbjahr liegt. Mutter-Deprivationen (Mutter-Entbehrungen) in dieser Zeit wirken sich daher für den zukünftigen menschlichen Bezug - jedoch nicht nur für diesen allein - besonders stark aus (*Hospitalismus*). Auch an diesem Beispiel lässt sich das gegenseitige Angewiesensein von Anlage- und Umweltbedingungen verdeutlichen: Das Kleinkind ist auf den Umweltfaktor Mutter angelegt, und seine weitere Entwicklung ist von der Realisierung dieses Bezuges und den hieraus hervorgehenden Reizeinflüssen entscheidend abhängig.

Anpassung

Literatur: STERN, W.: Allgemeine Psychologie. Haag (2)1950.

Anpassung

Die Anpassung ist ein Vorgang, bei dem sich eigene individuelle Gegebenheiten auf äußere Bedingungen einstellen. Im sozialen Bereich ist dies z.B. die Zurückstellung eigener Wünsche und Strebungen zugunsten der in der Gesellschaft geltenden Normen und Regeln. Werden diese Regeln und Normen zum eigenen Maßstab des Verhaltens, spricht man von *Internalisierung*. Eine totale Anpassung (Überangepasstheit) aufgrund eines Konformitätsdruckes, der von der Gesellschaft ausgehen kann, führt zu einer Verfehlung der eigenen Persönlichkeitsentfaltung.

Die Persönlichkeitsentwicklung ist zwar im Rahmen der *Sozialisation* auf eine partielle Anpassung angewiesen, beinhaltet in gleicher Weise aber auch eine Entfaltung der Selbstverantwortung (*Individuation*).

Anschauung

Im weitesten Sinne beinhaltet der Begriff der Anschauung verschiedene Dimensionen:

- die sinnenfällige und zutreffende Wahrnehmung (in Anwesenheit des Gegenstandes) als äußere Anschauung,
- die abbildgetreue und deutliche Vorstellung (in Abwesenheit des Gegenstandes) als innere Anschauung,
- die schöpferische Umgestaltung von Wahrnehmungen und Vorstellungen als kreative Anschauung und
- die Bildung von Erfassungsstrukturen, mit deren Hilfe neue Wahrnehmungen gewonnen, strukturiert und sinnvoll eingeordnet werden können, als Anschauungsgrundlage.

Der Begriff der Anschauung spielt im unterrichtlichen Lehren und Lernen schon immer eine entscheidende Rolle. Im *Unterrichtsprinzip der Veranschaulichung* wird die Anschauung im Unterricht gefordert.

Literatur: MEMMERT, W.: Die Geschichte des Wortes „Anschauung“ in pädagogischer Hinsicht von Platon bis Pestalozzi. Erlangen 1968. PETERSEN, W.H.: Anschaulich unterrichten. München 1994. SEIBERT, N.: Das Unter-

richtsprinzip der Veranschaulichung. In: SEIBERT, N./ SERVE, H.J. (Hrsg.): Prinzipien guten Unterrichts. München 1992, 247-265.

Anschauungstypen

Im Unterricht lassen sich Schüler nach der Art unterscheiden, wie sie dargebotene Unterrichtsinhalte aufnehmen. Dies gilt besonders im visuellen Bereich. Ein Gegenstand kann hierbei bevorzugt ganzheitlich oder in Einzelteilen aufgefasst werden. Anschauungsbilder können statisch oder bewegt zustande kommen, können affektiv aufgeladen oder sachlich und ruhig geschaffen werden.

Neben der Differenzierung im Visuellen sind auch unterschiedliche Anschauungstypen im Hinblick auf die Bevorzugung von Sinnesbereichen (visuell oder auditiv, visuell oder taktil) möglich. Auch eine unterschiedliche Bevorzugung, das Wahrgenommene mit eigenen kreativen Prozessen zu ergänzen, kann im Anschauungstyp begründet sein.

Anschauungsunterricht

Anschauungsunterricht ist ein Unterricht, der durch das *Unterrichtsprinzip der Veranschaulichung* bestimmt wird. Im Anschauungsunterricht dominiert die darbietende *Unterrichtsform*. Der Schüler bekommt die Unterrichtsinhalte so dargestellt, dass er sie allseitig und zutreffend erfassen kann.

Wegbereiter des Anschauungsunterrichts waren COMENIUS (1592-1670) durch „*orbis pictus*“ (1654) und PESTALOZZI (1747-1827): „Anschauung ist das Fundament der Begriffe“.

Im Mittelpunkt des Anschauungsunterrichts steht das Anschauungsprinzip. Gemeint ist damit die Forderung des Zurückgehens auf die Anschauung als Grundlage allen Unterrichtens, also auf die anschaulich gegebene Wirklichkeit selbst oder auf Abbildungen, Modelle usw. Der Anschauungsunterricht macht von Anfang an ernst mit der „Notwendigkeit von Anschaulichkeit im Unterricht“ (SEIBERT 1992, 248).

Der Begriff des Anschauungsunterrichts beschränkt sich dabei nicht auf den gelegentlich so bezeichneten Unterricht für Schulanfänger oder auf einen heimatkund-

lichen Anschauungsunterricht der Unterstufe, sondern betrifft den Unterricht in allen möglichen Fächern und in allen Jahrgängen auf anschaulicher Grundlage. Ziel des Anschauungsunterrichts war und ist es, durch planmäßige und vielseitige Anschauungen dem Schüler zur Grundlegung der weiteren Bildungsarbeit einen wohlgeordneten Besitz von klaren, deutlichen, möglichst erlebnisbetonten Vorstellungen zu vermitteln. Anschauungsunterricht ist daher sinnenfälliger (die Sinnesorgane ansprechend), sachbezogener und demonstrierender Unterricht. Insofern versucht der Anschauungsunterricht den Schülern die *Unterrichtsinhalte* durch Sachbegegnung bzw. durch naturgetreue Modelle und Abbildungen zu vermitteln.

Bei Überbetonung der Veranschaulichung besteht allerdings die Gefahr, das Prinzip der *Aktivierung* zu vernachlässigen.

Der Anschauungsunterricht steht insofern als Bindeglied zwischen den traditionellen und den neuzeitlichen Unterrichtsformen als durch ihn versucht wird, über Erfahrung Anschauungen für das kindliche Lernen zu vermitteln und in didaktische Relevanz umzusetzen. Die Berücksichtigung empirisch gewonnener Erkenntnisse und theoretisch begründeter Annahmen über die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung als Ausgangsbasis für das Denken führte dazu, dass sich der Anschauungsunterricht in verschiedenen Variationsformen bis zu den neueren Unterrichtskonzepten erhalten konnte.

Literatur: PETERBEN, W.H.: Anschaulich unterrichten. München 1994. SEIBERT, N.: Das Unterrichtsprinzip der Veranschaulichung. In: SEIBERT, N./ SERVE, H.J. (Hrsg.): Prinzipien guten Unterrichts. München 1992, 247-265.

Anspruchsniveau

Bei der Realisierung des *Unterrichtsprinzips* der *Differenzierung* kann das Anspruchsniveau der Schüler/innen als Einteilungskriterium berücksichtigt werden. Gemeint ist damit der Grad und die Höhe der Schwierigkeit einer Aufgabe, die sich ein Schüler zutraut zu lösen. Anforderungen und Aufgaben, die dem Schüler so schwierig erscheinen, dass sie sein Anspruchsniveau übersteigen, führen zu der Tendenz, sie gar nicht erst zu versuchen. Ähnliches

gilt für Anforderungen, die unter seinem Anspruchsniveau liegen. Somit besteht ein Zusammenhang zwischen *Motivierung* und Anspruchsniveau.

Ein „wohl dosiertes Diskrepanz-Erlebnis“ (HECKHAUSEN) scheint am ehesten zu motivieren, eine gestellte Aufgabe in Angriff zu nehmen. Leistungsforderungen sollten also das persönliche Anspruchsniveau mit berücksichtigen.

Literatur: HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Heidelberg 1980.

Anthropologie

Anthropologie ist die Wissenschaft vom Menschen, besonders seine Entwicklung in natur- und geisteswissenschaftlicher Sicht. Die Ansätze der Anthropologie sind so vielfältig, dass sich keine einheitliche Richtung aufzeigen lässt. Die biologische Anthropologie beschäftigt sich vornehmlich mit der menschlichen Abstammung (Phylogenese des Menschen) und seinem Verhalten in der Auseinandersetzung mit seiner Welt. Im Vergleich zum Tier wird hierbei der Mensch in Bezug auf seine Instinktausrüstung häufig als „Mängelwesen“ gedeutet. Im Gegensatz hierzu verweist die philosophische Anthropologie mehr auf die hierin begründete „Offenheit“ des Menschen, welche als Voraussetzung und Grundbestimmung menschlichen Verhaltens gesehen wird. Diese Offenheit begründet die menschliche Verantwortung und ist ein konstituierendes Moment der Personalität des Menschen. Mit der für die Pädagogik wichtige Frage nach der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen beschäftigt sich die Pädagogische Anthropologie.

Literatur: BOCK, I.: Pädagogische Anthropologie. In: ROTH, L.: Pädagogik. München (2)2001. BRAUN, W.: Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Bad Heilbrunn 1991. HENGSTENBERG, H.-E.: Philosophische Anthropologie. München, Salzburg (4)1984. KNUSSMANN, R./ SCHWIDETZKY, I. u.a.: Wesen und Methode der Anthropologie. Stuttgart 1991. SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bern (6)1962.

Anthroposophie

Die Anthroposophie ist eine von R. STEINER (1861-1925) entwickelte Lehre als

Antiautoritäre Erziehung

„ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte“. Sie stellt kein abgeschlossenes System, keine Ideologie dar, sondern soll Wege zur eigenen Erfahrung öffnen. Als „Philosophie der Freiheit“ lässt sie den aus Erkenntnis handelnden als den Wahrhaft Freien aus eigenem Antrieb mit dem Weltgesetz harmonieren.

Grundlagen der Anthroposophie gingen in die *Waldorf-Pädagogik* ein.

Literatur: KIERSCH, J.: Die Waldorf-Pädagogik. Stuttgart (2)1997. STEINER, R.: Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Dornach 1988.

Antiautoritäre Erziehung

Die antiautoritäre Erziehung entstand in den 60er Jahren vornehmlich auf der Basis einer Autoritätskritik, verbunden mit gesellschaftskritischen Elementen der sogenannten *Frankfurter Schule*. Die psychologischen und pädagogischen Grundlagen wurden gesehen in psychoanalytischen Ansätzen und der Theorie des „Wachsenlassens“. Den in Elternhaus und Schule dominierenden Forderungen der *Autorität* stellte sie eine repressionsfreie, von unnötigen Zwängen und sexuellen Tabuisierungen befreite Entwicklung entgegen. Theoretische Grundlagen lieferte meist die Antipädagogik (BRAUNMÜHL 1991).

Praktiziert wurde die antiautoritäre Erziehung in sogenannten Kinderläden, welche jedoch im Allgemeinen die in sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllen konnten. Vor allem die vom gesellschaftspolitischen Ansatz her gestellten Erwartungen einer grundlegenden Veränderung der Gesellschaft „von unten her“ realisierten sie nicht. Befreit man die antiautoritäre Erziehung von den gesellschaftskritisch-radikalen Ansätzen, so ergibt sich unter dem Gesichtspunkt der freien Entfaltung zur Persönlichkeit die pädagogische Forderung einer repressionsfreien und unautoritären Erziehung, die neben der *Selbstverwirklichung* des Einzelnen die Prozesse der *Sozialisati-on* einbezieht.

Literatur: BRAUNMÜHL, E. v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim (7)1991. ERLINGHAGEN, K.: Autorität und Antiautorität. 1971. KRON, F.W.

(Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung. 1973. MASTHOFF, R.: Antiautoritäre Erziehung. 1981. NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek o. J. PETER, L.: Summerhill. Antiautoritäre Erziehung heute. Weinheim 1997.

Antinomie

Hierbei handelt es sich um einen Widerspruch zwischen gleichwertig begründeten Forderungen. Im Bereich der Schule sind häufig zitierte Antinomien: „Führen“ oder „Wachsenlassen“, „Förderung“ oder „Auslese“, „Anleitung“ oder „Kreativitätsförderung“. Die Bevorzugung des einen Pols und damit die Ablehnung des anderen wird durch pädagogische und didaktisch Konzeptionen bestimmt.

Literatur: BACHMANN, M.: Die Antinomie logischer Grundsätze. Bonn 1998.

Antipädagogik

Die Wurzeln der Antipädagogik sind vielfältig. Anregung erhielt sie durch die Forderung von ILLICH (1970) nach einer Entstaatlichung der Erziehung. Von Vertretern der Menschenrechte der Kinder wurde die Gleichberechtigung der Kinder und ihr Recht auf freie Selbstentfaltung eingeklagt. Kritik wird vor allem auch an der Ausübung und Rechtfertigung von Gewalt zum Zwecke der Erziehung geübt.

Die Antipädagogik verwirft die in der traditionellen Pädagogik als Fremdbestimmung vollzogene Beeinflussung des Kindes durch Erziehungsmaßnahmen der Erwachsenen, welche sie als unberechtigte *Manipulation* deklariert. Antipädagogik versucht sich teilweise durch *antiautoritäre Erziehung* und *alternative Schulen* zu verwirklichen. Sie erstreckt sich von den mehr gemäßigten Forderungen nach einer größeren Kinderfreundlichkeit in unserer Gesellschaft bis zu den extremen Ansprüchen einer totalen Verherrlichung des Kindes.

Unter dem Begriff der Antipädagogik finden sich aber auch Ansätze, welche den Wissenschaftsanspruch der Pädagogik kritisieren, weil die Erziehung als sehr komplexer Prozess nicht mit wissenschaftlichen Methoden erfasst werden kann.

Literatur: BRAUNMÜHL, E. v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung.

Weinheim (7)1991. KUPFFER, H.: Erziehung. Angriff auf die Freiheit. 1980. MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. 1980. OELKERS, J./ LEHMANN, T.: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Weinheim 1990. SCHOENBECK, H. v.: Antipädagogik im Dialog. Weinheim 1985. WINKLER, A.: Antipädagogik. In: REINHOLD/ POLLAK/ HEIM: Pädagogik-Lexikon. München, Wien 1999, 27-30.

Antizipatorische Zielreaktion

Mit antizipatorischer Zielreaktion ist eine vorstellungsmäßige Vorwegnahme des Verhaltens Erfolges bei der Zielerreichung gemeint. Die antizipatorische Zielreaktion dient als ein *hypothetisches Konstrukt* zur Erklärung des Umstandes, dass sich im Verhalten beim Näherkommen des Zieles ein Anwachsen der Anstrengungsbereitschaft zeigt. Insofern haben Nahziele eine größere Motivationswirkung als Fernziele. In der Unterrichtsplanung und -gestaltung kann dies bei der Festlegung der *Unterrichtsziele* berücksichtigt werden.

Anwendung

Die Anwendung dient der *Erfolgssicherung* im Unterricht. Bei der Anwendung kommt es - im Gegensatz zur *Übung* - weniger auf die Verfestigung durch *Wiederholung* an, sondern auf eine Verwertung des Gelernten bei der Lösung von Aufgaben und Situationsproblemen. Anwendung ist daher mehr praxisbezogen als die Übung. Anwendung ist die Verwertung des Gelernten im praktischen Tun.

Der Anwendung kommt im Unterricht sowohl eine Kontrollfunktion als auch eine Sicherungsfunktion zu. Ihre Kontrollfunktion besteht darin, dass sie dem Schüler (Selbstkontrolle) und dem Lehrer (Fremdkontrolle) anzeigt, inwieweit der Lerninhalt beherrscht bzw. das Lernziel erreicht wurde. Liegen Lücken vor, so zeigen sie sich überall dort, wo die praktische Verwertung des Gelernten nicht gelingt. Die Sicherungsfunktion besteht in der Verfestigung des Lerninhaltes durch seine Verwertung bei der Aufgaben- und Problemlösung.

Die Anwendung im Unterricht wird sich vor allem dann als erfolgssichernd erweisen, wenn

- der Zeitraum zwischen Lern- und Anwendungsphase nicht zu lange ist,
- die Anwendungsaufgaben sich möglichst auf den Unterrichtsinhalt beziehen und dem Schüler nicht gekünstelt erscheinen,
- die Verwertung des Gelernten unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgt,
- dem Schüler die Verwertbarkeit des Gelernten im praktischen Tun einsichtig wird und
- der Schüler hierbei häufig *Erfolgsbestätigungen* vermittelt bekommt.

Apperzeptionshintergrund

Dieser ist im Konzept der Artikulation nach den *Formalstufen (Herbartianer)* der vorhandene Vorstellungskreis, in den die im Unterricht neugewonnenen Vorstellungen eingebaut werden sollen. Die Apperzeption ist bei dieser Art der Artikulation von großer Bedeutung. Die erste Stufe der Klarheit ist in Analyse und Synthese gegliedert. Bei der Analyse wird der Apperzeptionshintergrund vorbereitet und aktualisiert, um die neuen Vorstellungen zu integrieren.

In der *Bewusstseinspsychologie* bildet die Gesamtheit der Vorstellungen das Wollen und Handeln. „Gutes“ Handeln wird also vom Wissen um das Gute bestimmt. Dieser enge Ansatz wird psychologisch durch die Tiefen- und Gestaltpsychologie, didaktisch durch die *Reformpädagogik* abgelöst.

Apperzeptionspsychologie

Es handelt sich hier um eine psychologische Richtung, die heute als überholt gilt, aber lange Zeit im Rahmen der *Bewusstseinspsychologie* bedeutsam war. Didaktisch ist sie insofern von Interesse, als die ersten Versuche, das unterrichtliche Lehren und Lernen psychologischen Erkenntnissen anzupassen (HERBART), sich auf die Apperzeptionspsychologie berief. Innerhalb der *Formalstufen* des Unterrichts wurde besonders im Zusammenhang mit dem *Apperzeptionshintergrund*, in den die neu gewonnenen Erkenntnisse integriert werden sollten, verwiesen.

Literatur: HERBART J.F.: Allgemeine Pädagogik. Göttingen 1906.

Arbeit

Arbeit

Seit der *Reformpädagogik* wird neben dem planmäßigen Unterricht die Arbeit zu den Grundformen der Bildung gerechnet. Dies zeigt sich bereits bei ROUSSEAU (1712-1778) in der Handwerkslehre von Emile. Bei PESTALOZZI (1746-1827) wird auf die Bedeutung der Hand neben Kopf und Herz hingewiesen. In der *Industrieschule* als Vorläufer der *Arbeitsschule* spielt die handwerkliche Arbeit eine entscheidende Rolle. Im neuhumanistischen Ansatz wurde sie als Gegensatz von Bildung, die zur Selbstentfaltung beiträgt, als pragmatische Notwendigkeit abgelehnt.

Die von MARX (1848) initiierte Verbindung von Arbeit und Bildung schlug sich in der *polytechnischen Bildung* nieder.

Die handwerkliche Arbeit war bedeutsamer Bestandteil der von KESCHENSTEINER gegründeten Arbeitsschule. Hiernach ist die Arbeit ein wesentlicher Beitrag zur Bildung des *Charakters*. Bei GAUDIG (1922) kam die freie geistige Schularbeit hinzu.

Bei der Projekt-Methode (DEWEY/ KILPATRICK, 1935) ist die Arbeit sowohl Mittel zum Zweck (zur Realisierung des Vorhabens) als auch als auch Selbstzweck in der Entfaltung von *Selbständigkeit* und *sozialer Kompetenzen*.

Im Begriff der Arbeit, wie er häufig von den Reformpädagogen angewandt wird, sind allerdings zwei Tätigkeiten subsumiert, die didaktisch und pädagogisch unterschiedlich anzusetzen sind: das „Handeln“ mit den Determinanten der Entscheidung, des Wertens, der Berufung und der Freiheit und das „Machen“ als Aktion kindlicher Triebe, Neigungen und Interessen (BÖHM 1995, 97). Machen entfaltet sich als Aktivismus, Handeln führt zur Vervollkommnung des eigenen Menschseins.

Literatur: BAUER, R.: Schüleregerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Berlin 1997. BÖHM, W.: Theorie und Praxis. Würzburg (3)1995. DEDERING, H.: Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, Wien 1996. DÉVAUD, E.: Die Prinzipien einer christlichen Arbeitsschule. In: BÖHM, W./ FLORES D'ARCAIS, G.: Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert. Stuttgart 1980. DEWEY, J./ KILPATRICK, W.H.: Der Projektplan. Weimar 1935. GAUDIG, H.:

Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau (2)1922. HACKL, B.: Arbeitserziehung/ Arbeitsschule. In: REINHOLD, G./ POLLAK, G./ HEIM, H. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. 1999, 32-34. KERSCHENSTEINER, G.: Der Begriff der Arbeitsschule. München 1912, Stuttgart (11)1955. MARX, K./ ENGELS F.: Manifest der Kommunistischen Partei. 1848, Frankfurt 1970.

Arbeitsblatt

Arbeitsblätter sind Hilfsmittel im Unterricht, mit denen der Schüler an einen Inhalt herangeführt wird und selbständig Erkenntnisse gewinnt oder festigt. Sie dienen also der Vor-, Auf- und Nachbereitung des Unterrichts. Ihr *didaktischer Ort* ist daher die Motivations-, Erarbeitungs- oder Übungsphase. Arbeitsblätter sollen die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers fördern und die Lerneffektivität erhöhen. Zusätzlich schaffen sie die Möglichkeit, im Unterricht zu differenzieren.

Um ihre didaktischen Funktionen zu leisten, müssen sie bestimmte Anforderungen in Bezug auf Inhalt und Form erfüllen: sachgemäße und übersichtliche Darstellung, eindeutige Aufgabenstellung, Berücksichtigung der individuellen Denk- und Lernfähigkeit, ästhetische Gestaltung u.Ä. Übermäßiger Einsatz von Arbeitsblättern bringt die Gefahr, dass sie zum Selbstzweck werden, die Arbeit des Lehrers auf Überwachung und Korrektur der Einträge beschränken, die Schüler langweilen und ermüden und der Unterrichtserfolg ausschließlich in der richtigen Bearbeitung der gestellten Aufgaben gesehen wird.

Literatur: WELLENHOFER, W.: Grundlagen einer modernen Arbeitsblatt-Praxis. München 1991

Arbeitslehre / Didaktik der Arbeitslehre

1. Ziele und Inhalte der Arbeitslehre

Ziel der Arbeitslehre als Unterrichtsfach ist die Einführung in die Welt der Arbeit, der Betriebe, der Wirtschaft und der Technik. Sie soll den Schüler weniger auf einen bestimmten Beruf vorbereiten als mehr ihn befähigen, die richtige Berufsentscheidung zu treffen. Ein Beschluss der KMK (Kultusministerkonferenz) setzt daher nicht die

Berufsreife, sondern die Berufswahl-Reife als Ziel an.

Notwendige Inhalte sind die faktischen Gegebenheiten in handwerklichen und wirtschaftlichen Betrieben, in Versorgungs- und Verkehrsunternehmen, im Gemeinde- und Gesundheitswesen usw. Hierbei soll die Arbeitslehre eine berufsfeldbezogene Grundbildung vermitteln, einschließlich der Fähigkeit der kritischen Reflexion der in der Berufswelt vorzufindenden Fakten und Zusammenhängen. Die Arbeitslehre steht in enger Verbindung mit der Hauswirtschaftslehre, mit dem technischen und textilen Werken und mit der *Wirtschaftslehre*, weshalb sie in manchen Bundesländern mit diesen integriert ist.

2. Methoden der Arbeitslehre

Hierzu dienen Betriebsbesichtigungen, Erstellung von Modellen und Prototypen, die wegen der Vielzahl der vorhandenen Möglichkeiten exemplarisch erarbeitet werden, um eine Stoffüberfülle zu vermeiden. Wichtig sind auch die im Unterricht vorbereiteten und betreuten Betriebspraktika. Hierbei soll eine Mehrdimensionalität angesetzt werden, d.h. es sollen Aspekte sozio-ökonomischer, sozio-politischer und sozio-ökologischer Art einfließen. Es werden nicht allein die Fakten, sondern Zusammenhänge der Arbeitswelt, der Wirtschaft, der Politik und der Gesellschaft entsprechend der Auffassungsgabe und des Verständnisses herausgearbeitet.

Eine spezielle Form der didaktischen Gestaltung der Arbeitslehre ist die *Übungsfirma*.

Literatur: DEDERING, H.: Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München, Wien 1994. DEDERING, H.: Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, Wien 1996. KAHSNITZ, D./ ROPOHL, G./ SCHMID, A.: Handbuch zur Arbeitslehre. München, Wien 1997. KRAFFT, D.: Arbeitslehre. Lernbereich Hauswirtschaft. Berlin 1991. IMMLER, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Arbeitslehre. 1981. KREIS, A.: Die Arbeitswelt im Unterrichtsfilm. Mainz 1987.

Arbeitsprojektor

Im Laufe seiner Entwicklung hat der Arbeitsprojektor mehrere Namen erhalten, z.B. Overheadprojektor, Tageslichtschrei-

ber, Zeichenprojektor und Schreibprojektor. Sie alle zeigen den weiten Bogen seiner Einsatzmöglichkeiten auf. Die Namen werden heute noch bunt durcheinander gebraucht. Für die Bundesrepublik hat jedoch die DIN-Festlegung verbindlich die Bezeichnung "Arbeitsprojektor" empfohlen (DIN 108 und 19045). Der Arbeitsprojektor (als Hardware) dient der Unterstützung des Unterrichts durch projizierbare Informationen (als Software), die auch während der Darbietung ergänzt, verändert oder entwickelt werden können.

Der Arbeitsprojektor ist heute das weitverbreitetste technische Hilfsmittel im visuellen Bereich der *Unterrichtsmedien*. Mit ihm lassen sich viele Forderungen zeitgemäßer, technikunterstützter Unterrichtsgestaltungen und -steuerungen von Lehr- und Lernprozessen verwirklichen. Er ist daher in der Regel in jedem Klassenzimmer und Vortragssaal vorhanden.

Als Vorteil erweist sich, dass beim Einsatz des Arbeitsprojektors der Augenkontakt zwischen Lehrer und Schüler erhalten bleibt, was bei der Verwendung der traditionellen *Wandtafeln* nicht der Fall ist. Des Weiteren ist die großflächig projizierte Darstellung gut erkennbar und die Aufmerksamkeit der Schüler wird durch die Zu- und Abschaltung der Projektion erhöht. Der Lehrstoff kann hierbei motivierender präsentiert werden, wobei eine schrittweise Entfaltung des Dargestellten die *Aufmerksamkeit* des Schülers aufrecht erhält. Die Bilder können vorbereitet und somit optimal gestaltet werden, während bei einer Entwicklung im Unterricht der Arbeitsprojektor eine ebene, waagrechte Arbeitsfläche anbietet, wodurch die gewohnte Arbeitshaltung von Lehrer und Schüler gewährleistet ist.

Für den Einsatz des Arbeitsprojektors im Unterricht ist bedeutsam, dass sowohl die Folien leicht herzustellen sind als auch optisch sehr gut ausgearbeitete Arbeitstransparente von den verschiedenen Lehrmittel-firmen angeboten werden. Auch steht eine große Anzahl von Funktionsmodellen zur Verfügung, die im Bereich der Mechanik angeboten werden. Zusätzlich lassen sich durch polarisierte Transparente Bewe-

Arbeitsschule

gungsdarstellungen, z.B. Blutkreislauf und Strömungsprozesse, veranschaulichen.

Arbeitsschule

Keine der um die Jahrhundertwende einsetzenden Reformbestrebungen hat so große Bedeutung erlangt wie die Arbeitsschulbewegung. Ihre enge Verflechtung mit den Umbildungen des sozialen Lebens führte zu einer Vielgestaltigkeit arbeitsschulmäßigen Unterrichts (REBLE 1979).

Der Ursprung der Arbeitsschule kann zumindest in zwei Wurzeln angesetzt werden. Einerseits lag er in England, wo arbeitsschulmäßige Ansätze sowohl als pädagogische Utopie wie als tatkräftiger Versuch entstanden. Diese verfolgten anfänglich kein primär pädagogisches, sondern mehr ein wirtschaftliches und sozialpolitisches Ziel. Ihr Anliegen war die Ausbildung vollwertiger Staatsbürger, d.h. die Bürger sollten als arbeitswillige und arbeitsfähige Mitglieder eines geordneten Staatswesens tätig sein zum Wohle der wirtschaftlichen Entfaltung des Landes (engl. Bewegung). Inhalt und Ziel des Unterrichts waren orientiert am Zweckdienlichen und Praktischen (Pragmatismus).

Eine zweite Wurzel arbeitsschulmäßiger Unterrichtsgestaltung kann gesehen werden in der Forderung von MARX (1808-1883), die durch Kapitalismus und Neuhumanismus verursachte Trennung von Bildung und Produktivität durch eine Verbindung von Schulunterricht und praktischer Arbeit aufzuheben. In dieser Richtung entwickelte sich die *Produktionsschule* von BLONSKIJ (1884-1941), welche als "Arbeitsschule" benannt den eigentlichen Wert der Arbeit in der Industriearbeit sah.

Das pädagogische Anliegen, gegen die sogenannte Lern- und Buchschule die *Aktivierung* und *Selbsttätigkeit* des Schülers zu fördern, um einen Beitrag für seine Persönlichkeitsbildung zu leisten, kam mehr durch die von KERSCHENSTEINER (1854-1932) und GAUDIG (1860-1923) getragene Arbeitsschulbewegung zum Durchbruch.

Durch die Vielfalt der Ursprünge der Arbeitsschulidee entfalteten sich unter der begrifflichen Subsumierung der "Arbeitsschule" Unterrichtsformen verschiedener

prinzipieller Bestimmung. Neben die Verwirklichung des rein lebenspraktischen Prinzips trat als vordringliche Aufgabe der Schulen die Berufsbildung und das Prinzip der allgemeinen Menschenbildung durch freie geistige Schularbeit.

Mit unterschiedlicher Schwerpunktverlagerung auf lebenspraktische, berufsbildende oder allgemeinbildende Unterrichtsziele wurde die Arbeitsschulbewegung in Deutschland neben KERSCHENSTEINER und GAUDIG vertreten und gefördert durch LAY (1862-1926), OESTREICH (1878-1959) und SCHEIBNER (1877-1961). Auch international wurde arbeitsschulmäßiger Unterricht unter verschiedenen Aspekten propagiert und praktiziert, z.B. von DEWEY (1859-1952), WASHBURN (1889-1968) und PARKHURST (1887-1959) in den USA, von CLAPAREDE (1873-1940), COUSINET (1881-1973) und DECROLY (1871-1932) in Belgien, von BLONSKIJ (1884-1941) in Russland, von SEIDEL (1850-1933) und FERRIERE (1879-1960) in der Schweiz und FREINET (1896-1966) in Frankreich.

Als individualisierende, freiheitliche Formen der Arbeitsschule erstreben der *Jena-Plan* und die *Projekt-Methode* eine Erziehung zur Freiheit verbunden mit der Entwicklung des Bewusstseins zur Selbstverantwortung.

Innerhalb der verschiedenen Entfaltungsformen arbeitsschulmäßigen Unterrichts erweisen sich drei Merkmale der Unterrichtsgestaltung als relativ allgemein: Der Schüler ist werkend, selbständig und gemeinschaftsbezogen tätig.

In der Werk Tätigkeit werden fast alle Bereiche manueller Beschäftigung angesprochen. Hierbei werden die Schüler zu Tätigkeiten an der Werkbank, zu Gartenarbeiten, zu Laboratoriumsversuchen, zur Beschäftigung im Hauswesen und zu den verschiedenen handwerklichen Arbeiten angeleitet. Nach KERSCHENSTEINER (1969) ist diese manuelle Tätigkeit die Grundlage der Charakterbildung und dient als elementare Arbeitserziehung.

Die Selbsttätigkeit ist bei GAUDIG (1930) das typische Merkmal der Arbeitsschule. Die Schüler werden angeregt und bekommen Gelegenheit, aufgeworfene Probleme

nach eigenem Ermessen anzugehen, Lösungsmöglichkeiten zu suchen und abzuwägen und die von ihnen akzeptierten Lösungswege selbständig auszuprobieren. Die praktische Gestaltung vollzieht sich als "freie geistige Schularbeit". Die Selbsttätigkeit der Schüler führt in der Arbeitsschule zur Auflösung der häufig durch einen Akt der Verwaltung zusammengeführten Schulklasse und zur Bildung organisch gewachsener Arbeitsgruppen.

Im gemeinsamen Handeln und Problemlösen finden sich die Schüler zusammen und es kommt zu Gemeinschaftserlebnissen. Belehrungen über das mitmenschliche Zusammenleben werden abgelöst durch ein auf den Mitschüler bezogenes Tun in der Gemeinschaft.

Die Arbeitsschule erhob bedeutsame Forderungen zur wirksamen Unterrichtsgestaltung, die teilweise heute noch gültig sind. Ein moderner Unterricht kann sich jedoch nicht ausschließlich auf diese Forderungen beschränken.

Aktivierung und Selbsttätigkeit des Schülers sind für die Erkenntnisgewinnung, die Denkschulung und die Persönlichkeitsbildung erforderlich. Veranschaulichende Vertiefung ist eine notwendige Ergänzung. Tätigsein kann als Forderung keinen Absolutheitsanspruch erheben. Ebenso sind der Selbständigkeit zur Vermeidung von Zügellosigkeit Grenzen gesetzt. Der Lehrer wird dem Schüler immer nur soviel Freiheit einräumen, als dieser auch in der Lage und bereit ist, Verantwortung zu übernehmen.

Mit der Reform des Unterrichts durch die Arbeitsschule wurden viele Impulse gesetzt. Diese Impulse wirken sich teilweise auf jede neuzeitliche Unterrichtsgestaltung aus. Dass die Reformbewegung der Arbeitsschule durch neue Reformen des Unterrichts teilweise ergänzt, teilweise abgewandelt wurde, spricht nicht gegen sie. Sie teilt damit das Schicksal aller Reformbewegungen.

Literatur: GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig (3)1930. KERSCHENSTEINER, G.: Der Begriff der Arbeitsschule. München, Stuttgart (17)1969. PARKHURST, H.: Education on the Dalton-Plan. London 1923. REBLE, A. (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Bad Heilbrunn (4)1979. REBLE,

A.: Hugo Gaudig - Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Lüneburg 1989.

Archetypen

Nach JUNG (1875-1961), einem Vertreter der *Psychoanalyse*, wirkt neben dem individuell Unbewussten (das vom Einzelnen Vergessene und Verdrängte) ein kollektiv Unbewusstes auf die Entwicklung und Lebensgeschichte des Menschen ein. Archetypen sind die bildhaften Symbole (Urbilder) des kollektiven Unbewussten, die in den verschiedenen Kulturstufen und -kreisen der Menschheit auftreten. Zu ihnen gehören animus und anima (Urbild des Männlichen und des Weiblichen), die magna mater (große Mutter) u.a. (z.B. großer Bruder und das Selbst). In den persönlichen Träumen, in den Märchen der Völker, in den Kulthandlungen und -symbolen tauchen diese Archetypen in verschiedenen Variationsformen immer wieder auf.

Literatur: JUNG, C.G.: Die Archetypen und das kollektive Unbewusste. Olten 1976.

Arithmasthenie

Die Arithmasthenie (Rechenschwäche) ist eine spezielle Teilleistungsstörung im mathematischen Bereich und vergleichbar mit der *Legasthenie* im Bereich des Lesens und Rechtschreibens. Das Auftreten dieser Teilleistungsstörungen ist jedoch unabhängig voneinander.

Probleme im mathematischen Denken führen dazu, dass mathematische Operationen nicht bewerkstelligt werden. In Anlehnung und Erweiterung der Entwicklung des Zahlenbegriffs wird die Arithmasthenie als Störung der Mengen- und Zahlbegriffsbildung gesehen.

Für die Behandlung der Arithmasthenie wurde vom Institut zur Therapie der Rechenschwäche/ Arithmasthenie ein Therapieprogramm Mathematik (TMP) entwickelt, welches auf der Analyse mathematischer Denkprozesse aufbaut. Die einzelnen Denkschritte werden offengelegt, so dass der Schüler hierfür Verständnis erreichen kann. Im Vordergrund stehen die Schulung des Problembewusstseins und die gedankliche Auseinandersetzung mit Lösungsmöglichkeiten.

Armenschule

Literatur: SCHÖNIGER, J.: Die Arithmasthenie (Rechenschwäche) – ein unbekanntes Problem. Karlsruhe 1989.

Armenschule

Als Armenschulen bezeichnete man seit etwa dem 16. Jahrhundert Institutionen, welche die Kinder der unteren Volksschichten in den einfachen Kulturtechniken (Religion, Lesen und Rechnen) unterrichteten, sie dafür körperliche Arbeit verrichten ließen, um so die Aufrechterhaltung der Einrichtung zu sichern.

Unterstützt wurden diese Armenschulen durch den Pietismus, welcher zunehmend an Einfluss auf Staat, Kirche und Erziehung gewann. Durch die Einführung der allgemeinen *Schulpflicht* erübrigte sich die Einrichtung der Armenschule.

Arrest

Arrest ist eine Einrichtung, welche durch Einschränkung des persönlichen Freiheitsraumes (z.B. durch Einsperren oder Nachsitzen) strafend auf den Schüler zu wirken versucht. Die pädagogische Wirkung des Arrests ist sehr fragwürdig, dennoch gilt in manchen Ländern mit traditionellen Schulsystemen der Arrest als Gewohnheitsrecht. Er wird schulrechtlich in modernen Schulsystemen abgelehnt.

Artikulation

Unter Artikulation (lat. articulatio, gegliederter Vortrag) des Unterrichts versteht man die Aufgliederung des Unterrichtsverlaufs im Hinblick auf seine einzelnen methodischen Schritte. Die Artikulation des Unterrichts wird in der Regel bei der *Unterrichtsplanung* festgelegt, sollte jedoch für die sich während der Unterrichtsdurchführung als angebracht erweisenden Abwandlungen offen sein und nicht zu einem starren Schematismus (*Formalstufen*) führen, wie ihn REIN und ZILLER, die Schüler von HERBART, praktizierten.

HERBART vertrat die Ansicht, dass sich Lernen in zwei Stufen vollzieht: Vertiefung und Besinnung. Im Lernen erfolgt zunächst eine Vertiefung in den Gegenstand, die zur Klarheit und Assoziation führt. In der an-

schließenden Besinnung kommt es zum System (Einordnen des Neuen) und zur Methode (Anwendung und Übertragung). Die folgenschwere Fehldeutung seiner Schüler führte zur Annahme, dass daraus Artikulationsstufen abzuleiten sind, die für jeden Unterricht, jedes Fach und jede Schule gelten. Damit waren die Formalstufen etabliert, die sich zum Formalstufenschematismus entwickelten.

Formalstufen nach REIN (1906):

- Vorbereitung,
- Darbietung,
- Verknüpfung,
- Zusammenfassung,
- Anwendung.

Nach der endgültigen Überwindung des starren Schematismus durch die *Reformpädagogik* wird im heutigen Unterricht die Artikulation variabel gestaltet. In verschiedenen Formen der Artikulation kommt es meist zu einer Einstimmung oder Hinführung, Problementfaltung oder Zielfindung, Vermittlung oder Erarbeitung von Erkenntnissen und deren praktischen Umsetzung und Übung.

Bei der Unterrichtsplanung werden den einzelnen Artikulationsstufen die hierbei zu behandelnden Unterrichtsinhalte und die einzusetzenden Methoden einschließlich der Medien zugeordnet. Die Artikulation des Unterrichts wird sich um so effektiver erweisen, je mehr sie sich dem natürlichen Lernprozess anpasst und die jeweiligen *Unterrichtsprinzipien* berücksichtigt.

Im Zusammenhang mit der Artikulation ergibt sich die Frage, inwieweit Unterricht nach bestimmten methodischen Schritten gegliedert sein soll oder sich mehr aus der jeweiligen Situation heraus frei entfalten sollte (*Gelegenheitsunterricht*). Dazwischen bieten sich Mittelwege der methodischen Gestaltung an, die der Lehrer je nach seiner Erfahrung oder seines Einfühlungsvermögens und methodischen Geschicks bei der Hinführung seiner Schüler auf ein bestimmtes Lernziel einsetzt.

Literatur: HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik. Göttingen 1906. REIN, W.: Die formalen Stufen des Unterrichts. Langensalza 1906. REIN, W.: Pädagogik im Grundriss. Leipzig (2)1927. SEIBERT, N.: Artikulation des Unterrichts. In: SEIBERT/ SERVE/ ZÖPFL (Hrsg.):

Schulpädagogik. München 1990. ZILLER, T.: Die Theorie der formalen Stufen des Unterrichts. 1878.

Artikulationsmodelle

Bei den Modellen der *Artikulation* handelt es sich um typische Gestaltungsmöglichkeiten der Artikulation von Unterricht. Diese können nach unterschiedlichen Kriterien und in verschiedener Anzahl angeordnet werden.

Bei PRANGE (1986, 107 f.) werden drei Grundmodelle herausgearbeitet:

- Pragmatisches Modell: Unterricht als Arbeitsprozess,
- Hermeneutisch-humanistisches Modell: Unterricht als Lektion,
- Erlebnismodell der Stellungnahme und Betroffenheit: Unterricht als Appell.

GLÖCKEL (1996, 176 ff.) bietet zwölf Grundstrukturen von Unterrichtseinheiten an, die auf verschiedene Zielsetzungen, Inhalte und Methodengestaltungen abgestimmt sind.. Sie werden geprägt von lernpsychologischen Aspekten und sachlogischen Momenten:

1. Einüben von Fertigkeiten und Arbeitstechniken
Vorgeschlagene Artikulation: Aufgabenstellung, eigenes Probieren und/oder Vormachen, Eigenversuche mit Korrektur, Einüben mit Beachtung der Übungsgesetze, Anwendung.
2. Lernen von Einzelkenntnissen, Informationen, Daten
Artikulation: Zielsetzung, Vermittlung und Klärung der Informationen, Einprägen durch Wiederholungen, Wiedergabe bei Anlass.
3. Erwerb von Begriffen und Regeln
Artikulation: Zielgedanke, Sammeln und Erklären von Material, gedankliche Durchdringung, Systematisierung, Festigung, Anwendung.
4. Lernen von Handlungsvollzügen, Werk-erstellung
Artikulation: Aufgabenstellung mit Begründung, Planung des Weges, Ausführung mit Zielkontrolle, Ergebnisprüfung, Rückschau der Handlungsvollzüge, Zusammenfassung von Einsichten und Erfahrungen.

5. Vermittlung von Erlebniseindrücken, Betroffenheit, Wertempfänglichkeit
Artikulation: Einstimmung, eindrucksvolle Begegnung, Besinnung auf Sinngehalt und Wertbezug, Klärung, Ausdruck im Handeln und Gestalten.
6. Einüben gedanklicher Vollzüge
Artikulation: Aufgabenstellung, schrittweiser Vollzug der Operationen, Herausarbeitung der Kernstruktur, Übertragung im Wechsel, sichere Anendung unter Bewusstmachung.
7. Selbstvollzogene Einsichten und Problemlösungsverfahren
Artikulation: Problemeinstieg, Problem-entfaltung, eigene Lösungsversuche, Einsichtgewinnung, Ergebnisprüfung, Begründungszusammenhänge, Anwendung auf neue Fälle und Probleme.
8. Erfassen von Sinngewungen, Interpretation
Artikulation: Einstieg, Begegnung, selbständige Deutungsversuche, Klärung von Einzelheiten und Zusammenhängen, persönliche Stellungnahme, Zusammenfassung der Ergebnisse.
9. Auseinandersetzung mit konkurrierenden Sinndeutungen und Wertkonflikten
Artikulation: Einstieg in die kontroversen Positionen, erste Stellungnahmen, Einholung von Informationen und Argumenten, begründete Auseinandersetzung in offener Diskussion, neue persönliche begründete Entscheidung, Ergebniszusammenfassung.
10. Gestaltungsaufgaben mit offener Zielsetzung (gestaltende Kreativität)
Artikulation: Weckung des Ausdrucksbedürfnisses, erste freie Gestaltungsversuche, Vergleich und Reflexion, Verbesserung der eigenen Gestaltung, abschließende Betrachtung und Beurteilung.
11. Bewegtes Handeln im festgelegten Rahmen, Lernen im Spiel
Artikulation: Aufgabenstellung, Festlegung der Teilaufgaben oder Rollen, Klärung der Spielregeln, Anspielen, Verbesserungsvorschläge, Übernahme von Teilfunktionen, Durchführung und Korrektur.
12. Bewältigung komplizierter Handlungsprobleme, Projekte
Artikulation: Praktischen Problembegegnung, selbständige Zielsetzung, Planung

Asozial

und Verteilung der Aufgaben, Ausführung der Teilschritte, Überprüfung des Planes, Ergebnisfeststellung, Einordnen und Ausblick.

Relativ einfache Artikulationsmodelle zeigt PETERBEN (2001), z.B. die Artikulation bei Case Studies (Fallstudien): Konfrontation – Information – Exploration – Resolution – Disputation – Kollation. Das kürzeste beschriebene Artikulationsmodell ist: Einstieg - Erarbeitung - Ergebnissicherung.

Die allgemeinen Artikulationsmodelle erfahren durch Einbeziehung spezieller Fachaufgaben entsprechende Gestaltungs- und Ablaufvariationen.

Literatur: GLÖCKEL, H.: Vom Unterricht. Bad Heilbrunn (3)1996. KECK, R.W.: Unterricht Gliedern. Zielorientiert Lehren. Bad Heilbrunn 1983. PETERBEN, W.H.: Kleines Methoden-Lexikon. München 2001. PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn (2)1986.

Asozial

Mit der Kennzeichnung asozial meint man, dass das Verhalten eines Schülers oder eines Erwachsenen sich gegen die Normen und Regeln der Gesellschaft richtet. Ein asoziales Verhalten ist gemeinschaftsfremd und gemeinschaftsgefährdend. Zu den asozialen Formen unseres Gesellschaftssystems zählen die Drogenabhängigkeit, der Alkoholismus, die Verwahrlosung und die Kriminalität.

Ursachen des asozialen Verhaltens können weniger in den genetischen Faktoren (es gibt wohl kaum eine angeborene Asozialität), sondern müssen in den Umweltfaktoren gesucht werden.

Assimilation

Assimilation (lat.: assimilatio, Angleichung) bedeutet Ähnlichmachen. In der Biologie ist Assimilation die Überführung aufgenommener fremder Stoffe in körpereigene Produkte.

In der Soziologie ist Assimilation die Angleichung von Gruppenangehörigen oder ganzer Volksgruppen an die in dieser Gruppe geltenden Regeln und Verhaltensnormen bzw. das Aufgehen einer Volksgruppe in einer Großgruppe.

In der Psychologie erweist sich die Assimilation als bedeutsamer Faktor des Denkens. Hierbei werden neue Erfahrungsmomente so umstrukturiert, dass sie in die vorhandenen Denkstrukturen eingefügt werden können (*Äquilibrationstheorie*).

Assoziation

Unter Assoziation (lat.: ad, zu; socius, Gefährte) versteht man eine Verbindung von Bewusstseinsinhalten (Vorstellungen), die bewirkt, dass durch das Auftauchen der einen Vorstellung eine andere (die mit ihr assoziierte) nachgezogen wird. Den Prozess der Verknüpfung denkt man sich als mechanisch, d.h. ohne Willens- und Denkanstrengung (Assoziationsmechanismus), wobei bestimmte Regelmäßigkeiten (*Assoziationsgesetze*) erkennbar sind.

Schon von PLATON (427-347 v. Chr.) wird die Bedeutung der Assoziation für das Erinnern von Ideen erwähnt, wobei in der Wahrnehmung das Wahrgenommene an anderes erinnert. Nach ARISTOTELES (384-322 v. Chr.) treten Assoziationen auf bei Gleichzeitigkeit und Sukzession sowie bei Ähnlichkeit und Gegensätzlichkeit der Bewusstseinsinhalte. Besondere Ausprägung erfährt die Lehre von den Assoziationen im englischen Empirismus und Sensualismus. HOBBS (1588-1679) setzt die Sinnesempfindungen als die Elemente des Bewusstseins an und leitet aus ihrer Assoziation alle höheren seelischen Tätigkeiten (Gedächtnis und Denken, Wille und Gefühl) ab (*Assoziationspsychologie*). Für WUNDT (1832-1920), dem Gründer des ersten Psychologischen Instituts in Leipzig (1879), sind die klassischen Assoziationsgesetze die bestimmenden Prinzipien des mechanisch ablaufenden seelischen Geschehens neben der Apperzeption, welche wesentlich und willentlich gesteuert wird (*Apperzeptionspsychologie*).

In der Psychoanalyse kommen den Assoziationen spezifische Bedeutungen zu. Bei FREUD (1856-1939) dient das freie Assoziieren als Mittel zur Aufdeckung unbewusster Konflikte und geheimer Triebwünsche, wobei alles geäußert werden soll, was in Verbindung zu den einzelnen Vorstellungen spontan einfällt.

JUNG (1875-1961) benutzt die Assoziation besonders in der forensischen Psychologie. Hierbei ist auf ein Reizwort das damit unmittelbar auftauchende (assoziierte) Wort zu äußern. Verlängerungen oder Verkürzungen in der Reaktionszeit, aber auch simuliertes Missverstehen des Reizwortes deuten auf Ausdruckshemmungen hin, welche eine affektive Aufladung (möglicherweise aufgrund von Schuldgefühlen) des Reizwortes für den Probanden anzeigen (*Assoziationstest*).

Didaktische Bedeutung erhielt die Assoziation bei HERBART (1776-1841). Hier nimmt sie bei der *Artikulation* des Unterrichts eine eigene Stufe ein. Nach der Phase der „Klarheit“ (des Aufgenommenen) und vor der Stufe des „Systems“ (Verankerung im Vorstellungsbereich) dient sie der Verknüpfung des Neuen untereinander und mit den alten Vorstellungen.

Nochmals eine andere Bedeutung erhält die Assoziation in der Theorie des *Reiz-Reaktions-Lernens* im *Behaviorismus* (WATSON 1976). Hier besteht Lernen in einer Verknüpfung (association) von bestimmten Reizen mit den entsprechenden Reaktionen, was z.B. der Theorie des *Versuch-und-Irrtum-Lernen* (THORNDIKE 1932) die Bezeichnung Assoziationslernen verlieh.

Literatur: HERBART J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806, Bochum (4)1971. WATSON, J.B.: Behaviorismus. Frankfurt 1976. THORNDIKE, E.L.: The fundamentals of learning. New York 1932. WUNDT, W.: Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig 1874.

Assoziationsgesetze

Die Assoziationsgesetze beruhen vornehmlich auf vier grundlegenden Gesetzmäßigkeiten, die unter Bezug auf ARISTOTELES (384-322 v.Chr.) in verschiedenen Formulierungen immer wiederkehren:

- Gesetz der Ähnlichkeit: Vorstellungen mit ähnlichem Inhalt verknüpfen sich.
- Gesetz des Gegensatzes: Vorstellungen mit gegensätzlichem Inhalt haben ebenfalls die Tendenz der Assoziation.
- Gesetz der räumlichen Nähe: Vorstellungen von Gegebenheiten, die sich in räum-

licher Nähe befinden, treten nacheinander im Bewusstsein auf.

- Gesetz der zeitlichen Nähe: Vorstellungen, die in zeitlicher Aufeinanderfolge auftraten, ziehen sich gegenseitig an.

Seit HUME (1711-1776) kommt hinzu:

- Gesetz von Ursache und Wirkung: Vorstellungen, welche in einem Nacheinander (post hoc) auftraten, werden im gegenseitigem Bedingungsverhältnis gesehen (proper hoc) und assoziieren sich.

Ergänzend hierzu werden in der *Assoziationspsychologie* sekundäre Assoziationsgesetze aufgeführt:

- Gesetz der Neuigkeit, Frische (law of recency),
- Gesetz der Häufigkeit (law of frequency),
- Gesetz des Primats und Anfangs (law of primacy),
- Gesetz der Anschaulichkeit,
- Gesetz der Sinnhaltigkeit, des Bezugs.

Soweit die Assoziationsgesetze als Erklärungsgrundlage für die Verknüpfung von Vorstellungen dienen, werden ihnen mechanische Wirkung zugesprochen, d.h. sie vollziehen sich ohne Willens- und Denkanstrengung. In der hierauf aufbauenden Assoziationspsychologie hat dies zu einer Interpretation des gesamten Seelenlebens als Vorstellungsmechanik geführt, welche jedoch nicht aufrecht erhalten werden konnte.

Unabhängig von der Vielfalt der Gesetze ist es für die Unterrichtsvorbereitung gelegentlich von Bedeutung, welche Assoziationen (Gedankenverknüpfungen) sich beim Schüler in Verbindung mit den geplanten *Unterrichtsinhalten* vermutlich einstellen werden.

Assoziationspsychologie

Die Assoziationspsychologie leitet aus der Verknüpfung von Vorstellungen (*Assoziationen*) alle seelisch-geistigen Vorgänge ab (Erinnerung und Denken, Wille und Gefühl). Hiernach vollzieht sich seelisch-geistiges Geschehen vornehmlich in Anlehnung an die *Assoziationsgesetze*. Für die Assoziationspsychologie ist das seelische Geschehen eine Verbindung von Einzel-elementen (Sinnesempfindungen, Vorstellungen) unter Verzicht eines über die Assoziationsgesetze hinausgehenden, ordnenden und integrierenden Prinzips (wie z.B. Ich,

Assoziationstest

Person) nach dem Baustein-Mörtel-Gleichnis: Vorstellungen als Bausteine, Assoziationen als Mörtel. Dabei verbleibt die Assoziationspsychologie vorwiegend in der materiellen und mechanischen Deutung seelischen Geschehens. So deutet z.B. HERBART (1776-1841) das gesamte Seelenleben nach der Vorstellungsmechanik der Assoziationsgesetze in der Absicht, kausal streng determinierte, in mathematischen Formen fassbare Gesetzmäßigkeiten zu finden. Im Streben der Vorstellungen sieht er eine besondere Anziehungskraft, wodurch sich ihre Intensität summiert. Neben der Anziehung wird aber auch die Möglichkeit des gegenseitigen Abstoßens angenommen, wobei die stärkeren Bewusstseinsinhalte die schwächeren verdrängen. Die dabei wirkenden Gesetzmäßigkeiten werden von HERBART als Statik und Mechanik der Vorstellungen - allerdings vorwiegend spekulativ - gedeutet. Als weiterer Vertreter der Assoziationspsychologie gilt ZIEHEN (1862-1950). Auch EB-BINGHAUS (1850-1909) gründete seine *Gedächtnispsychologie* teilweise auf assoziationspsychologischen Grundlagen. Eine Weiterführung der Assoziationspsychologie stellt die *Apperzeptionspsychologie* dar. Nicht so sehr die Annahme von Assoziationen, sondern die von der Assoziationspsychologie konzipierte, ausschließlich mechanistische Deutung seelisch-geistiger Prozesse (Assoziationsmechanismus) stieß schon früh auf heftige Kritik. Die *Würzburger Schule*, welche der nichtsinnlichen Eigenart des Denkens eine experimentelle Begründung gab, weist in kritischer Auseinandersetzung mit der Assoziationspsychologie nach, dass sich der Denkverlauf nicht nach den Assoziationsgesetzen vollzieht, sondern sich als Komplexergänzung gestaltet und von determinierenden Tendenzen gerichtet wird. Völlig im Gegensatz zur Assoziationspsychologie steht die *Gestaltpsychologie* und die *Ganzheitspsychologie*. Während durch diese vornehmlich in Deutschland die Assoziationspsychologie als überwunden galt, erfuhr sie durch die russische Reflexologie und den amerikanischen *Behaviorismus* (WATSON 1919), der Lernen als eine Reiz-Reaktions-

Verknüpfung behandelt, eine bedeutsame Variationsform.

Literatur: HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik. Göttingen 1906. WATSON, J.B.: Psychology from the Standpoint of a Behaviorist. Philadelphia, London 1919.

Assoziationstest

Bei einem Assoziationstest (gelegentlich auch als Assoziationsexperiment oder Assoziationsversuch bezeichnet) soll eine Versuchsperson auf Reizwörter (zugerufene Wörter) möglichst rasch das ihr einfallende Wort antworten, ohne viel dabei zu überlegen. Die Anweisung hebt hervor, dass es nur auf Schnelligkeit ankommt und es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt.

Absonderliche Assoziationen, veränderte Reaktionszeiten (Verlängerung), Versagen u.Ä. lassen Rückschlüsse auf individuelle Gegebenheiten zu. So versucht die Psychoanalyse durch Assoziationsstests Hemmungen oder traumatische Erlebnisse aufzufinden, und die Forensische Psychologie geht vermuteten Verdeckungstendenzen (unter den Reizwörtern befinden sich z.B. der Tatvorgang, der Tatort usw.) nach.

Bei Schwierigkeiten im Verhalten und Lernen kann dem Schulpsychologen evtl. ein Assoziationstest bei der Ursachenanalyse helfen.

Asymmetrische Kommunikation

Im Unterricht liegt diese vor, wenn sich die Kommunikation zwischen Lehrer/in und Schüler/in in einem Über- oder Unterordnungsverhältnis vollzieht. Das Gegenteil ist die symmetrische Kommunikation, bei der sich die Partner als gleichwertig oder ebenbürtig einstufen. Im traditionellen Unterricht dominiert in der Kommunikation häufig die Asymmetrie. Besonders deutlich wird dies in einem *autoritären Unterrichtsstil*. Jede Kommunikation innerhalb eines Machtverhältnisses vollzieht sich asymmetrisch. Beispiele hierfür sind Anordnungen, Befehle, Anweisungen, Androhungen und Verurteilungen.

Attitüde

Attitüde ist ein für *Einstellungen* verwendeter Begriff. Eine Attitüde ist meist komple-

xer Art, bestehend aus kognitiven, affektiven und psychomotorischen Handlungskomponenten und hat ausrichtende Wirkungen für das Denken und Verhalten. Attitüden werden erworben und sind daher durch (Lern-) Erfahrungen bedingt.

Audiovision

Audiovision ist ein Sammelbegriff für einen maximalen Zusammenschluss auditiver und visueller Unterrichtshilfen. Durch Audiovision wird erwartet, dass besonders dem Prinzip der *Veranschaulichung* im Unterricht Rechnung getragen wird. Es ist jedoch hierbei darauf zu achten, dass die Schüler durch *Informationen* nicht überfüttert werden und auch dem Prinzip der *Selbsttätigkeit* im Unterricht Rechnung getragen wird. Einen ähnlichen Sachverhalt wie die Audiovision bezeichnet der *Medienverbund*, wobei für die Verwendung von Audiovision die gleichen Gesichtspunkte wie beim Medienverbund gelten.

Aufforderungscharakter

Probleme oder Sachverhalte (*Lerninhalte*) haben Aufforderungscharakter, wenn sie den Schüler motivieren, von sich aus damit auseinander zu setzen. Der Aufforderungscharakter entspricht der *Motivierung*, die von der Sache selbst ausgeht und den Schüler zum Tätigsein anregt (intrinsische Motivation). Der Aufforderungscharakter eines Lerninhalts macht Zielangaben oder andere verbale Aufforderungen überflüssig.

Die Berücksichtigung der *Unterrichtsprinzipien* der *Aktivierung*, der *Veranschaulichung* und der *Erfolgsbestätigung* stärken den Aufforderungscharakter. Auch die Förderung von *Kreativität* lässt den Aufforderungscharakter von Problemen und Situationen ansteigen. Mechanisches Einüben und Auswendiglernen, schematische Anwendung von *Formalstufen* und ein *autoritärer Unterrichtsstil* führen zur Verringerung der Aufforderungsstärke oder lassen sie gar nicht erst aufkommen.

Aufklärung

Der Begriff der Aufklärung hat für Schule und Didaktik zwei relevante Bedeutungen.

Mit Aufklärung kann gemeint sein das Zeitalter der Aufklärung (ca. 1680-1780) als historisches Ereignis und der Vorgang der sexuellen Aufklärung im Kindes- und Jugendalter.

In der Zeit der Aufklärung und in der Folgezeit sollte der Unterricht als Unterweisung zu einem vernünftigen und glücklichen Leben im Diesseits verhelfen. Die Verstandeskkräfte sollten geschult werden zur nutzbringenden Anwendung.

Im Lehrplan der Höheren Schulen wurden die klassischen Sprachen Latein und Griechisch zurückgedrängt und teilweise durch naturwissenschaftliche Fächer ersetzt. In diesem Zusammenhang entstanden in der Folgezeit neue Schultypen: Oberrealschulen und mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasien. Das *Katechieren* sollte als Unterrichtsmethode zum rechten Gebrauch der Vernunft anregen. Die Auswirkungen der Aufklärung auf Schule und Unterricht wurden durch verschiedene spätere Ansätze überwunden (PESTALOZZI, HERBART u.a.).

Die sexuelle Aufklärung ist eine Vorstufe oder ein Teilgebiet der *Sexualerziehung*. Sie betrifft hauptsächlich Informationen über Fakten und Zusammenhänge der menschlichen Sexualität. Während die Sexualerziehung sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und qualitativ weitaus umfassender ist, erfolgt die Sexualaufklärung in der Regel punktuell bzw. zeitlich enger begrenzt.

Literatur: AMMERER, G./ HAAS, H.: *Ambivalenzen der Aufklärung*. München 1997. CASSIRER, E.: *Die Philosophie der Aufklärung*. Hamburg 1998. HARDTWIG, W.: *Die Aufklärung*. München 2000. KÜHNEL, R.: *Was ist Aufklärung*. Heilbronn 2000. KUTSCHKA, G.: *Bildung unter dem Anspruch der Aufklärung*. Weinheim 1989.

Aufmerksamkeit

Die Aufmerksamkeit ist nach JAMES (1842-1910) ein geistiges Inbesitznehmen eines Objekts von scheinbar mehreren, gleichzeitig möglichen Objekten. Zu ihrem Wesen gehört das wie auf einen Brennpunkt sich richtende Konzentrieren des

Ausdruck

Bewusstseins. Mit Aufmerksamkeit bezeichnet man einen besonders konzentrierten Einsatz von Wahrnehmung und Denken. Hiernach ist Aufmerksamkeit die Aktivierung psychischer Funktionen bis hin zum Höchstmaß ihrer Leistungsfähigkeit im Dienste eines Zieles.

Durch die Aufmerksamkeit zentriert sich das Bewusstsein auf bestimmte Inhalte unter Ausschaltung von Störreizen und Zurückdrängung anderer möglicher Inhalte. Im Unterricht wird versucht, Aufmerksamkeit durch entsprechende *Motivierung* zu fördern.

Verstärkte Aufmerksamkeit wird als *Konzentration* bezeichnet. Im Unterricht wird von den Lehrer/innen häufig über mangelnde Aufmerksamkeit und Konzentration geklagt. Eine Erhöhung der Aufmerksamkeit erwartet man sich von der Ausschaltung von Störfaktoren und eine Erhöhung der Attraktivität der Lerninhalte. In der *Montessori-Pädagogik* wird z.B. versucht, durch vorbereitete Lernmaterialien und durch entsprechende didaktische Maßnahmen (Polarisation, Selbsttätigkeit) bessere Aufmerksamkeit zu erzielen.

Zur Verbesserung der Aufmerksamkeitsbereitschaft wird gelegentlich ein gezieltes Aufmerksamkeitstraining eingesetzt. Hierbei wird mit *Verstärkung*, *Erfolgsbestätigung* und *Erfolgssicherung* gearbeitet.

Literatur: VESTER, F./ BEYER, G/ HIRSCHFELD, M.: Aufmerksamkeitstraining im Unterricht. Wicbelsheim (3)1995.

Ausdruck

Ausdruck ist ein in der Didaktik vielseitig verwendeter Begriff. Am häufigsten erscheint er in der Kunst- und Musikerziehung, wo alle unterrichtlichen Maßnahmen darauf hinauslaufen, um zunächst das naive und natürliche Ausdrucksverhalten des Kindes anzuregen, um dies anschließend zu kultivieren und zu einem „künstlerischen“ Ausdruck zu entwickeln und zu fördern.

Unabhängig hiervon ist der Ausdruck wichtiger Bestandteil verschiedener Konzepte der *Artikulation* des Unterrichts. So erscheint z.B. im *Erlebnissunterricht* als letzte Stufe der „Ausdruck“ (NEUBERT, 1932, 56) in Bild und Sprache oder *Rollenspiel*.

Hier entspricht er dem Bedürfnis des Kindes nach einem emotional gefärbten Erlebnis sich auszudrücken. Auch in der *Arbeitschule* kommt es zu einem Wechsel zwischen Eindruck und Ausdruck des Schülers in seinem Handeln und Gestalten.

Bei der Schülerbeobachtung zur Schülerbeurteilung oder als Rückmeldung für den Lehrer auf seine Anregungen kommt dem Ausdrucksverhalten eine wichtige Funktion zu.

Literatur: NEUBERT, W.: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen 1932

Ausländerkinderunterricht

Der Unterricht von ausländischen Kindern in deutschen Schulen ist ein vielseitiges und noch nicht zur allseitigen Zufriedenheit gelöstes Problem.

Schon die angestrebten Zielvorstellungen sind ambivalent. Einerseits wird versucht, das Ausländerkind weitgehend zu integrieren, z.B. durch Sonderunterricht in der deutschen Sprache (Deutsch für Ausländerkinder), spezielle Maßnahmen der *Individualisierung* und *Differenzierung* und durch Hilfen bei der gleichwertigen Teilnahme an allen Aktionen des Unterrichts und des Schullebens, andererseits wird erstrebt, die eigene Identität, Kultur und Weltanschauung nicht nur zu akzeptieren, sondern durch emanzipatorische Maßnahmen weitgehend zu erhalten und zu fördern.

Im ersten Fall wird die bestmögliche Integration mit Übernahme der deutschen Staatsbürgerschaft angestrebt, im zweiten mehr nach umfassender Förderung im Gastland die Rückkehr in den angestammten heimatlichen Kulturkreis.

Grundsätzlich stellt die multikulturelle Zusammensetzung der Klasse hohe Anforderungen an das pädagogische und didaktische Geschick und die mitmenschliche Verantwortung der Lehrkraft sowie an die Toleranz der Mitschüler/innen. Ein spezifisch didaktisches Problem ergibt sich im Deutschunterricht.

Literatur: WIERICHS, G.: Deutsch für Aussiedler und Ausländerkinder. Donauwörth 1994.

Auslese

Die Auslese (Selektion) ist eine der wichtigsten, gleichzeitig aber auch pädagogisch fragwürdigsten Funktionen der Schule bzw. der *Leistungsbeurteilung* durch *Zensuren*.

Bereits im klassischen Altertum gab es eine elitäre Auslese durch Schulen. Hier genügte jedoch in der Regel bereits der Schulbesuch ohne eigentliche Abschlussprüfung, welcher zu höherem Ansehen und zu entsprechenden Privilegien verhalf.

Im Mittelalter wurde die Auslese in der Schule durch „Beneficien-Prüfungen“ vollzogen. Abschlussprüfungen in Form des Abiturs gibt es bei uns ab 1788. In Preußen wurde 1834 die bestandene Reifeprüfung Voraussetzung und somit Auslesekriterium für den Universitätsbesuch und für die höhere Beamten- und Offizierslaufbahn, nachdem 1832 die „Mittlere Reife“ eingeführt worden war. Diese verkürzte als „Einjährigen-Zeugnis“ die Militärzeit von drei Jahren auf ein Jahr und eröffnete den Zugang zur Offizierslaufbahn.

Ende des 19. Jahrhunderts wurden Volksschul-Abschlusszeugnisse Voraussetzung für die „Aufdingung“ (Lehrstellenantritt für ein Handwerk), teilweise auch für Besitznahme, Einbürgerung und Verheiratung. Besonders von Frankreich, dem klassischen Land für Schulprüfungen und des „Concours“ (Prüfungswettbewerb), griff die „Inanspruchnahme der Schule als Auslesekriterium“ auf die meisten Länder der Erde über (OBLINGER 1980, 99). Heute gibt es nur wenig Schularten, in denen keine Prüfungen erfolgen.

Jedoch fehlte und fehlt es nicht an kritischen Stimmen gegenüber der Auslese als Funktion der Schule und der Zensuren. Die Kritik zentriert sich hierbei einerseits auf die Voraussetzungen, die ungeprüft in die Anwendung von Zensuren als Auslesekriterium eingehen, zum anderen auf die negativen Konsequenzen für das Schulsystem, die Lehrer/innen und nicht zuletzt die Schüler/innen, welche die permanente Auslese mit sich bringt.

An Voraussetzungen für die Verwendung der Zensuren als Kriterium der Auslese gehen ein:

- Völlige *Objektivität* bei der Erstellung der Zensur,
- Beibehaltung der Fähigkeitsstruktur und der Leistungshöhe in der weiteren Entwicklung,
- Gleichbleiben der Anforderungen und Leistungsbereiche,
- Konstanz der äußeren Bedingungen (z.B. sozialer und sachlicher Art), unter denen Leistung vollzogen wird.

Keine dieser Voraussetzungen kann als gewährleistet gelten. Daher erweist sich die Bewertung einer hier und jetzt vollzogenen Leistung als ein wenig brauchbares Kriterium für die Vorhersage zukünftiger Leistungsvollzüge und -ergebnisse.

Zu den negativen *Konsequenzen* der Auslese durch Schule und Zensuren zählen:

- Auswirkungen auf die Schule: Durch ihre Auslesefunktion wird die Schule zu einer „bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (SCHELINSKY 1957, 18). Der Existenzkampf wird notwendigerweise bereits in die Schule verlegt, wenn Zensuren (manchmal sogar Zehntelnoten) über das weitere Lebensschicksal entscheiden. Aus einer Stätte des *natürlichen Lernens* wird ein Feld des Wettbewerbs und des Leistungsdrucks.
- Auswirkungen auf die Lehrer/innen: In der Ausleseschule wird der Lehrer zum „Verwalter“ von Lebensschicksalen (OBLINGER 1980, 102). Damit wird ihm eine Rolle zugewiesen, die nicht pädagogischer Art ist. Die Förderung erfolgreicher Schüler geht immer auf Kosten der weniger erfolgreichen und um diese Förderung gerecht zu handhaben, wird er zum Fehlerzähler und „Notenbuchhalter“.
- Auswirkungen auf die Schüler/innen: Aus einem pädagogischen Miteinander im *Lehrer-Schüler-Verhältnis* wird ein sich misstrauendes Gegeneinander. Auch birgt die Möglichkeit der Selektion durch Zensurenvergabe die Gefahren der Machtausübung und des Disziplinierungsrituals.
- Auswirkungen auf die Schüler/innen: Diese werden als Ausleseobjekt in ihrer personalen Würde entscheidend betroffen. Besonders die weniger Leistungsfähigen sind hiervon tangiert.

Auslöschung

Hinzu kommt, dass auch mittelmäßig Begabte negativ ausgelesen werden. Auslese kann nur dann funktionieren, wenn tatsächlich einige nicht zum Zuge kommen. Der Misserfolg ist vorprogrammiert. Des Weiteren wird das soziale Gefüge der Schüler untereinander entscheidend erschüttert. Auslese bewirkt, dass der Mitschüler zum Konkurrenten wird: Wenn der andere der Bessere ist, kann ich es nicht sein.

Da die Auslese vornehmlich *Anpassung* verlangt, wird die Persönlichkeitsentfaltung als Ziel des *Erziehungsauftrags* der Schule geopfert zugunsten eines an Leistungserwartung und -druck angepassten Gesellschaftsliedes.

Die nicht abgesicherten Voraussetzungen und die sich pädagogisch negativ auswirkenden Konsequenzen geben Anlass für die Forderung an die Schule, sich vornehmlich wegen ihres Erziehungsauftrages gegenüber dem Schüler „nach Möglichkeit von dieser zentralen Dirigierungsfunktion zu befreien oder sie jedenfalls weitgehend abzuschwächen“ (SCHELKY 1957, 21).

Literatur: OBLINGER, H.: Theorie und Schule. Donauwörth 1980. ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg (2)1997. SCHELKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957

Auslöschung

Das Gesetz der Auslöschung (law of extinction) ist eines der ersten Lerngesetze und geht auf PAWLOW (1849-1936), dem Begründer des *Klassischen Konditionierens*, eine Lerntheorie die als Vorläufer des *Behaviorismus* gilt, zurück.

Es lautet: Ein erlernter bedingter Reflex erlöscht, wenn er mehrmals hintereinander nicht mehr mit der *Verstärkung* (reinforcement) angeboten wird. Ein gelöschter bedingter Reflex kann nach einer Zwischenpause nochmals auftreten (*Spontanerholung*), bevor er bei keiner weiteren Verstärkung endgültig erlischt.

Außenseiter

In einem sozialen Gebilde entwickelt sich derjenige zu einem Außenseiter, welcher in

auffälliger Weise die in diesem Gesellschaftssystem geltenden Normen und Regeln des Verhaltens ignoriert bzw. missachtet.

Durch dieses *abweichende Verhalten* entstehen innerhalb der Gruppe Abgrenzungsprozesse, die den Außenseiter als nicht akzeptiertes Mitglied (schwarzes Schaf) des sozialen Gebildes abstempeln.

Bei Intoleranz können bereits äußere Erscheinungsformen (z.B. im Körperbau), welche den Normvorstellungen nicht entsprechen, zur Ablehnung führen und damit einen Integrationswilligen zum Außenseiter prägen.

Autismus

Autistische Kinder stellen im Unterricht und im Schulleben besondere didaktische und erzieherische Probleme.

Es besteht bei Autismus eine extreme Selbstversunkenheit. Die Schüler reagieren nicht auf Anregungen oder Kommunikationsversuche der Lehrkraft oder Mitschüler. Sie kapseln sich ab und verweigern jegliche Interaktion.

Das autistische Denken richtet sich vornehmlich auf die eigene Person. Die Gemütsbewegungen und die Phantasien verlaufen ohne Kontakt mit anderen. Das soziale Umfeld bleibt weitgehend unbeachtet.

Auffallend ist bei autistischen Kindern auch ein starrer Ordnungsschematismus. Jede Veränderung an einer situativen oder räumlichen Anordnung stößt auf Widerstand und wird abgelehnt.

Wie bei *Mutismus* kann auch bei Autismus versucht werden, durch Psychoanalyse Ursachen zu erkunden und diese zu beheben.

Literatur: JÖRGENSEN, O.S.: Autismus oder Asperger. Weinheim 1998

Automatisierung

Ziel der Automatisierung ist ein nicht mehr bewusst gesteuerter Vollzug einer Handlung. Während die Ausübung von Fähigkeiten immer einen Rest von bewusstem und gesteuertem Einsatz erfordert, können Fertigkeiten, z.B. die Fingerfertigkeit, teilweise bis zu einem automatisierten Einsatz eingeübt werden.

Eine bis zur Automatisierung eingeübte Fertigkeit läuft in der Regel ohne bewusste Steuerung und gleichförmig ab.

Da auch einfache Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben der willentlichen Steuerung bedürfen, sollte bei der *Übung* im Unterricht die Automatisierung nur sehr beschränkt eingesetzt werden.

Die Bildung von Automatismen kann durch abwechslungsreiches Üben verhindert oder zumindest eingeschränkt werden.

Autorensystem

Das Autorensystem ist eine Möglichkeit der eigenen Gestaltung eines Lernprogramms für den Computereinsatz im Unterricht und *Multimedia* (ISING/ KLIMSAR 1997). Der Unterschied zwischen einem Multimedia-Lernplatz und dem Autorenplatz besteht darin, dass beim Lernplatz für den lernenden Schüler Programme eingesetzt werden, die erworben oder vom Verbundnetz zur Verfügung gestellt werden. Sie sind in ihrem Inhalt und in ihrer formalen Gestaltung abgeschlossen. Der Autorenplatz ermöglicht dagegen, dem Lehrer in Bezug auf die Programmierung als Autor wirksam zu sein, d. h. die Programme selbst zu erstellen.

Besonders bedeutsam ist beim Autorensystem, dass der Lehrer als Autor bei der Erarbeitung einer Unterrichtssequenz keine Programmiersprache beherrschen muss. Schon nach einer relativ kurzen Einarbeitung kann jeder medieninteressierte Lehrer mit Hilfe des Autorensystems für sein Fach und seine Schüler individuell abgestimmte Programme erstellen.

Ein Autorensystem unterstützt den Autor eines tutoriellen Lernprogramms bei der Gestaltung der Informationsgestaltung, der Aufgabenstellung, der Verzweigung und der Rückmeldung, ohne dass er eine Programmiersprache beherrschen muss. Am Autorenplatz entwirft und realisiert der Lehrer eigene Möglichkeiten für die Gestaltung des *interaktiven Lernens*. Die Entwicklung hierfür ist noch im vollen Gange.

Eine informative Beschreibung über die Einsatzmöglichkeiten des Autorensystems in der Schule und im Unterricht geben ISING/ TOBER (1988), ERNST/ SCHULZ

(1991) und HEYDER (2000).

Anforderungen an Autorensysteme sind:

- Ihre Benutzung sollte möglichst einfach sein, da als Autoren keine Programmexperten erforderlich sind.
- Die Lernprogramme sollten trotz entsprechender Vorstrukturierung variabel und flexibel sein.
- Die Lernprogramme sollten sich möglichst effektiv erweisen, also mit geringem Zeit- und Arbeitsaufwand erstellt werden können und lernwirksam sein.

Doch sind auch grundsätzliche strukturelle und inhaltliche Kriterien zu beachten. Effektiver Unterricht vollzieht sich nicht nur als technisch gelenkter Prozess. Deshalb werden die traditionellen Unterrichtsformen, wie z. B. das Unterrichtsgespräch oder die Projektarbeit, nicht vernachlässigt. In den Medieneinsatz sind die mehrfach bewährten Unterrichtsformen des fächerübergreifenden Unterrichts, der Öffnung des Unterrichts, der *Schülerorientierung* und des *erziehenden Unterrichts* einzubeziehen.

Eine mit Hilfe des Autorensystems selbst zu konstruierende Lern-Software stellt hohe Anforderungen an das didaktische Geschick und die pädagogische Verantwortung an den Lehrer als Autor. Reine Lernprogramme ermüden rasch und verlieren an Lernwirksamkeit, wenn nicht ein gewisser Aufforderungs- oder Spielcharakter, z. B. mit Überraschungs- oder Motivierungseffekten, eingeplant wird. Andererseits dürfen sie nicht in die Nähe von Computerspielen gerückt werden. Zu den Gefahren zählen auch mögliche negative Nebenwirkungen, etwa die Gefahr einer Schematisierung und damit verbundenen Inflexibilität oder einer Übersteuerung bzw. Manipulation in Verbindung mit Autoritätssetzungen und Identifikationsproblemen. Hierauf ist gerade bei scheinbar gut funktionierender Perfektion des Ablaufs besonders zu achten.

Literatur: ERNST, H./ SCHULZ, G.: Das Autorensystem und sein Einsatz in Schule und Universität. In: SCHRÖDER : Blickpunkt Schule. 1991, 147-166. HEYDER, F.: Autorensysteme – moderne Werkzeuge für die Schüler. Bad Heilbrunn 2000. ISSING, L.J./ KLIMSAR, P.: Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (2)1997. ISSING, L.J./ TOBER, K.: Autorensystem für die Entwicklung computerunterstützter Lernprogramme. Berlin 1988.

Autoritärer Unterrichtsstil

Autoritärer Unterrichtsstil

Dieser wird auch als autokratisch bezeichnet. Folgende Merkmale zeichnen ihn aus:

- Dominanz der *asymmetrischen Kommunikation*,
- Erteilen von Anordnungen, Anweisungen usw. ohne Begründung,
- Machtdemonstration des Unterrichtenden,
- Androhung und Durchführung von Repressalien.

Bei einem autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil kommt es häufig zur Unlust und mangelnder Motivation der Schüler. Ihre Selbstfindung und Selbstbestimmung und damit die gesamte Persönlichkeitsentfaltung werden erheblich gestört. Versteckte oder offene *Aggressivität* ist häufig die Folge.

Das Gegenteil ist der sozial-integrative oder demokratische Unterrichtsstil.

Autorität

Autorität (lat. auctoritas: Ansehen, Geltung) verbindet seit dem Mittelalter mit dem Ansehen auch die Befugnis, z.B. zur Machtausübung. Im konservativ-patriarchalischen Verständnis von Autorität ist dies selbstverständlich und bedarf keiner weiteren Begründung.

Im reformpädagogischen Ansatz beruht das Autoritätsverhältnis weniger auf Ausübung von Macht und Gewalt, sondern auf einer freiwilligen Anerkennung und Unterordnung. In diesem Sinne wird Autorität nicht von oben her zugewiesen (Amtsautorität), sondern ist begründet in einem auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden Abhängigkeitsverhältnis.

Im Gegensatz zur geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik wird in der sogenannten "Kritischen Schule" der Autoritätsbegriff in der Erziehung für entbehrlich gehalten. In ähnlich abwertender Form wurde der Begriff der Autorität bei den *Erziehungsstilen* als "autoritär" oder "autokratisch" in Ansatz gebracht.

Allerdings wird die Erziehung als Hilfe zur Selbstfindung nicht ohne einen richtig verstandenen Autoritätsbegriff auskommen. Erziehungswirksam ist Autorität, wenn die Überlegenheit in einem Vorsprung an Wissen, Qualifikation, Kompetenz und Persön-

lichkeitsreife begründet ist. Hinzu kommt als wesentliches Merkmal pädagogischer Autorität die Echtheit, die Vertrauenswürdigkeit und der *pädagogische Bezug*. Diese verleihen dem Kind und Jugendlichen Sicherheit und Geborgenheit, aus denen heraus sich Selbstfindung und Selbstentfaltung verwirklichen können.

Literatur: ADORNO, T.W.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt 1995. KRISHNAMURTI, J.: Autorität und Erziehung. Bern (4)2001. LEDERER, G.: Jugend und Autorität. Opladen 1983. REIDAR, M.: Autorität und Freiheit in der Erziehung. Stuttgart 1991. WIBKIRCHEN, H.: Die wiederentdeckte Erziehung. Kinder suchen Autorität und Orientierung. München 1996.

AV-Medien

Unter AV-Medien versteht man nicht-personale Medien, die als technische Träger und Vermittler auditive und/oder visuelle Informationen ausgeben, einschließlich aller dafür erforderlichen Einrichtungen und Mittel zur Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Übertragung von Zeichen und Nachrichten. AV-Medien sind also technische Mittel, welche Informationen auditiv und/oder visuell vermitteln.

Im technischen Aufbau zeigt sich bei den AV-Medien ein dualer Charakter: Man unterscheidet zwischen Hardware und Software. Unter Hardware versteht man die apparativen Einrichtungen und Geräte, unter Software die eigentlichen Informationsinhalte und deren Trägermaterialien sowie auch die Programme zur Informationsübermittlung und -steuerung.

AV-Medien werden im modernen Unterricht gehäuft eingesetzt. Der Wissensschaftsbereich, welcher sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von AV-Medien beschäftigt, ist die *Mediendidaktik*.

Der Einsatz von AV-Medien im Unterricht dient hierbei der *Veranschaulichung* des Unterrichtsstoffes, der *Motivierung* der Schüler, der *Individualisierung* des Unterrichtsprozesses und der *Objektivierung* des Unterrichtsinhaltes. Voraussetzung für eine optimale Verwendung der AV-Medien im Unterricht ist ein zielgerichteter Einsatz und die ständige Wartung und Betreuung der

AV-Medien

Medien. Auch die Grundlagen des Medienrechtes sind mit zu berücksichtigen.

Eine Kombination verschiedener AV-Medien zu einem Medienverbund ist *Multimedia*.

Neben der Verwendung der AV-Medien zur Gestaltung des Unterrichts können diese auch selbst zum Gegenstand des Unterrichts, zum Unterrichtsinhalt werden. Das geschieht vornehmlich im Rahmen der *Medienerziehung*.

Literatur: BRANDT, T.P./ MITTEREITER, W.: Die Arbeit mit "Audiovisuellen Medien" (AV-Medien) im Unterricht. In: SEIBERT/SERVE/ ZÖPFL (Hrsg.): Schulpädagogik. München 1990, 250-267. BIERMANN, R./ SCHULTE, H.: Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt, Berlin u.a. 1996. BIERMANN, R./ SCHULTE, H.: Leben mit Medien – Lernen mit Medien. Frankfurt, Berlin u.a. 1997. HÖLTERSHINKEN, D./ KASÜSCHKE, H. P./ SOBIESCH, D.: Praxis der Medienerziehung. Bad Heilbrunn 1991. MATTUSCH, U./ MÖRCHEN, M.: Workshop Medien. Videocassette (AV). Nachrichten unter der Lupe. Unterrichtsideen für die Medienerziehung in der Sekundarstufe I. Paderborn 1998. JOHNSON, L.L.: Media, Education, and Chance. New York, Bern 2001. LEE, W.W./ OWENS, D.L.: Multimedia-Based Instructional Design. New York 2000. TULODZIECKI, G.: Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn (3)1997.

Bande

Bande

Bande ist eine informelle Gruppe, die Aktivitäten entwickelt, welche den in der Gesellschaft geltenden Regeln und Normen des Verhaltens nicht entsprechen. Die in einer Bande geltenden eigenen Normen und Zielsetzungen führen zu einem intensiven Zusammenhalt, auch als Kohäsion bezeichnet, bei gleichzeitiger starker Abgrenzung zu der übrigen Gesellschaft.

Literatur: PÖBNECKER, J./ RÖTHLEIN, H.J.: Spannungsfeld Jugendgruppen. Linz 1998. KOCH, R./ BEHN, S.: Gewaltbereite Jugendkulturen. Weinheim 1997.

Basic English

Es handelt sich hier um den Versuch, den Englischunterricht zu vereinfachen und zu straffen (nicht identisch mit Basis-Englisch). Dies wird erstrebt durch Einschränkung des Wortschatzes, Vereinfachung der Grammatik und Aufzeigen der Ableitungsregeln.

Bauhaus-Pädagogik

Das Bauhaus wurde 1919 von GROPIUS in Weimar gegründet (später Dessau und Berlin, dort 1933 aufgelöst). Außer den künstlerischen Ambitionen („Sammlung alles künstlerischen Schaffens“) ist die Bauhaus-Pädagogik erzieherisch und didaktisch von Bedeutung, da sie nicht nur anstrebt, den Verstand zu schärfen, sondern auch das Empfindungsvermögen zu formen und Auge und Hand zu trainieren. Entscheidend ist dabei auch die anfangs dominierende *Ganzheit* des Menschenbildes (ITTEN 1961). Dabei kann nur der Mensch, der im Einklang steht, schöpferisch tätig sein. Der Unterricht gliedert sich in Natur- und Materialstudien, Analyse des Musischen und Aktzeichnen. Bezeichnend ist auch das Konzept „Lernen durch Erfahrung“. Lernen und nicht das Lehren wird als schöpferischer Prozess gesehen.

Später trat die pädagogische Relevanz etwas in den Hintergrund zu Gunsten von Architektur und Design. Auch nach seiner Auflösung wirkte das Bauhaus in der künstlerischen Gestaltung und ästhetischen Erziehung weiter.

Literatur: ITTEN, J.: Mein Vorkurs am Bauhaus. 1961. POLLAK, G./ BARTOSCH, C.: Bauhaus-Pädagogik. In: REINHOLD/ POLLAK/ HEIM: Pädagogik-Lexikon. München. Wien 1999, 58-60. WICK, R.K.: Bauhaus Pädagogik. Köln (4)1994.

Bedingter Reflex

Der bedingte Reflex ist eine durch Lernen erworbene Reaktion auf bestimmte Umweltreize. Im *Klassischen Konditionieren* und *Behaviorismus* ist er der Prototyp des Lernens überhaupt.

Der natürliche (unbedingte) Reflex ist eine unwillkürliche Reaktion des Organismus auf einen äußeren Reiz. Am Zustandekommen des Reflexes sind die zentripetalen (sensorischen) und die zentrifugalen (motorischen) Nervenfasern sowie ein Reflexzentrum, welches die Umschaltung der sensorischen Erregung auf die motorischen Nerven bewirkt, beteiligt.

Vorgang und Begriff des Reflexes sind schon seit langem bekannt. Belege über die Verwendung des Reflexbegriffes finden sich von HEROPHILUS (ca. 300 v.Chr.) über GALEN (131-201) und DESCARTES (1596-1650) bis SETSCHENOW (1829-1905), dem Begründer der russischen Physiologie.

Eine Reflexbewegung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Auslösende Ursache ist ein spezifischer Reiz, der auf ein Sinnesorgan trifft.
- Die Auslösung und der Ablauf erfolgen ohne Bewusstseinsersatz und Willensanstrengung. Allerdings kann die Auswirkung des Reflexes willentlich gesteigert werden (willkürliche Reflexverstärkung).
- Der Reflex bewirkt autonom gesteuerte, in Bezug auf die Lebenserhaltung sinnvolle Reaktionen des Organismus.

Am bekanntesten sind der Patellarsehnenreflex (bewirkt ein Hochschnellen des Unterschenkels bei einem Schlag unterhalb der Kniescheibe), der Augenlidreflex (bewirkt ein Schließen des Augenlides bei einem Luftstoß gegen das Auge) und der Pupillarreflex (bewirkt eine Verengung der Pupille bei grellem Licht bzw. eine Erweiterung bei Abnahme der Helligkeit). Diese Reflexe bleiben das ganze Leben hindurch erhalten,

wenn sie nicht durch Ausfalls- oder Zerfallserscheinungen (z.B. durch Krankheit, Vergiftung) an ihrem Ablauf gehindert werden. Daneben gibt es auch entwicklungsbedingte Reflexe, z.B. den Klammerreflex des Kleinkindes (bewirkt ein Umklammern des mit der Hand in Berührung kommenden Gegenstandes) und pathologische Reflexe, z.B. der Babinski-Reflex (falls Störungen der Großhirnrinde vorliegen, biegen sich beim Bestreichen der Fußsohle die Zehen nicht wie üblich zur Sohle hin, sondern nach oben).

Das lerntheoretischen Konzept des Klassischen Konditionierens (PAWLOW 1941) lieferte die Grundlage für die Interpretation des bedingten Reflexes als Urform des Lernens im Behaviorismus. Im Klassischen Konditionieren wird unterschieden zwischen unconditionierten Reflexen (unconditioned reflex, UR), das sind die sich auf einen spezifischen Reiz (unconditioned stimulus, US) natürlich und unmittelbar einstellende Reflexe, und konditionierten Reflexen (conditioned reflex, CR), das sind Reaktionen, die sich auf einen, den Reflex ursprünglich nicht auslösenden Reiz (conditioned stimulus, CS) unter der Bedingung einstellen, dass dieser Reiz mehrmals gleichzeitig mit dem natürlichen, den Reflex unmittelbar auslösenden Reiz (US) auftrat. Bei PAWLOW wurde der bedingte Reflex im bekannten Hundexperiment erzeugt: Speichelabsonderung (bedingter Reflex) beim Ertönen eines Glockenzeichens (bedingter Reiz) nachdem das Glockenzeichen mehrmals gleichzeitig beim Erscheinen von Futter (unbedingter Reiz) geboten wurde und später nur das Glockenzeichen ertönte.

Ein fragwürdiges, aber oft zitiertes Beispiel für einen erlernten bedingten Reflex aus dem menschlichen Bereich: Ein Kind (der Sohn von WATSON) erschrickt (bedingter Reflex), wenn es einen Hund sieht (bedingter Reiz), nachdem das Erscheinen des Hundes mehrmals mit lautem Getöse (unbedingter Reiz) verbunden wurde, auch dann, wenn jetzt kein Getöse mehr erfolgt.

Durch den Aufbau bedingter Reflexe erfolgt eine Anpassung des Organismus an Umweltreize, welche in den *S-R-Theorien* (stimulus – response) des Behaviorismus

(Begründer: WATSON) als einfachste Form des Lernens gesetzt wird.

Lernen als Erzeugung eines konditionierten Reflexes kann zwar experimentell nachgewiesen werden, reicht aber nicht aus, die Komplexität des Lernprozesses und schon gar nicht die des *personalen Lernens* auch nur im Ansatz zu erfassen.

Literatur: EYFERTH, K.: Lernen als Anpassung des Organismus durch bedingte Reaktionen. In: Handbuch der Psychologie. 1. Band, 2. Halbband: Lernen und Denken, Göttingen (2)1969. FOPPA, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten: Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln (9)1975. GRAUMANN, C.G. (Hrsg.): Behaviorismus. Eschborn (4)1997. PAWLOW J.P.: Der bedingte Reflex. München 1972. WATSON, J.B.: Psychology from the Standpoint of a Behaviorist. Philadelphia, London 1919.

Bedingungsanalyse

Die Bedingungsanalyse ist ein Teil der *Unterrichtsplanung*. In ihr versucht der Lehrer, die Klassensituation zu beschreiben und zu berücksichtigen, er ermittelt Lernvoraussetzungen und Lernbarrieren, er geht auf die individuellen Gegebenheiten der einzelnen Schüler ein und bemüht sich auffällige Schüler einzukalkulieren. Mit Hilfe der Bedingungsanalyse eruiert der Lehrer, von welchen Voraussetzungen er bei seiner Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung ausgehen kann. Somit ist Gegenstand der Bedingungsanalyse die Bestimmung der Handlungsspielräume ebenso wie die der Restriktionen, welche sich für einen Unterricht ergeben können.

Begabung

Begabung kann gesehen werden als ein Komplex von Fähigkeiten zu qualifiziertem Leistungsvollzug in einem oder verschiedenen Kulturbereichen. Begabung ist mehr als *Intelligenz*, welche als Fähigkeit zum Denken einen Teil der Begabung darstellt. Daneben gibt es Begabungsschwerpunkte in künstlerischen, sportlichen und handwerklichen Bereichen.

Begabung ist im Gegensatz zur *Anlage* nicht nur eine vererbte Fähigkeit, sondern zeigt sich als Ergebnis einer Wechselwirkung von Anlage und Umwelt, wobei sich

Begegnung

mit der Entfaltung von Erbfaktoren auch ein milieubedingtes "Begaben" vollzieht. Es kann also nicht aus unterschiedlichen Merkmalsausprägungen, Verhaltensformen oder Leistungsvollzügen ausschließlich auf Unterschiede in der Erbanlage geschlossen werden.

Allerdings ist die Beantwortung der Frage, inwieweit Begabung mehr anlage- oder umweltbedingt ist, nach wie vor umstritten. In diesem Zusammenhang hat sich die Unterscheidung zwischen einem "statischen" und "dynamischen" Begabungsbegriff entwickelt. Während der statische Begriff der Begabung die Vererbung für ausschlaggebend hält, welche sich auch durch Umwelteinflüsse wenig verändern lässt, bezieht sich der dynamische Begabungsbegriff auf die Bedeutung des Milieus, welches die Entfaltung bestimmter Fähigkeiten fördert oder verhindert.

Trotz der allgemeinen Ablehnung der statischen Betrachtungsweise, kann die Mitbeteiligung von Anlagefaktoren bei der Entwicklung der Begabung nicht ausgeschlossen werden. Im Rahmen der Bildungsreform wurde allerdings besonders im Bestreben nach sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit die *Milieutheorie* propagiert, die sich teilweise in einer unterrichtlichen *Instruktionstheorie* niederschlug.

Begabungen können sich nur in Wechselwirkung (*Interaktion*) von Anlage und Umwelt entfalten, wobei sich die quantitativen Anteile der Bedingungsfaktoren nicht exakt analysieren lassen, wenn auch besondere Begabungsrichtungen, z.B. musischer, mathematischer oder motorischer Art, sich gehäuft durchzusetzen scheinen (*Anlage-Umwelt-Problem*).

Als Unterrichts- und Erziehungsaufgabe der Schule wird gesehen, Begabungsdefizite auszugleichen und Begabungsschwerpunkte durch entsprechende Maßnahmen individuell zu fördern, ohne hierbei die Gesamterziehung zur Persönlichkeit (Förderung des Menschen als Leib-Seele-Geist-Einheit) zu vernachlässigen.

Literatur: ROTH, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart (8)1972. LEHMANN, W.: *Begabungserkennung und Begabungsförderung - ein gesellschaftliches Problem*. In: GOLZ, G./

KECK, R.W./ MAYRHOFER, *Humanisierung der Bildung*. Frankfurt, Berlin u.a. 2000

Begegnung

In der Pädagogik und der Didaktik hat der Begriff der Begegnung eine spezifische inhaltliche Bestimmung. Er betrifft die Begegnung sowohl mit dem Gegenstand (*Unterrichtsinhalt*) als auch mit Personen (*Kommunikation, Interaktion*).

In Bezug auf die sachbezogene Begegnung zeigen sich verschiedene Formen innerhalb des darbietenden Lehrens (*Anschaungsunterrichts*) im Vergleich zum *Erlebnisunterricht* (emotionale Betroffenheit).

Beim darbietenden Unterricht ist die Begegnung der Ausgangspunkt und der Auslöser für die anschließenden Prozesse der kognitiven Verarbeitung (*Denken*), die dann in *Üben* oder *Anwendung* übergehen.

Im Erlebnisunterricht (SCHARRELMANN, ALBERT) soll die Begegnung betroffen machen, d.h. bis in die Tiefen des Gefühls und Gemüts vordringen, um schöpferische Kräfte (*Kreativität*) zu wecken.

Die personale Begegnung nimmt eine zentrale Stellung in der Existenzphilosophie und von hier ausgehend in der Existenzpädagogik, humanistischen Pädagogik und Schulpädagogik ein. Hier begegnet die eigene Person (das Selbst) dem andern. Dies führt zur „*existenziellen Betroffenheit*“ (BOLLNOW), in der der Mensch als Ganzes bereichert und dadurch gebildet wird. In der Begegnung mit dem anderen wird der Mensch in seiner naiven Selbstverständlichkeit gegenüber sich und dem andern aufgeweckt.

Die Begegnung betrifft den Schüler immer als Ganzes. Diese ist damit Bestandteil der *Gestaltpädagogik* (PETZOLD/ BROWN), der *Humanistischen Pädagogik* (DAUBER) und der *Humanistischen Schulpädagogik* (ERNST). Hier vollzieht sich der Unterricht nicht von einer Lerntheorie abgeleitet, sondern als Begegnung und Anerkennung des Schülers als Ganzes. Der Prozess ist dialogisch gestaltet, so dass in der Begegnung der junge Mensch zur *Ich-Kompetenz* und *sozialen Kompetenz* geführt wird.

Literatur: ALBERT, W.: *Die Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis*. Habelschwerdt 1921.

BOLLNOW, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959. BOLLNOW, O.F.: Anthropologische Pädagogik. Bern, Stuttgart 1983. DAUBER, W.: Grundlagen humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn 1997. ERNST, H.: Humanistische Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1993. GUARDINI, R./ BOLLNOW, O.F.: Begegnung und Bildung (3)1962. PETZOLD, H./ BROWN, G.T. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. München 1977. SCHARRELMANN, H.: Herzhafter Unterricht. Hamburg 1908.

Begriffslernen

Es wird gelernt, aus einer Gruppe von Sachverhalten durch Verallgemeinerung das Gemeinsame herauszufinden. Dies ermöglicht, für Dinge, welche einander ähnlich und mit Namen versehen sind, durch Erkennen der Gemeinsamkeit und durch entsprechende *Abstraktion* einen Oberbegriff (z.B. Pflanzen, Möbel, Institution) zu finden.

In der *Lerntypologie* ist das Begriffslernen Voraussetzung für das *Regellernen* und setzt die *multiple Diskrimination* voraus.

Behaviorismus

Der Behaviorismus ist eine von WATSON (1878-1958) gegründete psychologische Richtung, welche psychisches Geschehen ausschließlich mit den naturwissenschaftlichen Methoden des Beobachtens und Messens zu erfassen versucht. Dementsprechend werden die in der Psychologie üblichen Methoden (vom damaligen Aspekt aus gesehen) der Spekulation, der Introspektion und des Analogieschlusses als unwissenschaftlich abgelehnt. Psychologische Erkenntnisse können sich nur auf das beobachtbare und quantitativ bestimmbare Verhalten (behavior) stützen.

Beobachtbar und messbar ist der Reiz (S, abgeleitet von stimulus), der ein Verhalten auslöst, und die hierauf sich einstellende Reaktion (R, abgeleitet von response). Dementsprechend entwickeln sich die behavioristischen Lernmodelle auf der Voraussetzung, dass sich das Lernen als eine Verknüpfung von Reiz und Reaktion vollzieht (*S-R-Theorien*).

Grundlage der behavioristischen Lerntheorien ist das Modell des *Klassischen Konditionierens* von PAWLOW (1849-1936). Zu

den wichtigsten behavioristischen Ansätzen gehören das Modell des *Versuch-und-Irrtum-Lernens* von THORNDIKE (1874-1949), das *operante Konditionieren* von SKINNER (1904-1990) und die *Kontiguitätstheorie* von GUTHRIE (1886-1959). Eine Erweiterung stellen die neobehavioristischen Modelle der *systematischen Verhaltenstheorie* von HULL (1884-1952) und die *Zeichen-Gestalt-Theorie* von TOLMAN (1886-1959) dar.

Literatur: CHANCE, P.: Learning and Behavior. Pacific Grove (CA), (4)1999. HULL, C.L.: Principles of Behavior. New York (7)1966. SKINNER, B.F.: Was ist Behaviorismus? Reinbek b. Hamburg 1978. TOLMAN, E.C.: Collected Papers in Psychology. Berkeley 1951. WATSON, J.B.: Psychology from the Standpoint of a Behaviorist. Philadelphia, London 1919. WATSON, J.B.: Behaviorismus. Frankfurt 1976.

Bekräftigungslernen

Bei dieser Lernart erfolgt unmittelbar auf das Lernen eine *Erfolgsbestätigung* (*Rückmeldung, Feedback*). Diese wird ausgelöst durch ein positives Lern- oder Leistungsergebnis selbst, z.B. bei *intrinsischer Motivation*, oder extrinsisch als Anerkennung und Bestätigung durch den Lehrer.

Nach dem *Unterrichtsprinzip* der Erfolgsbestätigung sollte jede Lernleistung zur Kenntnis genommen, nach Möglichkeit bestätigt werden, wobei der positiven Rückmeldung der Vorzug zu geben ist.

Es zeigt sich, dass mündliche oder schriftliche Bestätigungen der Art von „Ausgezeichnet!“ „Mache so weiter!“ „Schön, dass du Fortschritte machst!“ oder andere positive Bekräftigungen Lernleistungen signifikant fördern und auch die *Schulangst* erheblich vermindert wird. Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Bekräftigungslernen, das zu positiven Bestätigungen führt, das *Lernklima* im Unterricht entscheidend bestimmt und sich auf das weitere Lernverhalten auswirkt.

Benotung

Benotung ist die Beurteilung von Schülerleistungen durch *Noten*. Gelegentlich werden auch die Fähigkeiten des Schülers, sein

Beobachtungslernen

Verhalten und seine Arbeitsbereitschaft (Fleiß) benotet.

Trotz heftiger Kritik an den Noten hat sich in den Regelschulen die Benotung von Schülerleistungen bis heute erhalten. Man erwartet, dass die Noten verschiedene Funktionen erfüllen: *Motivierung, Informierung, Kontrolle, Auslese* und Disziplinierung (ZIEGENSPECK 1999).

Ein Teil dieser Funktionen (Motivierung, Informierung, Kontrolle) ist nur bedingt gültig, ein anderer Teil (Auslese, Disziplinierung) pädagogisch widersprüchlich.

Zu beachten sind zusätzlich die der Notengebung zugesprochenen Mängel. (INGENKAMP 1989, SACHER 1996, ZIEGENSPECK 1999). Die wichtigsten hiervon sind die Funktionsüberlastung, bedingt durch die erwarteten Funktionen, welche die Noten nicht leisten können, und die Scheinobjektivität. Die Scheinobjektivität ist durch subjektive Fehler bedingt, die dem Lehrer bei der Notenvergabe unterlaufen können. Zu den subjektiven Störfaktoren gehören:

- *Hof-Effekt* (Ausstrahlungseffekt von einem Leistungsbereich in einen anderen),
- *Vorinformation* (Kenntnis persönlicher Eigenschaften des Schülers),
- *Perseverationstendenz* (Nachwirkungen von vorher erteilten Noten),
- Tendenz zur Einseitigkeit (Milde- oder Strengeeffekt) und
- *Social Perception* (Wahrnehmung entsprechend der im Sozialgefüge geltenden Regeln und Normen).

Zur Vermeidung negativer Auswirkungen werden Maßnahmen vorgeschlagen, welche die Notendiktatur in den Regelschulen einschränken:

- Beschränkung der Notenvergabe auf ein notwendiges Minimum,
- Selbstkritische Prüfung in Hinblick auf Wirkung von subjektiven Störfaktoren,
- Wortgutachten statt Noten,
- Berücksichtigung der Problemfelder einer *Leistungsbeurteilung*,
- Vermeidung von Normorientierung,
- Leistungsbeurteilung nicht nur nach Ergebnissen, sondern auch nach Vollzügen,
- Anerkennung von Leistungen, die nicht messbar sind (*Kreativität, soziale Leistungen, Ästhetik*).

Literatur: BAMBACH, H.: Ermutigungen. Nicht Zensuren. Lengwil 1994. BARNITZKI, H.: Umgang mit Zensuren in allen Fächern. Leistung und Leistungsförderung. Berlin 1989. INGENKAMP, K.H. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim, Basel (8)1989. SACHER, W.: Prüfen, Beurteilen, Benoten. Bad Heilbrunn (2)1996. ZIEGENSPECK, J.W.: Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn 1999.

Beobachtungslernen

Unter Beobachtungslernen versteht man im engeren Sinn ein *Lernen am Modell (Modelllernen)*, welches auch als Imitationslernen bezeichnet wird. Im weitesten Sinne gehen jedoch in der Regel alle Lernprozesse auf Beobachtung (Wahrnehmung) zurück, insofern die Ursache für das Lernen in der Erfahrung gesehen wird.

Bereitschaft

Das Lerngesetz der Bereitschaft wurde von THORNDIKE (1874-1949) als „law of readiness“ formuliert und als Gesetzmäßigkeit in die Theorie des *Versuch-und-Irrtum-Lernens* integriert. Es besagt, dass nur beim Vorhandensein einer Aktivitätstendenz sich ein Versuchsverhalten einstellt, das schließlich zu einer Verknüpfung der Reizkonstellation mit dem zu erlernenden Verhalten führt.

Ein entsprechendes Bedürfnis führt zum Versuch-und-Irrtum-Verhalten und aus der Bewältigung der Situation wird gelernt. Nach dem Lerngesetz der Bereitschaft ist also eine Verhaltenstendenz Voraussetzung für Aktionen und diese wiederum sind Voraussetzungen für das Lernen.

In enger Beziehung mit dem Gesetz der Bereitschaft steht das *Unterrichtsprinzip der Motivierung*. Durch dieses Prinzip sollen im Unterricht Bereitschaften zum Handeln und damit zum Lernen geweckt und gefördert werden. Von Bedeutung sind hierbei *Aufmerksamkeit, Konzentration, Neugier* und Sicherheit.

Literatur: EYSENCK, M.: Attention and Arousal. New York 1982. THORNDIKE, E.L.: The Fundamentals of Learning. New York 1932. SERVE, H.J.: Das Unterrichtsprinzip der Motivierung. In: SEIBERT/ SERVE: Prinzipien guten Unterrichts (1992), 165-195.