

## **Lehrerbildung von morgen**

Die fünf von Hans Aebli herausgegebenen Bände dieser Reihe wollen in erster Linie den zukünftigen und den sich fortbildenden Lehrern aller Stufen und ihren Dozenten dienen. Sie wenden sich außerdem an den weiteren Kreis der Erzieher, nicht zuletzt an interessierte Eltern. Der »Dienst«, den die Bände anbieten, ist ein spezifischer: sie wollen mehr orientieren als belehren, eher Überblick vermitteln als theoretische Diskussionen wiedergeben. Maßgebend ist der neueste Stand der Forschung, so wie er für den Lehrer und Erzieher von Bedeutung ist.

### **Band 1**

**Hans Aebli und Gerhard Steiner**  
**Probleme der Schulpraxis und die**  
**Erziehungswissenschaften**

### **Band 2**

**Hans Aebli, Leo Montada und**  
**Gerhard Steiner**  
**Erkennen, Lernen, Wachsen**

### **Band 3**

**Gerhard Steiner, Urs K. Hedinger und**  
**August Flammer**  
**Sprache, soziales Verhalten, Methoden der**  
**Forschung**

### **Band 4**

**Rudolf Messner, Urs Isenegger,**  
**Helmut Messner und Peter Füglistner**  
**Kind, Schule, Unterricht**

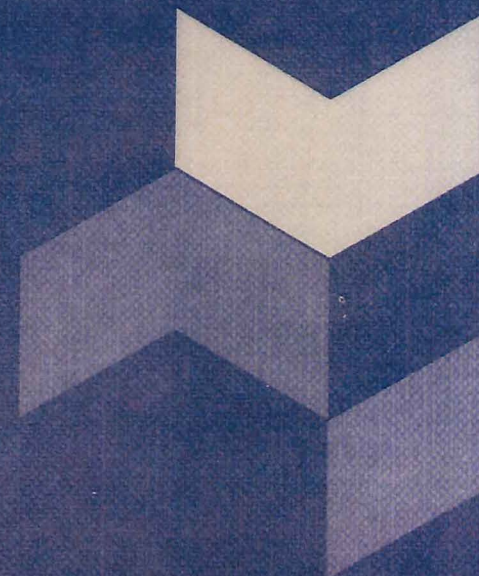
### **Band 5**

**Anne-Marie Aepli-Jomini und**  
**Hedi Peter-Lang**  
**Psychosoziale Störungen beim Kinde**



ISBN 3-12- 92026 0-9

# **Probleme der Schulpraxis und die Erziehungs- wissenschaften**



**Hans Aebli**  
**und Gerhard Steiner**

**Leistung, Kreativität,**  
**Hausaufgaben, Disziplin,**  
**soziales Lernen,**  
**Gastarbeiterkinder**

**Klett**



# Lehrerbildung von morgen

Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand  
der Erziehungswissenschaften und  
ihrer Anwendungen

Band 1

Im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektoren-  
konferenz verfaßte Expertenberichte

Herausgegeben von  
Hans Aebli

Im Comenius-Verlag (CH-6285 Hitzkirch) erscheint gleichzeitig der  
Band *Lehrerbildung von morgen, Grundlagen – Strukturen – Inhalte*.  
Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ im  
Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungs-  
direktoren. Herausgegeben von Fritz Müller in Verbindung mit Hans  
Gehrig, Carlo Jenzer, Lothar Kaiser und Anton Strittmatter.  
350 Seiten.

Hans Aebli und Gerhard Steiner

# Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften

Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin,  
soziales Lernen, Gastarbeiterkinder

VIII C 1939, 1



Ernst Klett Verlag Stuttgart

Pestalozzianum  
ZÜRICH

10. MRZ. 1976

### Die Verfasser

Prof. Dr. Hans Aebli, M. A.  
Direktor der Abteilung Pädagogische Psychologie  
Universität Bern

Dr. phil. Gerhard Steiner  
Oberassistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie  
Universität Bern

### CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Aebli, Hans  
Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften:  
Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen,  
Gastarbeiterkinder / Hans Aebli und Gerhard Steiner.  
(Lehrerbildung von morgen; Bd. 1)  
ISBN 3-12-920260-9  
NE: Steiner, Gerhard

1. Auflage 1975  
Alle Rechte vorbehalten  
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages  
© Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975. Printed in Germany  
Gesamtherstellung: Druckerei Ludwig Auer, Donauwörth  
Einbandgestaltung: Klaus Karsten, in Zusammenarbeit mit Gerhard Schäufole

### Inhalt

Zur Einführung der Reihe „Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen“ .....	11
--	----

#### Hans Aebli

Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers:  
Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik?

1. Zwei Wege der Behandlung der Erziehungswissenschaften .....	20
2. Die Anwendungsbereiche .....	23
3. Das Verhältnis von Philosophie, Pädagogik und Pädagogischer Psychologie in der Lehrerbildung .....	25

#### Gerhard Steiner

##### Praxisorientierte Problemkomplexe

Einleitung .....	30
1. Leistung .....	31
1.1. Einleitung: Aspekte des Leistungsbegriffs .....	31
1.2. Wir sind eine Leistungsgesellschaft. Der soziologische Aspekt der Leistung .....	32
1.3. Wovon hängt die Leistungsbereitschaft unserer Schüler ab? Oder: Das Problem der Motivation im Unterricht .....	34
1.3.1. Motivation aus entwicklungspsychologischer Sicht .....	35
1.3.2. Leistungsmotivation, soziale Schicht und der Auftrag an die Schule .....	37
1.4. Muß unsere Schule eine Leistungsschule sein? — Pädagogische Aspekte der Leistung .....	38
1.5. Leistungsmessung — methodologische, didaktische und sozialpsychologische Aspekte eines zentralen Erfahrungsbereiches jedes Lehrenden .....	42
1.5.1. Was soll in welcher Weise beurteilt oder gemessen werden? .....	42
1.5.2. Mängel im Leistungsmeßsystem und deren Konsequenzen — sozialpsychologische Überlegungen .....	43

1.5.3.	Die Funktionen des heutigen Leistungsmeßsystems .....	44
1.5.4.	Leistungsbeurteilung und Leistungsprognose .....	49
1.6.	Gleiche Anforderungen für alle? Leistungsdifferenzierung — didaktische und schultheoretische Aspekte der Leistungsproblematik .....	51
1.6.1.	Innere Differenzierung .....	52
1.6.2.	Äußere Differenzierung .....	55
1.7.	Didaktische Hinweise .....	56
1.7.1.	Geeignete Texte für den Studenten — wichtige Quellen für den Dozenten .....	56
1.7.1.1.	Zur Thematik der Leistungsgesellschaft .....	56
1.7.1.2.	Zur Thematik der Leistungsmotivation .....	56
1.7.1.3.	Zur Thematik der Leistungsschule .....	58
1.7.1.4.	Zur Thematik der Leistungsmessung und Notengebung .....	59
1.7.1.5.	Zur Leistungsdifferenzierung .....	61
1.7.2.	Filme, Tonbänder .....	62
1.7.3.	Strukturelle Lernzielbeschreibung und Vorschläge von Operationalisierungen zu Prüfungszwecken oder zur Detailplanung von Lehrveranstaltungen .....	62
1.7.4.	Anregungen zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten im Rahmen des Anwendungsbereiches Leistung .....	66
2.	Kreativität .....	70
2.1.	Einleitung .....	70
2.2.	Was hat Kreativität mit Intelligenz zu tun? — Der denkpsychologische Gesichtspunkt .....	70
2.3.	Kreativität und Umwelt — sozialpsychologische Aspekte .....	72
2.4.	Das schöpferische Kind — pädagogische Aspekte .....	75
2.5.	Der kreativitätsfördernde Unterricht .....	76
2.5.1.	Kreativität im Problemlösen .....	76
2.5.2.	Kreativität und Schulung der Mobilität des Denkens .....	76
2.5.3.	Kreativität und genetisches Lehren .....	78
2.5.4.	Kreativität durch bessere Lehrerfragen .....	78
2.5.5.	Kreativität und Gruppenarbeit .....	78
2.6.	Kreativität als wünschbares Verhaltensmerkmal im außerschulischen Bereich .....	79
2.7.	Didaktische Hinweise .....	80
2.7.1.	Geeignete Arbeitstexte für Studenten, weiterführende Literatur und Quellen für Studenten und Dozenten .....	80
2.7.1.1.	Zum Problem der Kreativitätsforschung .....	80
2.7.1.2.	Zum Problem von Kreativität und schulischer Umwelt (Lehrer-Schüler-Interaktionen) .....	81
2.7.1.3.	Kreativität als pädagogisches Problem .....	82
2.7.1.4.	Zum didaktischen Problem des kreativitätsfördernden Unterrichts .....	82
2.7.2.	Graphiken für den Hellraumprojektor .....	83

2.7.3.	Kreativitätstests .....	83
2.7.4.	Zielbeschreibung und einige Vorschläge operationalisierter Lernziele .....	83
2.7.5.	Vorschläge für Lektionen zum Thema Kreativität .....	86
3.	Hausaufgaben .....	87
3.1.	Einleitung; Konfliktstoff Hausaufgaben .....	87
3.2.	Hausaufgaben als Teil des gesamten Unterrichts .....	89
3.3.	Das strukturelle Niveau einer Hausaufgabe: Aspekte des kognitiven Lernens und der didaktischen Unterrichtsplanung .....	91
3.4.	Gestörte Chancengleichheit durch Hausaufgaben — soziologische und sozialpsychologische Aspekte .....	93
3.5.	Schafft die Hausaufgaben ab! — Schultheoretische Überlegungen .....	94
3.6.	Der erzieherische Wert der Hausaufgaben — der pädagogische Aspekt .....	95
3.7.	Didaktische Hinweise .....	96
3.7.1.	Arbeitstexte für Studenten und Seminaristen sowie weiterführende Literatur und Quellen für Studenten und Dozenten .....	96
3.7.1.1.	Zur allgemeinen Problematik der Hausaufgaben .....	96
3.7.1.2.	Zur Thematik von Hausaufgaben, Strukturniveau und Unterrichtsplanung .....	97
3.7.1.3.	Zur Thematik der Hausaufgaben und der ungleichen Bildungschancen .....	98
3.7.1.4.	Zum Problem der Ganztagschule und der Abschaffung der Hausaufgaben .....	100
3.7.1.5.	Zum Fragenkreis der Hausaufgaben aus pädagogischer Sicht ...	100
3.7.2.	Fragebogen, Tabellen .....	100
3.7.3.	Vorschläge für Miniprojekte in der Lehrerbildung zum Thema Hausaufgaben .....	101
3.7.4.	Strukturelle Zielbeschreibung und Vorschläge für eine Operationalisierung von Lernzielen zu Prüfungszwecken .....	102
4.	Disziplin .....	104
4.1.	Einleitung .....	104
4.2.	Vom Wesen der Disziplin, der Autorität und der Strafe — pädagogische und soziologische Aspekte .....	105
4.3.	Der Einfluß des Erziehverhaltens auf das Verhalten des Kindes — sozialpsychologische Aspekte der Disziplin .....	109
4.4.	Disziplin in der Klasse und die Möglichkeiten ihrer Erhaltung — pädagogisch-psychologische Aspekte .....	112
4.5.	Erziehungsschwierigkeiten — tiefenpsychologische und psychotherapeutische Aspekte .....	114
4.6.	Die Suche nach der besten Form der Schuldisziplin — historisch-pädagogische Aspekte .....	115
4.7.	Schülermitverantwortung — pädagogische und schultheoretische Aspekte .....	118



4.8.	Disziplinarvergehen und Straffälligkeit bei Jugendlichen — der juristische Aspekt der Disziplin .....	119
4.9.	Didaktische Hinweise .....	120
4.9.1.	Arbeitstexte und Literatur für Studenten und Dozenten .....	120
4.9.1.1.	Zum Wesen der Disziplin, der Autorität und der Strafe .....	120
4.9.1.2.	Zum Problem des Erziehungsstils .....	122
4.9.1.3.	Zur Problematik der Disziplinierung und der Erhaltung der Klassendisziplin .....	123
4.9.1.4.	Zum Problem der Disziplin- und Erziehungsschwierigkeiten aus tiefenpsychologischer und heilpädagogischer Sicht .....	124
4.9.1.5.	Zum Problem der Disziplin in historischer Sicht .....	124
4.9.1.6.	Zum Problem der Schülermitverantwortung .....	125
4.9.1.7.	Zum Problem der Straffälligkeit bei Jugendlichen .....	125
4.9.2.	Tabellen und graphische Darstellungen .....	128
4.9.3.	Strukturelle Zielbeschreibung .....	129
5.	Soziales Lernen in der Schule .....	129
5.1.	Einleitung: Es gibt kein Schulfach „Soziales Lernen“ .....	129
5.2.	Der Sozialisationsauftrag der Schule — sozialpsychologische Aspekte .....	130
5.3.	Soziale Faktoren in der Intelligenzentwicklung und die soziale Bedingtheit des Lernens — soziale und kognitive Aspekte .....	131
5.4.	Das Erfassen der Sozialstruktur einer Klasse — ein methodologischer Aspekt .....	133
5.5.	Sozialformen des Unterrichts in pädagogischer Sicht .....	134
5.6.	Gruppenunterricht: soziales Lernen in seiner doppelten Bedeutung (vgl. 5.1.) — didaktische Gesichtspunkte .....	135
5.7.	Soziales Lernen — unterrichtspraktische Aspekte .....	138
5.8.	Sprache als soziales Handeln — der soziolinguistische Aspekt und ein sprachdidaktischer Ansatz .....	140
5.9.	Sozialisationshemmende Momente im unterrichtlichen Geschehen — ein schultheoretischer Aspekt .....	140
5.10.	Das „gemeinschaftsschwierige Kind“ — tiefenpsychologische und heilpädagogische Aspekte .....	141
5.11.	Didaktische Hinweise .....	141
5.11.1.	Arbeitstexte für den Studenten und weiterführende Literatur für Studenten und Dozenten .....	141
5.11.1.1.	Zum Problem der Sozialisation .....	141
5.11.1.2.	Zum Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion .....	143
5.11.1.3.	Zum Problem der sozialen Bedingtheit der Intelligenzentwicklung und des Lernens .....	144
5.11.1.4.	Zur Soziometrie .....	145
5.11.1.5.	Soziales Lernen in pädagogischer Sicht .....	146
5.11.1.6.	Zum Gruppenunterricht in didaktischer und unterrichtspraktischer Sicht .....	146

5.11.1.7.	Zum Problem Sprache als soziales Handeln .....	147
5.11.1.8.	Zum Problem der gestörten Sozialisation — tiefenpsychologische und heilpädagogische Aspekte .....	147
5.11.2.	Didaktische Hilfsmittel: Tabellen und Vorlagen für Hellraumprojektorfolien .....	148
5.11.3.	Unterrichtsfilme .....	149
5.11.4.	Ausbildungsziel im Themenbereich „Soziales Lernen in der Schule“ .....	150
5.11.4.1.	Zielbeschreibung .....	150
5.11.4.2.	Mögliche Operationalisierungen von Lernzielen zu Prüfungszwecken .....	150
5.11.5.	Lektionsvorschläge .....	152
6.	Gastarbeiterkinder .....	154
6.1.	Einleitung .....	154
6.2.	Die Stellung der Gastarbeiterfamilie im Arbeitgeberland — soziologische Aspekte .....	154
6.3.	Das Gastarbeiterstereotyp — sozialpsychologische Aspekte .....	156
6.4.	Schülerverhalten und Schulleistung im soziokulturellen Kontext .....	158
6.5.	Das Problem der „Umsozialisierung“ der Gastarbeiterkinder — sozialpsychologische und sozialpädagogische Gesichtspunkte .....	161
6.6.	Die Bedeutung des Elternkontakts .....	163
6.7.	Deutsch als Fremdsprache — soziolinguistische und sprachdidaktische Aspekte .....	164
6.8.	„Gastarbeiter“ als Unterrichtsthema — Gesichtspunkte der staatsbürgerlichen Erziehung und deren Didaktik .....	166
6.9.	Schulorganisatorische Maßnahmen .....	167
6.10.	Didaktische Hinweise .....	168
6.10.1.	Literatur .....	168
6.10.1.1.	Zur Soziologie des Gastarbeiters (soziologische und sozialpsychologische Texte und Werke) .....	168
6.10.1.2.	Zur Psychologie des Vorurteils .....	169
6.10.1.3.	Zum Problem der Schulleistung und des Schülerverhaltens .....	170
6.10.1.4.	Zum Problem der „Umsozialisierung“ von Gastarbeiterkindern .....	171
6.10.1.5.	Zum Problem Elternkontakt .....	172
6.10.1.6.	Zum Problem Deutsch als Fremdsprache .....	172
6.10.1.7.	„Gastarbeiter“ als Unterrichtsthema .....	173
6.10.2.	Statistisches Material, Vorlagen für Hellraumprojektorfolien, Tabellen und Fragebogen .....	173
6.10.3.	Strukturelle Zielbeschreibung und Vorschläge von operationalisierten Lernzielen zu Prüfungszwecken .....	174
6.10.4.	Anregungen zu Projektarbeiten mit Studenten .....	176
	Bibliographie .....	179

## Zur Einführung der Reihe „Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihren Anwendungen“

Die Reihe, deren erstes Bändchen wir hier vorlegen, will in erster Linie den werdenden<sup>1</sup> und den sich fortbildenden Lehrern aller Stufen und ihren Dozenten dienen. Sie wendet sich aber auch an den weiteren Kreis der Erzieher, nicht zuletzt an interessierte Eltern. Der „Dienst“, den die Bände anbieten, ist ein spezifischer: sie wollen mehr orientieren als belehren, mehr Überblick als abschließende Verarbeitung und Beurteilung vermitteln. Diese Orientierung aber soll, wo immer möglich, den letzten Stand der Forschung, so wie er für den Lehrer und Erzieher von Bedeutung ist, wiedergeben. Denn dies ist ja notwendig und schwierig zugleich für den Praktiker „im Felde“: Kontakt zu halten mit den Entwicklungen der Wissenschaften, mit denen er im Verlaufe seines Studiums in Berührung gekommen ist und von deren stürmischen Entwicklung er zwar immer wieder hört, die zu verfolgen ihn aber die mannigfaltigen Pflichten des Alltags hindern. Ja, das Gesagte gilt sogar schon für den Dozenten in der Lehrerbildung: auch bei ihm stehen die Probleme der Praxis häufig so sehr im Vordergrund, daß ihm nicht immer die Zeit und Kraft bleibt, sich in die großen Zusammenhänge der aktuellen Forschung zu vertiefen.

Orientierungshilfe also. Die Form, die wir gewählt haben, ist diejenige des Sammelreferates „mit Einleitung und Überblick“. Diese Referate sind verschieden organisiert. Einmal — nämlich gerade in diesem Band — sind sie um praxisnahe Problemkomplexe gruppiert (Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin usw.), das andere Mal folgen sie der Systematik des Faches und den Kategorien, in denen die Forschung selber denkt (Motivationstheorie, Lernpsychologie, kognitive Entwicklung, Sprache, Sozialpsychologie usw.): „angewandte“ und systematische Sammelreferate, könnte man sagen. Auf das didaktische Problem, das hinter dieser Unterscheidung steht, gehen wir im ersten Kapitel dieses Bandes ein.

<sup>1</sup> Ausgelöst wurde die Erarbeitung der Sammelreferate durch die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, welche eine Gruppe von Experten beauftragte, das Problem der Lehrerbildung nicht nur unter strukturell-institutionellen Gesichtspunkten zu untersuchen — diesen ist der Band „Grundlagen — Strukturen — Inhalte“ gewidmet — sondern auch darzulegen, welches die Inhalte einer „Lehrerbildung von morgen“ sein könnten. Die vorliegende Reihe ist das Ergebnis dieser Arbeiten. Die Meinung der Verfasser ist nicht, daß alle Stoffe, über die hier referiert wird, im Curriculum des Lehrers aufgenommen werden müßten oder auch nur könnten. Sie stellen vielmehr den Hintergrund dar, aus dem die Elemente eines Curriculums der Lehrerbildung ausgewählt werden müssen, wobei das Ausgewählte selbstverständlich ausführlicher behandelt, vertieft und praktisch angewandt werden muß.



Der Leser wird entdecken, daß nicht alle Forschungsberichte, insbesondere die systematischen, ganz leicht zu lesen sind. Das hängt zum Teil am Wesen des Sammelreferates: Es will ja die Sache nicht von Grund auf erklären oder gar „erschöpfend behandeln“. Es sagt nur soviel, als notwendig ist, um ein Problem zu umreißen und den Stand der Forschung und der Theoriebildung zu kennzeichnen; dann weist es auf die Originalliteratur hin. In diesem Sinn stellt diese Reihe ein Handwerkszeug und eine Quelle der Anregung eher als ein Lehrbuch dar, ein Nachschlagewerk eher als ein Werk, das man einmal flüssig durchliest. Weil aber der Herausgeber genug Didaktiker ist, um zu wissen, daß eine solche Lektüre Wenige unmittelbar anspricht, und weil er im übrigen zu einigen dort behandelten Problemen seine eigenen Ansichten hat, die zu verschweigen ihm schwergefallen wäre, so hat er es bei den übrigen Bändchen der Reihe unternommen, in einer relativ ausführlichen und — hoffentlich — lesbaren Einleitung jedes Sammelreferat zusammenzufassen und zu einigen ihm wesentlich scheinenden Punkten Stellung zu beziehen. Natürlich spiegeln diese Einleitungen einen persönlichen Standpunkt, ja stellenweise sogar ein entschiedenes Engagement wider. Wir verstecken diesen Tatbestand nicht (was allein gefährlich und daher unannehmbar wäre), sondern hoffen vielmehr, daß der Leser neben so viel objektivem Bericht auch ein Stück Stellungnahme zur Kenntnis nehmen wird.

Im vorliegenden Band trägt *Gerhard Steiner*, Oberassistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, zu sechs exemplarisch ausgewählten *Problemen der Schulpraxis* die Deutungen und Lösungen zusammen, welche die Erziehungswissenschaften, insbesondere die Pädagogische Psychologie, anzubieten haben. Es geht, wie gesagt, um das Problem der Leistung, dasjenige der Kreativität, der Hausaufgaben, der Disziplin, des sozialen Lernens in der Schule und der Gastarbeiterkinder. Umfragen haben immer wieder ergeben, wie hoch in der Reihe der Berufsprobleme des Lehrers Fragen dieser Art rangieren. Wenn Erziehungswissenschaften etwas nütze sind, müssen sie zu ihrer Lösung etwas beizutragen haben. Steiner zeigt, daß dem so ist.

Im *Band 2* hat sich der Herausgeber selbst der Aufgabe unterzogen, über einige neuere Tendenzen in der *Motivationspsychologie* zu berichten. Allzu lange und allzu häufig hat man Hunger und Durst als die Prototypen der Motivation angesehen. Lernen denn unsere Schüler wie Ratten im Labyrinth, um ihren Hunger und Durst zu stillen? Glücklicherweise beschäftigen sich heute viele namhafte Psychologen mit dem Problem der höheren, intrinsischen Motivation. Sie steht im Zentrum unseres Sammelreferates.

*Leo Montada*, Professor für Entwicklungspsychologie an der Universität

Trier, behandelt die *Pädagogische Psychologie des Lernens*. Die Prozesse, welche erzieherisch wirksam und bedeutungsvoll sind, insbesondere das Beobachtungslernen, erfahren eine besonders eingehende Würdigung. Das ist nicht selbstverständlich. Allzu häufig wird der Lehramtskandidat, der wissen möchte, was im Unterricht geschieht und wie Erziehung sich vollzieht, mit Rattenpsychologie und mit dem Lernen von sinnlosen Silben („über das man so viel Genaueres weiß“) abgespiesen.

*Gerhard Steiner* steuert gleich zwei weitere wichtige Berichte bei. Der erste befindet sich ebenfalls noch im 2., der zweite im 3. Band. Der erste betrifft die kognitiven Prozesse des *Erkennens, Lernens und der Entwicklung*, der zweite die *Sprache*: Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die didaktische Bedeutung dieser Kapitel ist offensichtlich. Wichtig ist indessen auch, daß hier die Rede von einem Bereich der Psychologie ist, der in einer außerordentlich dynamischen Entwicklung begriffen ist: nicht umsonst hat man von einer eigentlichen „kognitiven Wende“ der modernen Psychologie gesprochen. Die kognitive Psychologie tritt das Erbe der Gestaltpsychologie an und kämpft erfolgreich gegen die Hydra des Assoziationismus und des Reduktionismus, der die Köpfe nach den Schlägen der Gestaltpsychologie rasch wieder nachgewachsen sind. In der Tat: der Lehrer möchte nicht so sehr wissen, welches die einfachsten Bausteine des Verhaltens sind, auch nicht, daß komplexe Verhaltensweisen auf diese einfachen Strukturen zurückgeführt, eben „reduziert“, werden können. Ihn interessiert die Architektur der komplexen Verhaltensweisen, die er im Unterricht auszulösen und zu steuern hat. Darum sind die Namen *Piaget, Bruner* und *Chomsky* in aller Mund. Aber was haben diese Autoren wirklich gesagt? Steiner faßt ihre Thesen zusammen und führt zur Originalliteratur hin.

*Urs Hedinger* von der Vorbereitungsstufe der Hochschule Aargau, unser ehemaliger Mitarbeiter in Konstanz und Bern, behandelt im Band 3 die *Pädagogische Soziologie* und *Sozialpsychologie*. Hier werden Bildungsprozesse, Schule, Familie und Schulklasse in ihrem gesellschaftlichen Kontext gesehen. Probleme der Einflüsse sozialer Schichtung, von Subkulturen und Erziehungsstilen auf die Bildungschancen und den Verlauf der Bildungslaufbahnen sind in aller Munde. Die Familie und die Schulkasse sind Gegenstand soziologischer und sozialpsychologischer Analysen. Nicht alles ist Gold, was hier glänzt. Hedinger liefert Kriterien zu begründeten Unter- und Entscheidungen.

Die *Statistik* und die *Methodologie* behandelt im gleichen Band *August Flammer*, Professor für experimentelle und pädagogische Psychologie an der Universität Freiburg (Schweiz). Alle Bereiche der Erziehungswissenschaften unterliegen heute einer methodologischen Reflexion und

Präzisierung. Aber auch der Lehrer wird sich der Tatsache zunehmend bewußt, daß seine Arbeit mannigfaltige methodologische Aspekte hat: Man denke nur an die Notengebung und an die Schülerbeurteilung. Eine Einführung in diese Probleme ist daher sicher am Platz.

Nach diesen theoretischen Berichten folgt wieder eine Reihe schulnäherer Referate, die in Band 4 zusammengefaßt sind. *Rudolf Messner*, Professor an der Gesamthochschule Kassel, referiert über *allgemeine Didaktik*. In einem ersten Teil gibt er eine Übersicht über die verschiedenen Schulen, die er in ein Gesamtkonzept möglicher Didaktik einordnet, in einem zweiten Teil ist die Rede von den verschiedenen, im Unterricht ausgelösten Lehr- und Lernprozessen.

*Urs Isenegger* von der Universität Freiburg (Schweiz) schreibt über *Curriculumtheorie*. Was schon bei Rudolf Messner deutlich wird, ist hier noch einmal ins rechte Licht gerückt: daß sich Unterrichtslehre heute nicht mehr auf eine Lektionendidaktik beschränken darf, sondern ihre Prozesse im Rahmen des gesamten schulischen, erzieherischen, ja gesellschaftlichen Geschehens sehen muß. Die Thesen gewisser Curriculumtheoretiker sind umstritten, wie man weiß. Urs Isenegger hilft, diese Probleme zu situieren und ausgewogene Lösungen zu finden.

*Helmut Messners* und *Peter Füglisters* Berichte über *Schultheorie* führen diese Gedankengänge weiter, wobei sich die Betrachtungsweise in zunehmendem Maße auf die Schule und die Schulsysteme als ganze richtet. Mit dem Problem der Gesamtschule sind ja alle Fragen der Binnengliederung und der Stellung der Schule in der Gesellschaft aufgeworfen. Die Schultheorie ist der junge Zweig der Erziehungswissenschaften, der hier Antworten verspricht.

*Hedi Peter-Lang*, Psychotherapeutin und Leiterin eines gymnasialen Schülerberatungsdienstes, schreibt im Band 5 über Psychotherapie und deren persönlichkeitspsychologischen Hintergründe. Es geht hier nicht darum, aus den Lehrern Psychotherapeuten zu machen. Aber Psychotherapie und Erziehung hängen theoretisch und praktisch so eng zusammen, daß man verlangen muß, daß der Lehrer hierüber eine Orientierung erhalte. Zugleich spielt sich gerade heute wieder eine eigentliche Invasion psychoanalytischer und psychotherapeutischer Begriffe und Verfahren in die Welt der Schule und der Erziehung ab. Man denke an die Ideen Freuds und Rogers und die entsprechenden Praktiken! Hier tut Orientierung not.

Auch der Beitrag von *Annemarie Aepli-Jomini*, der ehemaligen Leiterin

<sup>2</sup> Ursprünglich hatten wir gehofft, zur Behandlung dieses Kapitels einen Mediziner zu gewinnen. Als dies mißlang, hat Frau Aepli, von uns gedrängt und um der Sache willen, die Aufgabe übernommen.

der st.gallischen Erziehungsberatung, über *Psychopathologie*<sup>2</sup>, *Psychodiagnose und Heilpädagogik* ist in diesem Sinne zu sehen. (Er steht ebenfalls in Band 5.) Wir wollen aus dem Lehrer keinen Erziehungsberater, Diagnostiker oder Heilpädagogen, wohl aber einen „Interlocuteur valable“ und Partner für Instanzen machen. Daß der Lehrer immer mehr mit Problemen der hier behandelten Art in Berührung kommt und daß er seine Rolle in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberatung und Sonderpädagogik klar sehen und definieren soll, leuchtet ein.

Am Ende dieser kurzen Übersicht ist eine Besinnung darüber am Platz, ob wesentliche Teile der Pädagogischen Psychologie in unseren Berichten fehlen. Wie steht es beispielsweise mit dem „Affektiven“? Dazu ist folgendes zu sagen. Was man in der Psychologie „Gefühl“ nennt, hat zwei Aspekte, einen verhaltensmäßig-strukturellen und einen physiologischen. Was zum ersteren zu sagen ist, das behandelt heute in der Regel die Sozialpsychologie und die Motivationspsychologie. Ihnen haben wir zwei ausführliche Sammelreferate gewidmet. Der physiologische Aspekt der Gefühlsreaktionen ist zwar theoretisch interessant, berührt jedoch den Pädagogen weniger. Denn die physiologischen Reaktionen sind weitgehend unwillkürlicher Natur und daher den erzieherischen Bemühungen wenig zugänglich.

Zur Theorie der *Attitüden*, ihrer Bildung und Veränderung, sagen wir auch nicht viel. Wir meinen, daß die Theoriebildung hier noch so sehr in den Kinderschuhen stecke, daß es nicht leicht ist, pädagogische Anwendungen zu treffen. Einiges ist wiederum im Zusammenhang mit der Sozialpsychologie und der Motivationspsychologie gesagt.

Es wird auch auffallen, daß wir den *Stufentheorien in der Entwicklungspsychologie* kein besonderes Kapitel widmen. Dies ist eine bewußte Entscheidung. Wir meinen, daß die Darstellung der Entwicklungsstufen in der Psychologie der Lehrerbildung eine allzu zentrale Stellung eingenommen hat und vielerorts noch einnimmt. Wissenschaftlich gesehen, ist die Stufentheorie in einer schweren Krise. Man kann mit Sicherheit voraussagen, daß sie nach deren Überwindung in ihrer Bedeutung ganz entscheidend reduziert sein wird. Seminaristen haben zwar allerorten mit Hingabe Stufeneinteilungen der kindlichen Entwicklung auswendig gelernt, und man hat sich vielerorts der Illusion hingegeben, auf diese Weise eine Anpassung des Unterrichts an die Entwicklungsstufe des Schülers vorzubereiten. Wer jedoch die Praxis des Unterrichts kennt, weiß, daß eine so vermittelte Anpassung an die Entwicklungsstufe des Schülers in der Regel ein leeres Wort geblieben ist. Wissenschaftlich gesehen, sind nicht die Entwicklungsstufen, sondern die *Entwicklungsmechanismen* und die *Entwicklungsprozesse* interessant. Diese kommen in unseren Referaten



ausgiebig zur Sprache<sup>3</sup>. Der Lehrer, dem die Augen für diese Prozesse geöffnet sind, ist aufgrund seiner eigenen Beobachtungen und seines eigenen erzieherischen und entwicklungspsychologischen Taktes in der Lage, seinen Unterricht der Stufe und der persönlichen Eigenart des Schülers anzupassen.

Weiter fehlt ein Referat über die *soziale Entwicklung* des Kindes. Diese Lücke bedauern wir. Sollte diese Reihe Erfolg haben, so würden wir uns wahrscheinlich bemühen, die Lücke später zu schließen.

Schließlich hätten wir gerne Sammelreferate über eine *Volkswirtschaftslehre*, eine *Politikwissenschaft* und eine moderne *Heimatkunde* in unseren Band aufgenommen. Wir hätten dazu einige Ideen gehabt. So meinten und meinen wir, daß es eine außerordentlich reizvolle und verdienstliche Sache wäre, dem werdenden Lehrer zu zeigen, wie die Schulorganisation und die ökonomische und politische Ordnung, in der die Schule steht, in der umfassenden administrativen, politischen und ökonomischen Ordnung seines Kantons und seines Landes integriert ist. Schulgesetzkunde würde hier zur Staatskunde und diese zur Politologie, nämlich einem Studium nicht nur der formellen sondern auch der informellen Strukturen und Kräfte einer Gesellschaft und eines Staates. Bildungsökonomie würde sich als ein Teil der Ökonomie überhaupt erweisen. Und die pädagogischen Ideen, die gerade heute aus dem politischen Bereich in die Welt der Erziehung einströmen — man denke an den Marxismus — könnten zu einer politischen und sozialen Ideengeschichte und zu einer Ortsbestimmung der politischen und sozialen Kräfte und Ideen der Gegenwart führen. Wäre es utopisch, zu hoffen, daß auch die hergebrachte *Heimatkunde* einen Beitrag zur Lösung dieser Probleme lieferte? Und daß sie sich im Zuge dieser Kooperation selber modernisierte, daß sie sich, so wie man dies heute in der *Volkskunde* beobachtet, ökonomischen, sozialen und politischen Betrachtungsweisen öffnete, und damit etwas von ihrem biedereren, romantisierenden und allzu harmlosen Anstrich verlöre? Das brauchte nicht auszuschließen, daß man auch die Formen des einfachen Lebens und die geschichtliche Heimatkunde betrachtete. Deren Behandlung hat jederzeit ihren pädagogischen Sinn.

Man braucht diese Problemstellungen nur zu entfalten, um zu erkennen, wie neu und schwierig sie sind. In der Zeit und mit den Kräften, welche uns für die ersten Bände dieser Reihe zur Verfügung standen, haben wir das Team nicht auf die Füße stellen können, welches diese Dinge ent-

wickelt und aufgeschrieben hätte. Sie bleiben ein Desiderat und eine Aufgabe für die Zukunft. Vielleicht vermag die hier skizzierte Aufgabenstellung irgendwo zu zünden und die Bearbeiter auf den Plan zu rufen.

Bern, im Januar 1975

*Der Herausgeber*

<sup>3</sup> Der Herausgeber selbst hat in Roth, H. (Hrsg.), *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett 1969, zum Problem der Entwicklungsprozesse und zum Anlage-Umweltproblem zusammenfassend referiert.

*Hans Aebli*

Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers:  
Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an  
der wissenschaftlichen Systematik?



Zehn Jahre lang hat der Herausgeber dieser Reihe Primarlehrer ausgebildet. Zur Zeit, da er diese Zeilen schreibt, hat er seine Vorlesungen an der Universität auch fünfzehn Jahre lang an die Sekundar- und Gymnasiallehrer gerichtet. Sowohl gegenüber den Primarlehrern als auch gegenüber den Sekundar- und Gymnasiallehrern ist er bei der Darstellung der Erziehungswissenschaften praktisch immer *systematisch* verfahren. Wahrscheinlich verfahren auch die meisten seiner Kollegen so. Ist das richtig? Die Diskussionen in der Arbeitsgruppe „Curriculum“ in der Kommission „Lehrerbildung von morgen“ haben ihm einige Zweifel daran beigebracht. Die vorliegende Reihe ist der Niederschlag dieser Besinnung.

## 1. Zwei Wege der Behandlung der Erziehungswissenschaften

In der Lehrerbildung und -fortbildung gibt es zwei Wege der Behandlung der Erziehungswissenschaften: den systematischen und denjenigen nach Anwendungsbereichen.

Die *systematische Einteilung* der Erziehungswissenschaften unterscheidet Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie und die allgemeine und die speziellen Didaktiken. Die Pädagogische Psychologie unterteilt sich unter systematischen Gesichtspunkten in die Lehre von den psychologischen Grundfunktionen und in die Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Beide Teile können auch genetisch betrieben werden: so entsteht die Entwicklungspsychologie, die aus historischen und praktischen Gründen in der Regel als weiterer Hauptteil der Psychologie behandelt wird.

Hinzu kommen Ausblicke auf die Psychopathologie, die Psychodiagnose und -therapie und die Methodologie und Statistik. In ähnlicher Weise kann man die Pädagogik systematisch einteilen. Eine solche Behandlung der Erziehungswissenschaften strebt danach, die einfachen Grundprozesse zu isolieren, sie zu erklären und zu zeigen, wie komplexe Prozesse und praktische Probleme in ihrem Lichte durchsichtig werden. Diese Suche nach einfachen Elementen und nach grundlegenden Prozessen und erklärenden Prinzipien ist charakteristisch für das wissenschaftliche Denken. Forschung orientiert sich an diesen Leitgedanken. Theorien suchen sie zu klären.

Was aber, wenn uns der praktizierende Lehrer sagt, daß er Disziplinprobleme habe? Daß ihm Gastarbeiterkinder in der Klasse pädagogische,

didaktische und soziale Probleme aufgeben? Daß er nicht wisse, ob er Hausaufgaben stellen solle oder nicht? Daß ihm das übermäßige Fernsehen seiner Schüler Probleme stelle? Eine mögliche Antwort des „Systematikers“ ist die folgende: die Lösung all dieser Probleme ergibt sich aus der Anwendung geeigneter Teile der systematisch behandelten Erziehungswissenschaften. Das ist ohne Zweifel richtig. Was aber, wenn die Lehramtskandidaten diese Anwendungen nicht sehen? Wenn es ihnen nicht gelingt, die vielen verschiedenen Theorieelemente auf den besonderen Problemkomplex zu beziehen, der ihnen das Leben schwer macht? Genau diese Situation führt zur Konzeption einer anderen Form der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Sie geht davon aus, daß der Unterricht eben nach jenen Problemkomplexen zu gliedern sei, denen der Lehrer im Alltag seiner Tätigkeit begegnet: Probleme der Disziplin, der Behandlung von Gastarbeiterkindern usw.

Einen solchen Problemkomplex nennen wir auch einen „Anwendungsbereich“. Man erkennt nun, warum. Ein Problem der Praxis klärt sich durch die Anwendung geeigneter Theorieelemente. Man könnte dies verneinen und darauf hinweisen, daß praktische Probleme „aus dem gesunden Menschenverstand“ gelöst werden. Indessen hat schon Whewell vor mehr als 100 Jahren darauf hingewiesen, daß der gesunde Menschenverstand („common sense“) nichts anderes als die Theorien von gestern wiedergibt. Wer sich also dem gesunden Menschenverstand anvertrauen wollte, der vertraute sich einfach einigen gestrigen Theorien an. Wir wollen sie nicht verachten: vielleicht haben sie sich bewährt und sind daher heute noch im Schwange. Vielleicht aber ist es auch nur menschliche Trägheit, die sie überleben ließ. So sollte man wohl auch die heutigen Theorien hinzunehmen. Sie aber sind Teile jener Wissenschaft, die — wie gesagt — systematisch vorgeht. Die beste Lösung praktischer Probleme ergibt sich also wirklich aus der „Anwendung“ geeigneter Theorieelemente.

Diese Elemente aber sind häufig über die ganze Breite der Wissenschaft verstreut. Sie zu identifizieren und auf ein geeignetes praktisches Problem hinzuordnen, stellt eine hohe geistige Leistung dar. Kein Wunder, daß sie vielen Lehramtskandidaten nicht gelingt. Sollte daher der ganze Unterricht in der Lehrerbildung „nach Anwendungsbereichen“ erfolgen? Viele Gründe sprechen dagegen. Einmal gibt es zahllose praktische Probleme. Sie alle zu behandeln, ist aus äußeren Gründen unmöglich. Gerade darum ist ja Wissenschaft und Theorie entstanden: weil der forschende Geist im Vielerlei der Erscheinungen einfache Grundstrukturen suchte — und fand. Sodann: wenn die Bewältigung praktischer Situationen durch die Anwendung theoretischer Elemente erfolgt, so wird man diese wohl oder übel vermitteln müssen, sonst gibt es nichts anzuwenden. Soll diese

Vermittlung einwandfrei und befriedigend geschehen, so muß sie systematisch geschehen. Weiter: wie würde man denn die Lehraufgaben innerhalb der Lehrerbildung einteilen, wenn nur nach praktischen Problemen vorgegangen würde? Gäbe es Dozenten für Gastarbeiter- und solche für Hausaufgabenprobleme? Dieser Gedanke sollte nicht nur humoristisch verstanden werden. Es gibt ein Problem der *Identität* und des *Selbstverständnisses* des Dozenten in der Lehrerbildung. Dieses wird er nach Kategorien hergebrachter Einteilungen der Wissenschaften lösen. Er wird sich als Psychologe, als Pädagoge, als Didaktiker verstehen, nicht als Fachmann für diese und jene praktischen Probleme. Es bestehen auch Zusammenhänge mit seiner Ausbildung. Man kann Psychologie, Pädagogik, Didaktik studieren, nicht aber Drogen- oder Fernsehprobleme. Forschung und theoretischer Fortschritt vollziehen sich, wissenschaftliche Institute und Forschungszentren gliedern und definieren sich, gemäß systematischen Einteilungen und nicht gemäß Anwendungsbereichen. Die neue Mathematik, die moderne Linguistik, die kognitive Psychologie sind in wissenschaftlichen Zentren und Instituten entstanden, die sich nach den Grundprozessen definieren, welche sie untersuchen, und nicht nach Anwendungsbereichen. Der Lehrerbildner wird seine Lehre also nicht bloß an den Problemsituationen ausrichten, sondern vielmehr aus den Quellen schöpfen, in denen sich die großen Bewegungen des geistigen und wissenschaftlichen Lebens abspielen. Er wird zugleich Zeit seines Lebens suchen, mit diesen Bewegungen Kontakt zu halten und dabei auch Kontakte mit seinen Fachkollegen pflegen. Dies wird ihm erlauben, seine Identität als Wissenschaftler zu wahren und seine Rolle im Konzert der geistigen Strömungen zu spielen. Wenn zugleich die Aufgaben in der Lehrerbildung so definiert sind, wird es gelingen, gute Leute für sie zu gewinnen und sie ihr zu erhalten. Andernfalls werden sich ihr nur theoretisch und wissenschaftlich weniger leistungsfähige Persönlichkeiten zuwenden.

Wenn man die Dinge vom Lehramtskandidaten aus betrachtet, kommt man zu den gleichen Schlüssen. Auch er sucht nicht bloß eine Ausbildung, die ihm Handgriffe zur Bewältigung praktischer Probleme liefert. Gerade die wertvollsten Studenten suchen eine Ausbildung, die sie mit den großen Bewegungen des geistigen Lebens in Kontakt bringt, die ihnen eine Orientierung innerhalb derselben vermittelt, die ihnen zeigt, wie sich diese auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaften spiegeln, und die ihnen schließlich erlaubt, sich dazu einen autonomen Standpunkt zu erarbeiten. Sie wollen nicht bloß lernen, den Dutzenden von praktischen Problemen, die ihrer warten, zu begegnen.

Daher braucht es beides: ein systematisches Studium der Erziehungswissenschaften und ein solches nach Anwendungsbereichen. Ein jedes hat seine

Funktion und seine besonderen Ziele: Wissenschaft, Theorie und Einsicht rufen nach Systematik. Die konkreten Aufgaben, welche die Praxis stellt, rufen nach einer Behandlung nach Anwendungsbereichen. Dabei wird es häufig keinen einzelnen Dozenten geben, der diese unter allen relevanten Gesichtspunkten zu beleuchten vermag. *Team-teaching* wird ihrer Behandlung adäquat sein. Zu ihrer Behandlung bietet sich zudem die *Projektmethode* an, in deren Rahmen eine Studentengruppe beispielsweise mit einem oder zwei Gastarbeiterkindern arbeiten, es, seine Familie und deren Probleme kennenlernen und ihm Nachhilfestunden geben.

So ist die Antwort auf die Frage nach systematischem oder problemorientiertem Vorgehen kein Entweder-Oder. Da beide Formen des Vorgehens ihre charakteristischen Ergebnisse haben, müssen wir beide beschreiten. Die vorliegende Reihe trägt dieser Tatsache Rechnung, indem sie systematische Sammelreferate und sechs wichtige Anwendungsbereiche der Erziehungswissenschaften anbietet.

## 2. Die Anwendungsbereiche

Die in diesem Band behandelten Anwendungsbereiche betreffen — wie gesagt — Problemsituationen des schulischen Alltags. Eine Untergruppe der Kommission „Lehrerbildung von morgen“ hat sie aus einer großen Zahl von Vorschlägen ausgewählt. Ein großer Teil von ihnen wurde im Rahmen des BIVO-Projektes<sup>1</sup> von Lehrern selbst in täglichen Protokollen festgehalten. Indessen sind wir davon ausgegangen, daß es in unseren Schulen Probleme gibt, welche der Mehrzahl der Lehrer nicht unbedingt bewußt sind. Man kennt aus der Geschichte viele Fälle, in denen es einer eigentlichen Aufklärungsarbeit bedurfte, um in den Menschen ein Problembewußtsein zu wecken. Wir haben uns daher die Freiheit genommen, die Liste durch eine Reihe von Problemen zu ergänzen, welche von Experten als solche bezeichnet wurden. Dabei ist unsere Methodologie pragmatisch gewesen. Wir meinen nicht, daß Probleme durch die Methode ihrer Findung relevant werden und sich damit gewissermaßen legitimieren. Vielmehr hoffen wir, daß die hier ausgeführten Anwendungsbereiche durch den Reichtum der Gesichtspunkte, ihren Realismus und das

<sup>1</sup> Gehrig, H. (Hrsg.), *Forschungsberichte zur Schweizerischen Lehrerbildung. Berichte zum BIVO-Projekt*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, 1970–1974.



dahinterstehende Anliegen überzeugen, und daß die bloß aufgezählten Problemkomplexe im Leser die Lust auslösen, ihnen nachzugehen und sie individuell oder im Kollegen-Team zu behandeln. Insbesondere könnten wir uns vorstellen, daß sich Veranstaltungen der Fortbildung von Dozenten der Lehrerbildung diesen Problemen widmen. Hier ist die Liste der „Anwendungsbereiche“:

Übertritts- und Selektionsprobleme, Chancengleichheit, Differenzierung,  
Laufbahnberatung in der Schule  
Schulzeugnisse  
Notengebung  
Schülerbeurteilung (Bogen entwickeln, führen)  
Schulprüfungen  
Schulversagen  
Bedingungen der Schulleistung, der Arbeitshaltung  
Hausaufgaben  
Lügen und Stehlen  
Rauchen  
Rauschgift  
Sexualprobleme, Aufklärung  
Disziplin  
Verstärkung, Strafen  
Bedingungen von Interesse, Motivation  
Unaufmerksamkeit, Stören  
Interpretation von Symptomen wie Flüchtigkeit, Konzentrations-  
schwäche,  
Vergeßlichkeit, Aggressivität, Schüchternheit etc.  
Lehrstile  
Vorschulerziehung und kompensatorische Erziehung  
Gastarbeiterkinder, Integrationsprobleme  
Scheidungskinder  
Elternkontakte, Hausbesuche des Lehrers  
Behördenkontakte (Inspektor, Schulkommission etc.)  
Mitwirkung an institutionellen Prozessen z. B. Vernehmlassungen  
Rolle des Lehrers bei schulpsychol. Diagnose, Therapie  
Gruppendynamik, Zusammenarbeit mit Kollegen  
Television und Schule  
Vulgärpresse und Schule  
Schulhausbau  
Rolle des Lehrers in der Gemeinde  
Probleme der Gesamtschule  
Teamteaching

Schülermitverwaltung

Innovationsprozesse im Bereiche der Unterrichtsstoffe, z. B. Neue Mathe-  
matik, Transformationsgrammatik

Kreativität als didaktisches Problem

Soziales Lernen und soziale Entwicklung in der Schule

Im Wintersemester 1972/73 haben wir an der Universität Bern eine Seminarveranstaltung durchgeführt, in der Studentengruppen eine Auswahl aus diesen Problemen bearbeitet haben. *Gerhard Steiner* hat sich von diesen Arbeiten inspiriert, sie in der Folge jedoch weitgehend neu konzipiert und ihnen die vorliegende Form und einen stark erweiterten Inhalt gegeben. Sie behandeln das *Leistungsproblem* in der Schule, die *Kreativität* im Unterricht, das Problem der *Hausaufgaben*, dasjenige der *Disziplin*, das *soziale Lernen* und das Problem der *Gastarbeiterkinder* in den Schweizer Schulen. Diese Fragestellungen empfehlen sich selber. Die Methodologie, welche ihrer Behandlung zugrunde liegt, werden wir etwas weiter unten diskutieren.

### 3. Das Verhältnis von Philosophie, Pädagogik und Pädagogischer Psychologie in der Lehrerbildung

Das Problem der Praxisnähe stellt sich in der Lehrerbildung nicht nur bezüglich des systematisch-theoretischen Vorgehens oder eines Vorgehens nach Anwendungsbereichen. Wir finden es auch wieder, wenn wir das relative Gewicht der Philosophie, der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie in der Ausbildung des Lehrers zu entscheiden haben. Man kennt die divergierenden Standpunkte: die einen vertreten eine starke Betonung der Philosophie gegenüber der Pädagogik und wiederum der Pädagogik gegenüber der Pädagogischen Psychologie, jedesmal mit der Begründung, daß die jeweils erstgenannte Disziplin jene systematischen Begriffe und Gesichtspunkte vermittele, die den jungen Lehrer in die Lage versetzte, seine Welt aus eigener Einsicht zu deuten und die Probleme der Erziehung und, allgemeiner, des menschlichen Daseins, zu lösen. Demgegenüber hat man immer wieder darauf hingewiesen, daß es nicht genüge, eine systematische Philosophie oder Pädagogik zu vermitteln, wenn man den Erzieher befähigen wolle, die Probleme seiner täglichen Arbeit zu lösen. Anwendung sei eine *Leistung sui generis*, sie müsse daher zusam-

menhängend betrieben werden: daher die Bevorzugung der Pädagogik gegenüber der Philosophie und der Pädagogischen Psychologie gegenüber der Pädagogik.

Nun ist die Situation bezüglich dieses Problems insofern sehr komplex, als auch innerhalb des Wissenschaftsbetriebs dieser drei Disziplinen in den letzten Jahren wichtige Verschiebungen stattgefunden haben. Insbesondere die Pädagogische Psychologie hat Problembereiche an sich gezogen, welche herkömmlicherweise von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, unterstützt vom gesunden Menschenverstand und der praktischen Erfahrung des Dozenten, behandelt worden sind. Es geschah dies darum, weil auch die Pädagogische Psychologie praktischer und realitätsnäher wurde und Probleme wie diejenigen der Sozialisation, der Sozialpsychologie der Schulklassse und der Erziehungsstile, der Sprachpsychologie und der Soziolinguistik aufgriff. Natürlich sind nicht alle diese Fragen von der Pädagogischen Psychologie befriedigend gelöst. Ihre Vertreter müssen sie vielmehr ihrerseits aus einer Mischung von wissenschaftlicher Erkenntnis, gesundem Menschenverstand und eigener pädagogischer Erfahrung heraus zu behandeln suchen. Weil sie aber sowohl über die empirischen Ergebnisse als auch über eine potente Methodologie zu ihrer weiteren Untersuchung verfügen, ist es wohl sinnvoll, daß sie die Verantwortung für ihre unterrichtliche Behandlung übernehmen. Die vorliegenden „Anwendungsbereiche“ legen – so hoffen wir – dafür Zeugnis ab. So hat sich die Rolle des Pädagogen gewandelt. Seine Überlegungen werden als Folge der Subtraktion der empirischen Aspekte *philosophischer*. Sein origineller Beitrag wird nun darin bestehen, die Erziehungsprozesse nicht so sehr im Lichte des Seienden als des *Seinsollenden* und des dem *Menschen Möglichen* oder *Offenen* zu reflektieren. Er wird im Zögling nicht vor allem das sehen, was empirisch festgestellt werden kann, als das, was gemäß seiner Idee, oder Bestimmung, in ihm erweckt werden kann. Die *Geschichte der Pädagogik* hat ihrerseits stark philosophische Aspekte. Sie liefert ja nicht eine isolierte Darstellung pädagogischer Theorien und Praktiken und vielleicht eine ebenso isolierte Schulgeschichte. Vielmehr wird sie in dem Maße interessant, als sie zeigt, wie pädagogische Ideen und Praktiken und ihre Verwirklichung in schulischen Institutionen aus einem Zeitgeist, einer kulturellen, sozialen und ökonomischen Situation heraus, erwachsen, die ihrerseits in der Philosophie der betreffenden Zeit Ausdruck findet. Man denke nur etwa an das Mittelalter, an die Zeit der Aufklärung oder an die Zeit um 1900! So ist die Geschichte der Pädagogik immer auch *Philosophiegeschichte*, und es wird in ihrem Rahmen auch immer wieder notwendig werden, zentrale philosophische Strömungen ausführlich und im Zusammenhang darzustellen.

So sehen wir, daß das „Absinken“ der empirischen Elemente der Pädagogik in die Pädagogische Psychologie (und z. T. auch in andere empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaften, man denke an die Didaktik, die Curriculumtheorie oder die Schultheorie!) die Pädagogik der Philosophie angenähert hat. Sie wird nun sozusagen zur angewandten Philosophie: angewandt auf die Probleme der Erziehung. Pädagogische Probleme werden damit zu „Anwendungsbereichen“, in denen die verschiedensten philosophischen Elemente zum Zuge kommen: Fragen der Ethik, der Sozialphilosophie vor allem, wenn man die Dinge zu Ende denkt, aber immer auch Fragen der Metaphysik und der Kosmologie und – unter einem eher methodologischen Gesichtspunkt – Fragen der Erkenntnistheorie. Zudem liefern natürlich auch andere Nachbarwissenschaften theoretische Elemente, welche in der Pädagogik angewendet werden.

So kann man sich nun fragen, ob in dieser Situation die *Philosophie als gesonderte Disziplin in der Lehrerbildung* überhaupt ihre Daseinsberechtigung habe. Die prinzipielle Antwort ist die gleiche, wie wir sie bezüglich der Orientierung an der wissenschaftlichen Systematik und an den praktischen Problemsituationen gegeben haben: es braucht beide. Die Philosophie liefert die Ideen und Begriffe, welche in einem ersten Schritt in der Pädagogik und in einem zweiten Schritt, verknüpft mit Überlegungen des Faktischen, auf die Pädagogische Psychologie angewandt werden. Sie erarbeitet diese Begriffe im systematischen Zusammenhang und weist ihr historisches Werden auf. Die Pädagogik nimmt sie auf und bezieht sie auf die Probleme der Erziehung, insbesondere dort, wo es sich um Fragen der letzten Ziele und damit der Bestimmung des Menschen handelt. Die Pädagogische Psychologie ihrerseits stößt auf Schritt und Tritt auf Fragen der Normen, an denen sie selbst und an denen Menschen Probleme des faktischen Verhaltens von Kindern messen. Sie wird ihrerseits von der systematischen Klärung, die Philosophie und Pädagogik liefern, profitieren. Allerdings werden hier lokale und kulturelle Traditionen eine Rolle spielen. In der Schweiz kann man sagen, daß die katholischen und die romanischen Landesteile eine stärkere Affinität zur systematischen Philosophie haben als die protestantischen und die deutschsprachigen. Vielleicht ist es tolerierbar, daß die Philosophie als systematisches Fach ganz wegfällt, wenn die Pädagogik ihrerseits auf hohem theoretischem und philosophischem Niveau vermittelt wird (was bekanntlich nicht ausschließt, daß sie höchst „praktisch“ ist, denn gute Theorie ist praktisch!). In diesen Fällen muß jedoch eine bewußte Anstrengung gemacht werden, auch im Zuge der „angewandten“ Behandlung pädagogischer Probleme den systematischen und gegebenenfalls historischen Hintergrund der Begriffe und Konzepte aufzuweisen.

Umgekehrt ist nun auch deutlich, welche Forderungen an einen Philosophieunterricht in der Lehrerbildung zu richten sind: er darf nicht abgelöst von den pädagogischen Fragestellungen durchgeführt werden. Vielmehr muß er Instrumente der Deutung pädagogischer Phänomene liefern und diese sodann in der Pädagogik bewußt anwenden. Dies bedeutet nichts anderes, als daß die Philosophie und die Pädagogik in der Regel durch den gleichen Dozenten vertreten werden sollten, zum mindesten aber eine enge Koordination und Zusammenarbeit zwischen den Vertretern dieser Fächer stattfinden. Denn es ist natürlich auch leicht, eine Philosophie zu lehren, die dem werdenden Lehrer bei der Lösung seiner Aufgaben überhaupt nicht hilft, und dafür ist in der Lehrerbildung kein Platz.

So sehen wir die Lehrerbildung in einem intensiven Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von Systematik und Anwendung stehen. Wenn es ihr gelingt, die beiden immer wieder zu verbinden, so werden beide Teile davon befruchtet. Die Theorie und Systematik werden nie Gefahr laufen, verbalistisch und dürr zu werden, sondern werden sich immer wieder auf dem Nährgrund der praktischen Lebensprobleme bereichern, die Anwendungen und die praktischen Belehrungen werden durch ihre ständige Beziehung zur Theorie, zur Forschung und zur Systematik daran gehindert, im Praktischen und Vordergründigen zu versanden. Lehrerbildung kann in dieser Weise Nährboden für einen Wissenschaftsbetrieb werden, der ebenso fruchtbar, wenn nicht fruchtbarer, als die Glasperlenspiele in vielen Elfenbeintürmen ist.

*Gerhard Steiner*

Praxisorientierte Problemkomplexe

## Einleitung

Der Wert einer systematischen Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Fächern ist wohl um so höher zu veranschlagen, je besser es der werdende Lehrer versteht, sie im Zusammenhang mit seiner eigenen Lehr-tätigkeit zu sehen und sie auf die Probleme der alltäglichen Praxis anzuwenden. Nun ergibt sich aber die Anwendung theoretischer Einsichten auf die praktische Tätigkeit nicht allein schon aufgrund des Vorhandenseins von Problemen. Anwendung muß vielmehr spezifisch vorbereitet werden. Die folgenden sechs „Anwendungsbereiche“ (Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, Soziales Lernen in der Schule, Gastarbeiterkinder), sind in diesem Sinne als Lernfelder zu verstehen, welche zur systematischen Darstellung der Erziehungswissenschaften hinzukommen. Der erste Teil jedes Anwendungsbereiches umfaßt eine *thematische Skizze*, in der ein Thema unter mehreren Gesichtspunkten dargestellt wird: unter dem pädagogischen, dem psychologischen, dem soziologischen, dem allgemein-didaktischen und dem schultheoretischen. Dabei tritt einerseits die Vielschichtigkeit der Problemkomplexe zutage, andererseits wird das Ausmaß des stofflichen Angebots sichtbar. Sodann stellt sich die Frage nach der *didaktischen Aufbereitung*. Wir versuchen daher im zweiten Teil jedes Anwendungsbereiches, mit Hilfe von ausgewählten didaktischen Hinweisen Möglichkeiten der Anwendung theoretischer Erkenntnisse aufzuzeigen. An erster Stelle steht für jedes Teilgebiet ein umfangreiches, wenn auch nicht vollständiges *Verzeichnis informativer Literatur*. Leicht lesbare Texte und einführende Werke für den Studenten, schwierige Texte, weiterführende Literatur und spezifische Quellen für den Dozenten werden jeweils getrennt aufgeführt. Im Anschluß an die Literaturempfehlungen finden sich Angaben, die das Auffinden von *Tabellen oder Graphiken* (als Vorlagen für Hellraumprojektorfolien) erleichtern. Einigen Themen sind auch Film- oder Tonbandempfehlungen beigelegt. Eine weitere didaktische Hilfe sowohl für die Ausbildungsplanung als auch für die Erfolgskontrolle sind die *strukturellen Zielbeschreibungen* für jeden Anwendungsbereich. Die charakteristischen Inhalte eines Themenbereichs und deren Beziehungen zueinander sind in einem Diagramm abgebildet. Teile dieser strukturellen Beschreibung können in der Folge zu Planungs- oder Prüfungszwecken herausgegriffen und – in verschiedenster Weise – operationalisiert werden. Mehrere *Beispiele von Operationalisierungen* zu Prüfungszwecken sind jeweils im Anschluß an die strukturellen Zielbeschreibungen zu finden. Bestimmte Teile von Problemkomplexen kann sich der Seminarist am

besten im Rahmen von „*Miniprojekten*“ (einfache Beobachtungsreihen, Befragungen, kleine Untersuchungen usw.) erarbeiten. Dabei tritt der Praxisbezug in besonderem Maße hervor. Zwischen einzelnen Anwendungsbereichen gibt es Berührungspunkte oder Überschneidungen. Um Wiederholungen zu vermeiden, haben wir in solchen Fällen versucht, die Schnittbereiche in jeweils besonderer Weise zu akzentuieren, was sich vor allem in der Auswahl empfohlener Literatur widerspiegelt.

Ein Arbeiten mit den „Anwendungsbereichen“ in der *Lehrerbildung jeder Stufe* macht zwar einerseits ein laufendes Anpassen der Problemkomplexe wie auch des didaktischen Vorgehens an die jeweils neuesten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse notwendig, wenn sich nicht eines Tages eine common-sense-Betrachtung breit machen soll. Andererseits aber bieten die hier vorgeschlagenen Problemkomplexe die Möglichkeit zu vielfältiger Ausweitung und Modifikation. Es ist zu wünschen, daß die folgenden sechs Abschnitte für den Leser zu einer Quelle der Inspiration für seine eigene Arbeit werden.

## 1. Leistung

### 1.1. Einleitung: Aspekte des Leistungsbegriffs

- Den Lehrer beschäftigen Fragen und Probleme wie zum Beispiel die *Beurteilung* von mündlichen Leistungen in den Fächern Deutsch oder Französisch, die Beurteilung von Leistungen eines Kindes aus extrem ungünstigen häuslichen Verhältnissen (Scheidungsweise), die Gewichtung einer Reihe von Leistungen im Hinblick auf den Übertritt in eine weiterführende Schule oder das unvermittelte Abfallen der Leistungsfähigkeit eines pubertierenden Mädchens.
- Die jeweils vorliegende Leistung ist stets das Ergebnis eines Verhaltens eines Schülers, eines Individuums oder einer Person, die nur aus ihrem Verhältnis zu ihrer Umwelt, d. h. *im gesamten sozialen und kulturellen Zusammenhang* richtig verstanden werden kann.
- Leistung steht im Zusammenhang mit der *Leistungsgesellschaft* und der Schule als einer *Leistungsschule*. Wie hat sich der Lehrer zu dieser so gearteten Institution zu verhalten?
- Der Lehrer wird angesichts der Tatsache, daß seine Schüler mit sehr *unterschiedlichen Voraussetzungen* (in der Jahrgangsklasse) ein und



derselben Leistungsanforderung ausgesetzt sind, nach Möglichkeiten einer *Differenzierung* dieser Anforderung suchen.

Mit diesen skizzenhaften Angaben haben wir den Begriff der Leistung als typischen Anwendungsbereich charakterisiert: Wir wollen Leistung nach dem soziologischen, dem sozial- und entwicklungspsychologischen, dem didaktischen, dem methodologisch-statistischen (Notengebung) und dem schultheoretisch-bildungspolitischen Gesichtspunkt betrachten.

### 1.2. Wir sind eine Leistungsgesellschaft. Der soziologische Aspekt der Leistung

Leistung wird heute überall erwartet, ja als etwas Selbstverständliches vorausgesetzt; und dies nicht nur im schulischen Bereich. Begriffe wie Leistungsfähigkeit, Leistungsschwäche, Leistungsprinzip, Leistungsmessung, Leistungstest, Testleistung, Höchstleistung, Spitzen- oder Glanzleistung, Intelligenzleistung, Sozialleistungen oder kulturelle Leistungen sind uns aus dem öffentlichen Informationsdienst, dem Sportbulletin, dem psychiatrischen Gutachten, dem juristischen Plädoyer wie dem Wirtschaftsbericht bestens vertraut.

Ist die hier jeweils angesprochene Leistung gleich der Arbeit pro Zeiteinheit, wie es die physikalische Definition ausdrückt, oder ist sie etwas anderes? Sie ist in der Tat etwas anderes, denn der Akzent liegt nicht so sehr auf dem zeitlich quantitativen als vielmehr auf dem qualitativen Aspekt: Von Leistung wird dort gesprochen, wo eine Forderung erfüllt wird, die positiv oder negativ als ein Genügen oder Ungenügen beurteilt wird, dort also, wo eine Norm, ein Leistungssoll — beide sind der Ausdruck für mehr oder weniger ausgesprochene gesellschaftliche Erwartungen — erreicht werden muß. Arbeiten und Einsätze, die niemand beurteilt, entbehren der gesellschaftlichen Relevanz und werden daher kaum als Leistungen anerkannt. Leistung ist demnach offensichtlich ein *gesellschaftliches Phänomen*, ein Kennzeichen unserer Industriegesellschaft, und man wird sich fragen, in welcher Weise vor allem Europa und Nordamerika von diesem Drang nach Leistung, dieser Leistungsdynamik, erfaßt worden sind.

Mit der *Französischen Revolution* erlebte Europa in stärkerem Ausmaß als je zuvor eine *gesellschaftliche Umstrukturierung*. Die Folgen waren vorwiegend politischer Natur. Eine zweite Revolution war hinsichtlich der Entwicklung der Gesellschaft zu einer Leistungsgesellschaft von größerer Bedeutung: die *Industrielle Revolution* des 19. Jahrhunderts.

Weber (1920) charakterisiert jene Zeit in seinen „Gesammelten Aufsätzen zur Religionssoziologie“ durch den „*kapitalistischen Geist*“, einen Begriff, den er in einem wertneutralen oder sogar positiven Sinne gebrauchte. Kapitalistischen Geist fand er bei denjenigen Unternehmern, die über *Kapital* verfügten, dieses aber unter Verzicht auf persönlichen materiellen Gewinn stets von neuem investierten. Weber erblickte in diesem Verhalten eine *asketische Grundhaltung*, die er dem *calvinistischen Ethos* entspringen sah, d. h. einer moralisch artikulierten Gesinnung. Unter dem Druck der von Calvin verkündeten *Heilungewißheit* (Prädestinationslehre) suchte der Mensch nach einer möglichst gottgefälligen Lebensführung. Er fand sie im *Verzicht* und in der *Askese*. Die englisch-amerikanischen Puritaner, die diese Grundhaltung besonders rein (pur) leben wollten, gingen sogar soweit, Rasten und Ruhen für sündhaft zu halten, zumal das Ausruhen auf dem einmal erworbenen Besitz. Neuinvestition galt als selbstverständlich. Sie führte in der damaligen Zeit beginnender Industrialisierung meist zu wirtschaftlichem Erfolg. Dieser wiederum galt dem gläubigen Calvinisten als *Indiz für die Gottwohlgefälligkeit*: Er war der Begnadete. Leistung war demnach zu einem *zentralen Moment* geworden. Die religiöse Grundhaltung, aus der das Leistungsprinzip hervorgegangen war, wurde allerdings bald säkularisiert. Der „kapitalistische Geist“ löste sich vom calvinistischen Ethos ab und verselbständigte sich. Der wirtschaftlich Erfolgreiche verstand sich nicht mehr als der Begnadete. Marx (1867) verstand den *Kapitalisten* als Ausbeuter der *Proletarier*.

Man kann sich im Hinblick auf die Webersche Theorie fragen, warum das calvinistische Ethos erst im 19. Jahrhundert und nicht schon zu Lebzeiten des Reformators zu dieser Entwicklung geführt habe. Offensichtlich erklärt das Modell nur *einen* Faktor der Genese des heute herrschenden Leistungsprinzips. Weshalb läßt sich aber auch bei den Zwinglianern derselbe Trend zur Leistung feststellen? Auch sehr frühe Leistungsmanifestationen wie etwa die Bewegung des gotischen Kathedralenbaus in den französischen Städten des 13. Jahrhunderts, die breiteste Volksmassen zu Leistungen in Form von Frondiensten zu mobilisieren vermochte, oder — in jüngerer Zeit — die leistungsgesättigte Erscheinung eines Stachanow, des Vorbildes des sowjetrussischen Arbeiters, lassen sich nicht mit den Weberschen Kategorien erklären.

Der Hang zur Leistung mag mit einer allgemeinen *Individualisierung*, einer bewußten Steigerung der Bedeutung des Individuums (selbst im Rahmen eines kommunistischen Kollektivs) in Zusammenhang stehen: Der Mensch der Gotik emanzipierte sich von frühmittelalterlich starren Formen und wandte sich der Individualität und dem Individuellen in der Natur zu. Diese Wende manifestierte sich in der gotischen Plastik. Der Humanist nahm die im klassischen Altertum geprägte Idee des Menschen als eines Individuums wieder auf. Der Calvinist schließlich wurde sich angesichts der Heilungewißheit seiner — nicht nur beneidenswerten — Vereinzelung bewußt ...

Die Religionssoziologie Webers erklärt vor allem den Beginn der Entwicklung der westlichen Leistungsgesellschaft. Neue, von ihm nicht aufgezeigte Faktoren bestimmen sie heute mit. Das in den sechziger Jahren viel diskutierte Thema des „katholischen Bildungsdefizits in Deutschland“ (Erlinghagen 1965) gibt Webers These auch heute noch eine gewisse Aktualität.

### 1.3. Wovon hängt die Leistungsbereitschaft unserer Schüler ab? Oder: Das Problem der Motivation im Unterricht

Ein hochintelligenter Schüler läßt bei einem Lehrerwechsel in seinen Mathematikleistungen in erschreckendem Maße nach; ein schwächerer Schüler blüht bei einer Hilfslehrkraft in ungeahnter Weise auf. Ein anderer Schüler erklärt, er habe nichts für Heimatkunde übrig, und ein weiterer schließlich gilt bei seinen Lehrern als „faul“. Wahrscheinlich sind diese Schüler alle in unterschiedlicher Art für den Unterricht motiviert. Dem Lehrer gelingt es nicht, sie für die Unterrichtsgegenstände zu interessieren – zu motivieren. Leistung hat auch, wie die Beispiele zeigen, einen individuellen Aspekt. Wie sehr sich die Leistungsfähigkeit als umwelt-(sozial) oder als entwicklungsbedingt erweist, wird aus den folgenden Erörterungen hervorgehen.

Hedekhausen (1969) hat versucht, die *Bedingungsfaktoren für schulische Leistungsbereitschaft* (genau: für die Lernmotivation eines Schülers) in ihrem Wirkungsgefüge zu bestimmen. Grundsätzlich sind zwei Faktorengruppen zu unterscheiden, die in Wechselwirkung zueinander stehen: (1) die *überdauernden Persönlichkeitsmerkmale* und (2) die *Merkmale der aktuellen Unterrichtssituation*. Zu den ersten zählt Hedekhausen die *Leistungsmotivation*. Sie ist das Bestreben des Schülers, die *persönliche Tüchtigkeit* in all denjenigen Tätigkeiten zu steigern oder hochzuhalten, in denen man einen *Gütemaßstab* für verbindlich hält und deren Ausführung daher gelingen oder mißlingen kann. Daneben sind es aber auch *Werthaltungen* und *Einstellungen* einem Unterrichtsgegenstand oder einem Fach gegenüber, und schließlich spielen relativ *elementare Bedürfnisse* des Schülers eine Rolle: so etwa das Bedürfnis, beim Lehrer wie auch bei den Mitschülern Anerkennung für eine Leistung zu finden, oder sich vor Tadel und Strafe zu hüten.

Als *Variablen der Unterrichtssituation* nennt Hedekhausen (1969) vor allem die *Angemessenheit einer Aufgabe* (den *Erreichbarkeitsgrad* der Aufgabe), eines Problems oder einer Präsentation eines Unterrichtsgegenstandes an den sachstrukturellen Entwicklungsstand des Schülers. Als zwei-

ten wichtigen Punkt nennt er den *Anreiz*, der von der Aufgabe, ihrer Aktualität oder ihrer besonderen Gestalt ausgeht. *Lob, Tadel und andere Mittel der Klassenführung* in der aktuellen Unterrichtssituation sind die Entsprechungen der oben genannten Bedürfnisse der Schüler. Sie motivieren diese nicht unmittelbar von der Sache her, sondern von außen. Man spricht in einem solchen Fall von *extrinsischer Motivation*.

Daß die Art, wie ein Unterrichtsgegenstand präsentiert wird, eine große Bedeutung hinsichtlich der Lernbereitschaft der Schüler hat, wußte schon Herbart (1835): Es geht darum, beim Schüler bestehende Vorstellungen, Überzeugungen und Erwartungen in Frage zu stellen, Lücken in seinem begrifflichen System aufzuzeigen oder Widersprüche zum bestehenden Wissen oder Konflikte innerhalb desselben zu provozieren. Copei (1950) hat in derartigen, aus dem Unterrichtsstoff selber hervorgehenden Maßnahmen die wirklich „fruchtbaren Momente“ des Unterrichts erkannt.

Ein eindruckliches Beispiel eines erkenntnistmäßigen Konflikts ist das folgende: Ein Schüler bringt auf die Schulreise eine Büchse Kondensmilch mit. Er bohrt mit der Ahle seines Messers ein Loch in den Deckel. Aber nach wenigen Tropfen versiegt der Milchfluß. Vermutungen werden geäußert und zurückgewiesen (z. B. das Eindicken der Milch). Schließlich versucht man es mit einem weiteren Loch an der gegenüberliegenden Stelle. Nun fließt die Milch.

Diese Situation ist die Ausgangslage, die *intrinsische Motivation*, für einen Prozeß des Problemlösens, d. h. für einen Lernprozeß (vgl. auch Dewey 1910 bzw. 1933). Neben dem *Konflikt* als Ausgangssituation bietet sich das Moment der *Überraschung* an: Daß beispielsweise die Milch nicht aus einem Kessel ausläuft, den man über seinen Kopf schwingt.

Oft läßt sich eher mit *Zweifel* oder *Ungewißheit* operieren, etwa im bekannten Beispiel, wo die Schüler im Geographieunterricht die Lage einer Stadt auf einer Karte, in der nur Flußläufe eingetragen sind, eruieren müssen.

#### 1.3.1. Motivation aus entwicklungspsychologischer Sicht

Indem wir die Motivation als ein *Wechselwirkungsprodukt* von relativ *überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen* und den *Variablen der aktuellen Situation* gekennzeichnet haben, ist sie ins Problemfeld von *Anlage und Umwelt* gerückt. Sowohl der Anlage als auch der Umwelt kommen zweifellos maßgebliche Einflüsse zu. Es macht den Anschein, daß die motivationalen Anlagen beim Menschen relativ unspezifisch sind, während die Umweltbedingungen hoch spezifisch sind. Wesentlich in dieser Situation ist die Art der Interaktion, die wir in ihrer Entwicklung einigermaßen verfolgen können.

Von einem bestimmten Stand der Entwicklung der motorischen und kognitiven Funktionen des Kindes an kann vom Aufbau einer Leistungsmotivation gesprochen werden; dann nämlich, wenn das Kleinkind von etwa dreieinhalb Jahren das jeweilige Ergebnis seines Tätigseins *auf sich selbst* als Urheber zurückführt. Mit dem Gelingen und dem Mißlingen einer Aktion beginnen sich beim Kinde Erfolgswünsche und die Absicht, Mißerfolge zu vermeiden, auszuprägen, d. h. *Erfolgswünsche* und *Mißerfolgsangst* werden hier erstmals in der individuellen Entwicklung faßbar. Damit hängt zusammen, daß das Kind für das Gelingen von Handlungen ein bestimmtes *Anspruchsniveau* zu setzen lernt.

Da die Leistungsmotivation das Produkt der Wechselwirkung der genannten Faktoren ist, kann sie über die eine Variable, die Umwelt nämlich, beeinflußt werden. Für die Entwicklung und Erhaltung einer hohen Leistungsmotivation lassen sich vier Bereiche angeben, die von Bedeutung sein können: (1) die *Selbstständigkeitserziehung*, (2) die *leistungsbezogenen Werthaltungen* der Eltern, (3) der *Erziehungsstil* und (4) die Eigenarten des *häuslichen Anregungsmilieus*.

In diesem Zusammenhang konkretisiert sich Webers Beitrag zur Problematik: Das Zusammenfallen der protestantisch-calvinistischen Ethik und des wirtschaftlichen Erfolgs wird von McClelland (1967) mit Hilfe eines sozialpsychologischen Mechanismus' verknüpft: mit der elterlichen Erziehung. Protestantische und jüdische Eltern erziehen ihre Kinder mit Nachdruck auf Selbständigkeit, Selbstkontrolle und Leistung hin. Dadurch werden diese leistungsmotiviert und tradieren auf diese Weise sowohl Erfolgsorientierung als auch ökonomisches Wachstum.

Rosen & d'Andrade (1959) haben insbesondere untersucht, wie sich Leistungserziehung, Selbstständigkeitserziehung und Sanktionen (Lob, Belohnung, Strafe, Tadel) auf die Leistungsmotivation auswirken. Insbesondere haben sie die Verhaltensstile beider Elternteile bei typisch hoch und bei ebenso typisch niedrig leistungsmotivierten Kindern untersucht. Väter und Mütter, so wurde festgestellt, sind beide für die Leistungs- und Selbstständigkeitserziehung verantwortlich. Mütter von hoch leistungsmotivierten Kindern führen mit starker innerer Anteilnahme recht unmittelbar durch Lob (Wärme) und Tadel und wirken damit stark in Richtung einer Leistungserziehung, während Väter (von hoch motivierten Söhnen) eher dazu neigen, auf Selbständigkeit zu pochen und mit Hinweisen aus Distanz zu lenken, d. h. sie machen eher ein Ziel sichtbar, als daß sie einen Weg dorthin vorzeigten. Man kann geradezu von elterlicher Arbeitsteilung in der Erziehung zu einer hohen Leistungsmotivation sprechen.

Winterbottom (1958) unterschied Mütter von hoch leistungsmotivierten Knaben von Müttern niedrig motivierter Söhne dadurch voneinander, daß die ersten ihre Söhne wesentlich früher sich in der Stadt orientieren, neue Dinge ausprobieren, sich in Konkurrenzsituationen bewähren und beim Gewinnen von Freunden zurechtfinden ließen.

### 1.3.2. Leistungsmotivation, soziale Schicht und der Auftrag an die Schule

Nach all den vorangegangenen Überlegungen ist es plausibel, daß sich die *soziale Herkunft* eines Schülers auf die Leistungsmotivation auswirkt. Im allgemeinen wachsen die Grundschichtkinder unter Bedingungen auf, die für eine Genese der Leistungsmotivation wenig förderlich sind. Arbeitereltern unterscheiden sich von Eltern der Mittel- und Oberschicht vor allem durch die in der Erziehung geltenden *Werte*: Die ersten sind eher auf *Konformität des Verhaltens* ausgerichtet, während die zweiten eher auf *Beweglichkeit* und *Selbststeuerung* des Kindes hintendieren. Grundschichteltern neigen dazu, eher die *Folgen eines Verhaltens* oder dieses Verhalten selber zu bestrafen, während Mittelschichteltern eher die *Motive* und *Absichten* verurteilen. Mittelschichteltern fördern die *Unabhängigkeit* des Verhaltens und räumen den *Werten der Bildung* eine bedeutende Stellung ein (Hess 1970).

(Die wesentlichen Ausführungen zu den Themen *Motive und Wertorientierungen* und *Schulerfolg, Bildungslaufbahn und soziale Mobilität*, die mit der eben erörterten Problematik in einem engen Zusammenhang stehen, finden sich im Sammelreferat von Hedinger in Band 3 dieser Reihe.) Hinsichtlich der allgemeinen Bedeutung der Anregung des häuslichen Milieus sagt Heckhausen (1971): „Der Familien-Innenraum der frühen Kindheitsjahre mit seinem durch die Eltern vermittelten Wertgehalt ist der Nährboden der Motivationsbildung... Wenn das Kind in die Schule eintritt, hat sich seine Motivation bereits individuell ausgeprägt“ (29).

Der Beitrag der Schule zur Erhaltung der Leistungsmotivation muß darin bestehen, die durch das häusliche Milieu aufgebaute Motivation zu stützen und sie auf bestimmte inhaltliche Ziele hin zu lenken. Sie kann dies, wie beispielsweise Messner (1970) zeigt,

- (1) durch das Wecken von Interessen (d. h. durch die Stärkung von schwach ausgeprägten Leistungseinstellungen) mittels Angabe der zu erreichenden Ziele tun, indem sie Lernhilfen auf diese Ziele hin stellt und den Leistungsstand des Schülers sowie seine Erfolgsaussichten möglichst präzise herausstellt,
- (2) durch die „optimale Passung“ der schulischen Anforderungen, d. h. indem sie den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben dem Entwicklungsstand so anpaßt, daß er den Schüler eben ganz leicht überfordert (Schaffung „dosierter Diskrepanzerlebnisse“, Heckhausen), und
- (3) durch regelmäßiges Verstärken der Schülerleistung (d. h. durch Bestätigen des Erfolgs oder Anzeigen des Mißerfolgs, wobei im zweiten Falle gleichzeitig die Ursachen zu suchen und eine neue Ausgangsbasis zu schaffen sind).

#### 1.4. Muß unsere Schule eine Leistungsschule sein? — Pädagogische Aspekte der Leistung

Es steht mit einiger Sicherheit fest, daß es in weiten Kreisen der heutigen Jugendlichen Verhaltensweisen gibt, die von Erwachsenen nicht nur mit zunehmender Besorgnis verfolgt werden, sondern die diesen Erwachsenen geradezu eine existentielle Angst einjagen: Es sind die Formen des Protests, des politischen Extremismus und der Radikalisierung, die Emigration in Subkulturen, die sterilen Anpassungen an ohnehin für sinnlos gehaltene Verhaltensnormen, ja an geradezu lächerliche Rituale, die ein erhöhtes Ansehen, einen Prestigegewinn verbürgen, und schließlich eine schier grenzenlose *Apathie*. In diesen Rahmen passen die sich mehrenden Anzeichen einer äußerst kritischen Haltung vor allem von Schülern oberer Klassen gegenüber den *typischen Leistungsanforderungen* unserer Schule, den Anforderungen, die einem vor einiger Zeit „genormten“ Lehrplan entspringen.

Da profiliert sich ein höchst intelligenter und fachlich außerordentlich begabter Gymnasiast unversehens als unheilbarer Minimalist; ein Sekundarschüler macht sich die Devise zu eigen: „Ich arbeite um zu leben, ich lebe nicht um zu arbeiten!“ und schließlich weigern sich ein paar Oberschülerinnen vehement, für Noten vorzuturnen, obwohl sie die Fähigkeit dazu längst erworben haben.

Für den Lehrer mag sich angesichts solcher Situationen die Frage erheben: „Ist es wirklich unzeitgemäß oder gar unangemessen, Leistungen zu erwarten oder zu fordern?“ oder, um mit dem Soziologen Schoeck (1971) zu fragen: „Ist Leistung unanständig?“ Leistung ist also auch ein pädagogisches Problem. Die wachsenden Ansprüche der gesellschaftspolitischen und der kulturellen Situation rücken die Schule vermehrt unter den Leistungsgedanken. Entspricht dies aber nicht dem Alltag, wo jedermann tatsächlich ununterbrochen auf optimale Leistungen und die Leistungswilligkeit seiner Mitmenschen angewiesen ist? Da ist das Bild, das Schoeck zeichnet, doch außerordentlich treffend: „Hofft nicht ein jeder von uns inständig, es sei ein leistungsbesessener Perfektionist am Werk, wenn jemand die Düse des Jets wartet, in dem wir sitzen, die Naht näht, unter der unser Blinddarm lag. Oder auch nur den Wasserrohrbruch in unserer Wohnung behebt, unseren Wagen repariert, unsere Tapeten klebt?“

Der Lehrer bekommt die Leistungsanforderungen aber noch in ganz anderer Art zu spüren, als wir soeben skizziert haben: Die Anschlußschulen vermehren ihre Forderungen; die Berufsverbände tun es indirekt, wenn sie sich über das niedrige Niveau der Leistungen bei Abschlußklässlern beklagen; Eltern erwarten von den Lehrern eine „harte“ Vorbereitung

auf die Übertrittsprüfungen in die Sekundarschule (und sind sich wohl kaum bewußt, um welchen Preis die von den Schülern in solchen Fällen zu erbringende Leistung häufig erkaufte wird).

Wenn die Schule ganz im Banne des Leistungsprinzips steht, so kann dies zur Folge haben, daß das Kind, wie Lichtenstein-Rother (1968, 77) sagt, „nur noch oder vorwiegend unter der Spannung *Leistungsforderung und Leistungserfüllung* gesehen und unter das Diktat der Zensur gestellt (wird)“. Im Vordergrund steht dann das *Leistungssoll* oder die *Leistungsnorm*, die im Lehrplan verankert ist, und das Kind selber rückt damit in den Hintergrund.

Wenn die Schule in ihrem pädagogisch-anthropologischen Selbstverständnis der Ort sein soll, „wo wichtige Impulse, Mittel und Ziele für die Menschwerdung geboten werden“ (Langeveld 1960), so muß sie versuchen, den Leistungsgedanken für die gesamte individuelle Entwicklung fruchtbar zu machen und die Frage nach dem *pädagogischen Sinn der Anforderungen* stellen. Bei der Klärung dieser Frage geht es zunächst um das *rechte Verhältnis* zwischen *Anforderung* und *Bildsamkeit* des Schülers, aber auch zwischen dem, was ein *Bestehen in der späteren Lebenssituation* möglich und nötig macht und der persönlichen und *entwicklungsbedingten Eigenart* des Schülers, zwischen dem ferner, was eine Erhaltung des Gesellschaftsgefüges ermöglicht und dem individuellen Wollen und Können, zwischen *Hinwendung zur Wirklichkeit* und *Selbstbestimmung*.

Damit ist angedeutet, daß Leistung auch anders akzentuiert werden kann denn als *Sollerfüllung* oder *Erreichen einer Leistungsnorm*. Es geht dann um eine Erziehung zur *Leistungsbereitschaft*. Nicht Leistungsforderungen sollen gesteigert werden, sondern es sollen neue Formen der Leistung aus *individueller Bereitschaft* und *Verantwortung* hervorgehen. Der Schüler muß ein *inneres Verhältnis* zu seiner eigenen Leistung aufbauen können. Leistung wird damit zur „*Selbstbeanspruchung*“ (Lichtenstein-Rother): Der Schüler übernimmt freiwillig Anstrengungen und Verantwortung, und daraus erwächst der Wille zur späteren *Leistungssteigerung* und damit implizit zur *Selbststeigerung* (vgl. auch Kerschensteiner 1968, 1969).

Lichtenstein-Rother beschreibt eine Erziehung zu solcher Leistungsbereitschaft unter verschiedenen Gesichtspunkten:

(1) *Leistungsbereitschaft* setzt Könnenserfahrung voraus. Nur innerhalb des Verständnis- und Fertigkeitshorizontes des Kindes kann im aktuellen Fall die Leistungsbereitschaft gefördert werden. Der ungleichen Voraussetzungen wegen sind nicht gleiche Anforderungen, sondern *gleiche Anstrengungen* für verschiedene Schüler anzustreben. Diese Forderung schließt eine Differenzierung der Anforderungen ein. (Auf dieses didaktische Problem kommen wir unter 1.5. zurück.) Ziel einer derartigen Er-



ziehung zur Leistungsbereitschaft ist es, Überforderung als Leistungszwang durch individuelle *Könnenserlebnisse* zu ersetzen, die Leistungsnorm des Normkindes auf Normwegen aufzugeben und das *Glück des individuellen Könnens* durch Leistungsbereitschaft und Anstrengungsbereitschaft erleben zu lassen.

(2) *Leistungsbereitschaft verstanden als „Aufgabenhaltung“*. Mit dem Begriff der „Aufgabenhaltung“ ist ein komplexes Verhalten gemeint: eine geistige Lebendigkeit aufgrund von selbst vollzogenen Erkenntnisakten, die ihrerseits durch eine Offenheit dem Unterrichtsgegenstand gegenüber in Gang gesetzt worden sind; eine Selbsttätigkeit, die der – ursprünglich noch gelenkten – Eigentätigkeit entspringt. Das Kind muß demnach in einer Erziehung zur Leistungsbereitschaft als einer Aufgabenhaltung zunächst ganz in „den Sog der Sache“ geraten; im Suchen, Versuchen und Fragen findet ein eigentätiges und produktives Sinnerfassen statt. Dabei ist es aber nicht ausschließlich in seiner Erkenntnisfunktion tätig, sondern auch mit seinem *Willensaufwand*, seiner *Einbildungskraft* und seinem *Wertgefühl*. (Diese Aussagen nähern sich in ihrer Begrifflichkeit der modernen Motivationspsychologie; man erkennt aber, daß ihnen die Schärfe der sozialpsychologischen Aussage fehlt, da sie nicht mit Hilfe eines empirisch-sozialwissenschaftlichen Instrumentariums gewonnen worden sind.)

(3) *Leistungsbereitschaft als Selbstbeanspruchung*. Hier liegt die zentrale Aussage Lichtenstein-Rothers. In der Selbsttätigkeit kommt bereits zum Ausdruck, in welcher Richtung Leistungsbereitschaft verstanden werden soll: Aus einer gegebenen Aufgabe soll die eigene (die meinige!) Aufgabe gemacht werden. Die Erziehung dazu führt im Zurücktreten des Lehrers zu einem Mündig-Machen des Schülers. Dabei muß das Kind den für seine Produktivität notwendigen Spiel- und Verantwortungsraum erhalten. In der Selbstbeanspruchung lernt das Kind „leisten“, mehr leisten als irgend jemand verlangt, die Lust, auf sich selbst gestellt zu sein.

Leistungsbereitschaft setzt günstige Sozialsituationen voraus: Situationen ohne drohenden Druck, ohne Konkurrenz, vielmehr der Partnerschaft und gegenseitigen Hilfe. (An dieser Stelle könnte die heute vieldiskutierte Frage des Führungs- und Erziehungsstils diskutiert werden. Vgl. 4.3.) Erfasst der Schüler die reale Welt als sittliche und geistige Aufgabe, so kann seine Leistungsbereitschaft schließlich als *höhere geistige und sittliche Selbstbeanspruchung* verstanden werden; Leistung wird dann zum „Wertverhalten“.

Wir haben in den vorangegangenen Erörterungen weitgehend die Sprache und Argumentationsweise der *Reformpädagogik* kennengelernt. Der soeben dargestellte *pädagogische Leistungsbegriff* ist ein eigenartiger Kom-

promiß zwischen wirklicher Selbstbestimmung und den Ansprüchen unserer Gesellschaft an die Schule.

Die gesellschaftlichen Leistungsforderungen, die den Einzelnen zum Höringen der kapitalistisch-materialistischen Gesellschaft mit ihrem Profitdenken zu machen drohen, werden mit Hilfe einer asketischen Erziehung – gleichsam theoretisch – in eine Bereitschaft umgedeutet, sich frei für diese geforderten Leistungen zu entscheiden. Aber Leistung, auch aus freier Entscheidung, um der Leistung schlechthin willen, führt erst dann weiter, wenn entschieden ist, welches ihr *Inhalt* und damit auch ihr *Sinn* und *Zweck* sein soll. „Für die pädagogische Lösung des Leistungsproblems ist zwar die Frage nach dem angemessenen Verhältnis von objektivem Leistungsanspruch und individueller Leistungsfähigkeit wichtig; wenn Erziehung jedoch ihren Zweck in der Emanzipation des Menschen hat, so ist die Erziehung zum rationalen und kritischen Hinterfragen der gegebenen Ansprüche auf ihre individuelle und gesellschaftliche Relevanz die *conditio sine qua non*. Erziehung zur Leistungsbereitschaft kann demzufolge immer nur heißen *Erziehung zur kritischen Leistungsbereitschaft*, d. h. zu einer Haltung, die nicht nur sich selbst etwas abverlangt, sondern weiß, warum und zu welchem Zweck eine Leistung angestrebt wird“ (Neuhaus 1971, 10–11).

Dieser „kritische“ *Leistungsbegriff* ist ein relativer Leistungsbegriff. Er setzt voraus, daß ein absolutes Maß gegeben ist, an dem gemessen werden kann, welches der Sinn einer konkreten Leistung ist. Ein solches Maß kann nur in einer *weltanschaulichen Entscheidung* begründet sein. Eine solche Entscheidung war es, die der calvinistisch gläubige Unternehmer getroffen hatte; durch sie erhielt Leistung den klaren Sinn. Die Entscheidung kann durchaus auch anders lauten: Gregor der Große formulierte sie in seinen Dialogi I, 2 im Jahre 594 so: *Omnia ad maiorem Dei gloriam* (Alles zur größeren Ehre Gottes).

Der Mensch, der diesen weltanschaulichen Entscheid für die Leistung und die damit verbundene Verantwortung fällt, ist der „*innen-geleitete Mensch*“ Riesmans. Riesman (1958) hebt das entscheidende Merkmal innen-geleiteter Menschen folgendermaßen hervor: „Die Kraft, die das Verhalten des Individuums steuert, wird verinnerlicht, d. h. sie wird frühzeitig durch die Eltern in das Kind eingepflanzt und auf prinzipiellere, aber dennoch unausweichliche Ziele gerichtet“ (31). Die Individuen einer *innen-geleiteten Gesellschaft* zeichnen sich durch *prinzipielle Werthaltungen* aus, die sich aufgrund ihres *hohen Abstraktionsgrades* allen möglichen gesellschaftlichen Veränderungen zu widersetzen vermögen. Die meisten Menschen unserer Zeit sind *außengeleitete Menschen*, deren Merkmal die *Abhängigkeit von außen liegenden Steuerungsquellen* (beispielsweise Zeit-

genossen) ist. Die *außen-geleitete Gesellschaft* richtet sich nach diesen sich stets wandelnden Quellen. Der Mensch dieser Gesellschaft ist von ihr selber sozial determiniert; sein Gewissen ist ein „*soziales Gewissen*“. Wie kann er sich innerhalb einer solchen Gesellschaft aber noch frei halten, mit anderen Worten, wo ist seine *Autonomie*? Sie liegt – nach Riesman – darin, daß er einerseits zwar auf sämtliche Ansprüche der Gesellschaft eingeht, sich jederzeit aber dem sozialen *Konformitätsdruck* zu entziehen weiß. Riesman drückt diese Fähigkeit des autonomen Menschen im Begriffspaar *Engagement und Askese* aus: Der Autonome ist der innen-geleitete (asketische) Mensch, der sich in der heutigen außen-geleiteten Gesellschaft engagiert. Leistung realisiert sich für ihn im Engagement. Das Leistungsbedürfnis des autonomen Menschen liegt im Spannungsfeld zwischen den beiden Polen des Engagements und der Askese. Das pädagogische Problem der Leistung erweist sich als ein menschliches Problem im umfassendsten Sinne. Wird es dazu mit dem Problem der Bildung gepaart, so ergibt sich eine Erweiterung der Thematik in den Bereich der *pädagogischen Anthropologie*, der wir an dieser Stelle nicht folgen.

### 1.5. Leistungsmessung – methodologische, didaktische und sozial-psychologische Aspekte eines zentralen Erfahrungsbereiches jedes Lehrenden

Wohl am deutlichsten wird der Lehrer dort mit dem Leistungsproblem konfrontiert, wo er Schülerleistungen beurteilen oder messen muß, mit andern Worten, wo er verbindlich Schülerleistungen aufgrund einer Skala in eine Aussage (Noten, verbale Charakterisierung usw.) umsetzen muß. Es fragt sich, ob alle Leistungen objektiv zu fassen seien. Erschwert ist die Beurteilung besonders dann, wenn die Leistung durch besonderes (beispielsweise freches, zerfahrenes oder flüchtiges) Verhalten überschattet wird. Der Lehrer, der Verständnis für persönliche Schwierigkeiten eines Schülers hat, sieht sich der Forderung nach Gleichheit und Gerechtigkeit innerhalb der Klasse gegenübergestellt. Für ihn entsteht eine Situation des echten Zwiespalts. Aus diesen und andern Gründen häufen sich die Probleme der Leistungsmessung stets dort, wo es um Selektion, um Rückstellung, Beförderung oder Übertritt in weiterführende Schulen geht.

#### 1.5.1. Was soll in welcher Weise beurteilt oder gemessen werden?

Leistungsmessung ist Messung des *schulischen Erfolgs*, des Grades der Verwirklichung von Lernzielen. Bei genauem Hinsehen erweist sich aber

das, was als „schulischer Erfolg“ und als „Lern“- oder „Bildungsziele“ bezeichnet wird, als schwer definierbar. Es ist außerordentlich schwierig, die *langfristigen Ziele der Schule* zu fassen, denn sie können sich im allgemeinen erst in der *Bewährung in der konkreten Lebenssituation* als wirklich erreicht erweisen. Zudem liegen zahlreiche Faktoren, die diesen Erfolg mitbedingen, außerhalb des Bereiches des spezifischen Lernens, d. h. außerhalb des schulischen Unterrichts.

Gemessen werden Teilerfolge, das Erreichen von Zielen für kurze Etappen im Unterricht. So wird mit verschiedenen Mitteln (mit schriftlichen Arbeiten, mündlichem Abfragen, Unterrichtsbeobachtungen u. a. m.) versucht, kontinuierlich die Gesamtleistung eines Schülers zu erfassen. (Im Sammelreferat von Flammer im 3. Band dieser Reihe sind in den Abschnitten über Schulnoten, Prüfungen und Schulleistungstests die wesentlichen Begriffe und Probleme der Leistungsbeurteilung dargestellt.)

#### 1.5.2. Mängel im Leistungsmeßsystem und deren Konsequenzen – sozial-psychologische Überlegungen

Die gravierenden Mängel der heutigen Praxis der Leistungsmessung auf allen Schulstufen haben neben andern Weiss (1965) und Ingenkamp (1969) aufgezeigt. Ungünstig für die Leistungsmessung wirkt sich das *Fehlen präziser Beurteilungsmaßstäbe* aus (Weiss). Streuung und Durchschnittswerte für gleiche Leistungen weichen erheblich voneinander ab, wenn sie – experimentell – von verschiedenen Lehrern beurteilt werden. Freilich wird die Unsicherheitsgrenze in der nicht-experimentellen, d. h. der echten Unterrichtssituation enger gezogen sein. Die Gefahr aber, daß aufgrund des Fehlens von *präzisen und objektiven Beurteilungsmaßstäben subjektive Momente* auf die Messung der Leistung einen Einfluß gewinnen, ist nicht von der Hand zu weisen. Kein Lehrer, mag er auch noch so integer und pflichtbewußt sein, vermag sich den relativ komplexen sozialen Interaktionen bei der Leistungsbeurteilung zu entziehen.

In welcher Art sich subjektive Momente in der schulischen Erfolgskontrolle auswirken können, haben unter andern Backman & Secord (1972) und Guskin & Guskin (1973) beschrieben. Verhalten und damit auch Ergebnisse des Verhaltens, die Leistungen nämlich, werden sehr oft *typisiert*, d. h. gewisse Besonderheiten werden unterschlagen, andere übertrieben und durch vereinfachende *Stereotypisierungen* (oder Etikettierungen wie „Sitzenbleiber“, „Italiener-“, „Bauernkinder“ usw.) in unzulässiger Art klassifiziert. In ähnlicher Weise haben *persönliche Akzentuierungen* der Schüler (Herkunft, Konfession, häusliches Milieu, Stellung des Vaters; die meisten Angaben sind aus dem Schulrodel ersichtlich!) einen *typisierenden Einfluß* auf die Leistungsbeurteilung (Weiss, 1965).

Nebst dem Phänomen der Typisierung aufgrund von vornehmlich außerschulischen Kriterien gibt es den sogenannten „Halo-Effekt“ (griechisch „halos“, d. h. Sonnenscheibe; übertragen Glorienschein), der ebenfalls zur subjektiven Leistungsbeurteilung beiträgt. Es handelt sich dabei um die Erscheinung, daß von der anerkanntermaßen hohen Leistungsfähigkeit eines Schülers in einem Fachbereich bedenkenlos und unkritisch auf dieselbe hohe Leistungsfähigkeit in anderen Bereichen (Fächern) geschlossen wird. Dieser Effekt führt zu einer entsprechend *voreingenommenen Erwartungshaltung* gegenüber dem betreffenden Schüler und seiner Leistung, was deren Beurteilung verfälscht.

Besonders drastisch kommt eine solche Verzerrung dort zum Ausdruck, wo von einer niedrigen Leistungsfähigkeit in einem Bereich auf eine generelle Unfähigkeit geschlossen wird. „Wenn man in Betracht zieht, daß die Beurteilung eines Schülers durch den Lehrer eine der wichtigsten Determinanten der Lernmotivation und damit der weiteren Lernanstrengungen des Schülers darstellt, dann wird der ‚Teufelskreis‘ ersichtlich, in den ein aufgrund eines Stereotyps nicht sachgerecht beurteilter Schüler gerät. Durch das Erlebnis des Mißerfolgs sinken das Selbstvertrauen, die Lernmotivation und damit die objektive Leistungsfähigkeit — was wiederum zu einem verstärkten Erlebnis des Mißerfolgs führt“ (R. Messner, 1971, 152).

Rosenthal & Jacobson (1971) haben darauf aufmerksam gemacht, welchen Einfluß die *Erwartungshaltung des Lehrers gegenüber dem Schüler* auf dessen Leistung haben kann. Sie haben diesen Teufelskreiseffekt mit dem Begriff der „self-fulfilling prophecy“, der *sich selbst erfüllenden Prophezeiung* (aufgrund der jeweiligen Erwartungen), gekennzeichnet und von einem „Pygmalion-Effekt“ gesprochen.

Ebenso ungünstig wie das Fehlen präziser Bewertungsmaßstäbe wirkt sich die *klasseninterne Normierung* aus. In Klassen mit durchschnittlich sehr hohen Leistungen werden gute Arbeiten weniger gut bewertet als in Klassen mit relativ niedrigen Leistungen. Mit andern Worten: Die Beurteilung ist vom Bezugssystem abhängig.

Aus österreichischen Untersuchungen berichtet Holzinger 1955, daß es mit „nicht genügend“ beurteilte Schüler gab, deren Intelligenzleistung über dem Durchschnitt von Schülern lag, die in andern Klassen mit „sehr gut“ bewertet wurden.

Die mögliche, wenn auch extreme Konsequenz ist die folgende: Die zufällige Einweisung in eine Schulklasse bestimmt die Chance der Aufnahme in eine weiterführende Schule!

### 1.5.3. Die Funktionen des heutigen Leistungsmesssystems

Messner (1971) macht darauf aufmerksam, wie vielfältig derzeit das schulische Leistungskontrollsystem eingesetzt wird.

(1) *Zur Beurteilung des Leistungsniveaus einzelner Schüler:* Um mit einiger Sicherheit und möglichst trennscharf (vgl. Sammelreferat Flammer dieser Reihe) ein Niveau festzustellen, muß das Beurteilungssystem grundsätzlich eine Skala von Aufgaben mit *kontinuierlich steigendem Schwierigkeitsgrad* aufweisen.

Ferner ist zu beachten, daß eine Beurteilung des Leistungsniveaus grundsätzlich *informativen Charakter* hat, daß demnach eine Verknüpfung der Beurteilung mit Lob oder Tadel zwar üblich, aber in diesem Zusammenhang keineswegs notwendig ist.

(2) *Zur Beurteilung des Lernzuwachses:* In den meisten Fällen wird ein absoluter Leistungsstand gemessen, ungeachtet der Ausgangsposition des Schülers, von dem aus er die Leistung zu erbringen hat. Schüler mit Vorkenntnissen (im Chemieunterricht beispielsweise die Söhne aus einem Naturwissenschaftlerhaushalt) schneiden in der Beurteilung besser ab, obwohl sie mit relativ geringem Aufwand zu ihren Ergebnissen kommen, wogegen Schüler ohne Vorkenntnisse, die nur mit größter Anstrengung zu ihren Ergebnissen gelangen, schlechter wegkommen.

(3) *Zur Beurteilung von Lernschwierigkeiten (Leistungsschwächen):* Viele Lehrer gehen von der fatalen Leitidee des „konfliktlosen Lernprozesses“ aus und setzen Lernschwierigkeiten mit Leistungsschwäche gleich. Wer einen Lernprozeß nicht sofort vollzieht, ist ein unbegabter Schüler! Der schnellere Lerner ist zugleich auch immer der begabtere. So ihre Ansicht. Daß besonders produktive oder kreative Prozesse sehr oft langsame Prozesse sind, wird nicht beachtet.

(4) *Zur Beurteilung von Lehrmethoden:* Unser Leistungsmesssystem ist wohl nicht das geeignete Instrument, um eine Evaluation von Lehrmethoden entscheidend und gültig vorzunehmen.

(5) *Zur Beurteilung der Realisierung der angestrebten Lernziele:* Lernziele sind in Lehrplänen festgelegt. Aber selbst in Schulen mit denselben Lehrplänen werden sehr unterschiedliche Verhaltensweisen als Leistungen beurteilt, die diesen Zielen entsprechen sollen. Die inhaltliche Angabe von Lehrzielen, wie sie sich in solchen Plänen findet, läßt offensichtlich noch einen sehr weiten Spielraum für ein zu messendes zieladäquates Verhalten.

(6) *Zur Beurteilung von Nebenwirkungen des Unterrichts:* Die Leistungskontrolle sollte neben den erreichten Leistungen auch messen, um welchen Preis oder auf Kosten wovon (welcher andern Verhaltensweisen etwa) die betreffende Leistung erbracht worden ist. Zahlreiche Leistungen werden zwar erbracht, sogar auf einem erstaunlich hohen Niveau (z. B. arithmetische Fertigkeiten wie das große Einmaleins oder gewisse Operationen des Bruchrechnens), allerdings um den Preis der Vernachlässigung einer Denkschulung, die in erster Linie auf ein Aufsuchen von Zusammenhängen ausgeht.

(7) *Zur Motivation der Schüler:* Information vor allem über positive Leistungen spornen zu neuer Leistung an (vgl. das Problem der Verstärkung im Sammelreferat Montada im 2. Band dieser Reihe). Den Teufels-

kreis der schwachen Motivation, die von einer schlechten oder schlecht beurteilten Leistung ausgeht, haben wir bereits erwähnt. Die Motivationstheorie, die besagt, daß gute Schüler am besten durch Belohnung, schlechte dagegen durch Bestrafung (am einfachsten durch schlechte Noten) gefördert werden, ist freilich absurd. Die Schulorganisation der Jahrgangsklassen scheint aber — falls nicht ausdrücklich etwas dagegen unternommen wird — die Realisierung einer solchen Theorie zu begünstigen.

(Die neueste Motivationsforschung, die sich mit der Zuschreibung der Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg befaßt, leistet hier einen wesentlichen Beitrag. Vgl. unter 1.7.1.2. die Quellen (9) und (14).)

(8) *Zur Selektion von Schülern:* Für den Schüler, zumal den der oberen Klassen, verbindet sich der Gedanke an Leistungsbeurteilung stets mit dem der *Selektion*, d. h. der *Promotion* oder der *Remotion*. In der Tat tritt hier eine der problematischsten Seiten des Leistungsmesssystems zutage, nicht etwa der Noten an sich wegen (diese können durchaus etwas aussagen, das alle verstehen und in gleichem Sinne interpretieren; vgl. Sammelreferat Flammer), sondern weil die Noten — mit ihrer selektiven Funktion — die Hauptaufgabe der Schule, nämlich eine optimale Förderung der Lernprozesse jedes einzelnen Schülers, zu verdecken drohen. Die Note als Manifestation der Leistungsmessung birgt die Gefahr in sich, den Schüler vom eigentlichen Ziel der Schule, den am Unterrichtsgegenstand sich vollziehenden Lernprozessen, wegzulenken auf die selektive Konsequenz der Noten und damit auf eine *extrinsische Motivation* festzulegen.

Die heute praktizierte Notengebung (vgl. Messner 1971, 159 ff.) geht vielerorts davon aus — behördlich durchaus sanktioniert — daß sich die Gesamtzahl der Schüler so über das Kontinuum der Noten (von 6 bis 1, 1 bis 5 oder wie auch immer) verteile, daß nur wenige Schüler sehr gute oder sehr schlechte Werte erreichen und daß sich die Mehrzahl der Schüler — einer Normalverteilung entsprechend — um die mittleren Werte verteilen. Aufgrund dieser „Normalverteilungsideologie“ können in jedem Falle „ungenügende“ von „genügenden“ Schülern abgehoben werden, Leistungsfähige von Versagern. „Das Modell der Gaußschen Kurve führt dazu, daß mit größter Selbstverständlichkeit Jahr für Jahr die untersten 8 bis 10% kurzerhand zu ‚Versagern‘ deklariert werden (Abb. 1). Die Vorstellung der erzieherisch faszinierenden Möglichkeit, daß *Qualifikationen* entscheidend sind und daß *ohne weiteres alle Schüler einer Klasse diese Qualifikationen erreichen* können (Abb. 2) geht ebenso verloren wie die Überzeugung, daß die Ursache für schlechte Leistungen nicht nur in der fehlenden ‚Begabung‘ der Schüler liegen könnte, sondern mit viel größerer Wahrscheinlichkeit in der Qualität des Unterrichts“ (160).

Abb. 1

Zwei Darstellungen einer Notenverteilung: Oben die Normalverteilung (GAUSSsche Kurve), unten eine kumulative Verteilung. Jährlich werden 8–10% der Schüler zurückgestellt.

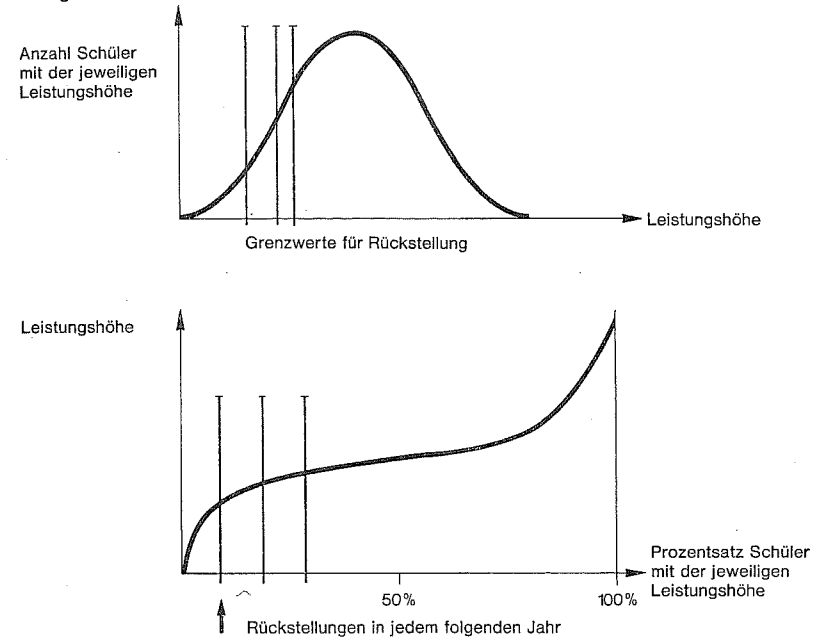
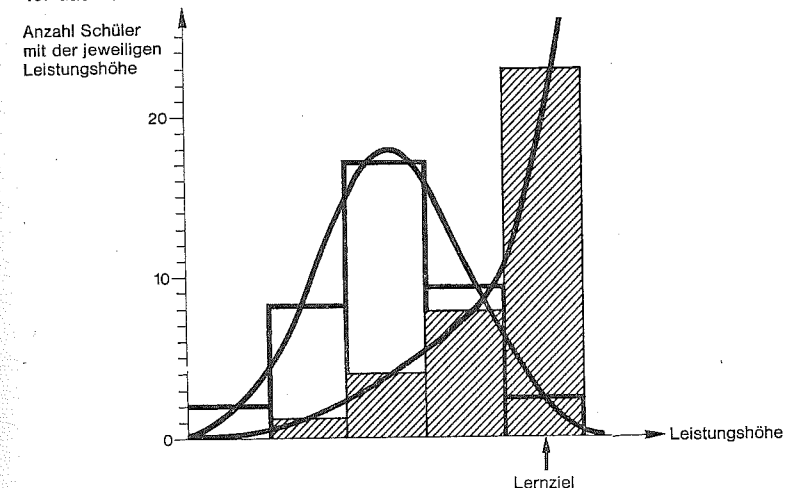


Abb. 2

Die Graphik stellt einerseits die normalverteilten Noten dar (heute gängige Annahme), andererseits die anzustrebende Verteilung, bei der die Mehrzahl der Schüler das Lernziel erreicht.





Die derzeitige Beurteilungspraxis kann einerseits durch Sofortmaßnahmen verbessert werden, andererseits aber können Probleme wie die Schülerselektion, die als Sekundärprobleme aus der Beurteilungspraxis hervorgehen, unter den Aspekten der Schultheorie angegangen werden (vgl. Sammelreferat Füglistner & Messner in Band 4 dieser Reihe). Zur sofortigen partiellen Verbesserung der gegenwärtigen Prüfungspraktiken macht Messner (1971, 163–174) sechs Vorschläge:

(1) *Verbesserung der Lernzielformulierung*: Beschreibung erwünschter Endverhalten (sogenanntes Operationalisieren von Lernzielen). Es geht dabei vor allem darum, das Ziel einer Unterrichtseinheit so zu beschreiben, daß auch ein außenstehender Beobachter in der Lage ist zu entscheiden, ob ein im Unterricht abgelaufener Lernprozeß erfolgreich abgeschlossen worden ist. Anstatt als Ziel zu formulieren: „Die politischen Folgen der Französischen Revolution“, wird derselbe Inhalt mit beobachtbaren Endverhalten des Schülers verknüpft und beispielsweise formuliert: „Die Reaktionen auf die Französische Revolution in Deutschland beschreiben können“ oder „Erklären können, warum Napoleon in der damals gegebenen Situation die Macht übernehmen konnte“ oder „Faktoren aufzählen können, die sich für Napoleon im Hinblick auf eine Machtübernahme günstig ausgewirkt haben“.

(2) *Isoliertes Erfassen unabhängiger Leistungsaspekte* (Aebli 1961): Eine stilistisch gewandte Ausdrucksfähigkeit, ein gewisses orthographisches Wissen und eine gute Idee, die lückenlos entwickelt wird, machen erst eine gute Gesamtleistung im Aufsatz aus. Diese verschiedenen Leistungsaspekte werden meist auch entsprechend getrennt voneinander beurteilt. Weniger klar erfolgt diese Trennung der Aspekte in andern Fällen. Oft wird in die Bewertung von Mathematikaufgaben die Darstellung mitverrechnet, obwohl Darstellung ein besonderer — und absolut nicht-mathematischer — Aspekt der Leistung ist, der isoliert erfaßt werden muß. Entsprechendes gilt für das Verrechnen unordentlicher oder undisziplinierter Verhaltensweisen in die Note eines bestimmten Faches.

(3) *Objektivierung der Prüfungsbedingungen*: Wesentlich ist, daß die Beurteilungsbedingungen bereits vor einer Prüfung festgelegt werden, so daß die Arbeit grundsätzlich von jedem beigezogenen Beurteiler bewertet werden könnte. Es muß also beispielsweise von vornherein klar sein, unter welchen Umständen ein Lösungsweg als halb- oder viertelrichtig gezählt wird.

(4) *Öftere Verwendung von Schulleistungstests zur Relativierung klasseninterner Leistungsnormen*.

(5) *Klarheit gewinnen über die affektiven Auswirkungen eines Unterrichts*: Die wenigsten Lehrer kennen die Einstellung ihrer Schüler zu ih-

rem Unterricht. Wie wichtig diese aber in motivationaler Hinsicht für die Aktivität und damit den Lernerfolg eines Schülers ist, ist bekannt. Bessere Kenntnis der Situation könnte zu einer besseren Beurteilungssituation führen.

(6) *Lernzielkontrollverhalten des Lehrers genau beobachten und kritisch in Frage stellen — pädagogische Aspekte der Leistungsbeurteilung*

Eine Verbesserung der Beurteilungsverfahren schließt auch eine Besinnung der Beurteiler auf ihre pädagogische Funktion ein: Die verbesserten Techniken können zu einer verfeinerten Selektion führen oder aber dazu, dem Schüler immer bessere Lernhilfen zur Verfügung zu stellen. Wer als Lehrer die Leistungsbeurteilung als Druckmittel einsetzt (Erfolgskontrolle als Disziplinierungsmittel!), verletzt zumindest *einen* wesentlichen pädagogischen Grundsatz: den der *Autonomie des Schülers* im Hinblick auf seine Leistung. Diese Autonomie kann in der Weise realisiert werden, daß der Schüler (1) Mittel und Gelegenheit erhält, zwischen seinen eigenen Leistungen und deren Beurteilung durch den Lehrer eine Beziehung herzustellen; (2) Informationen über seine Leistungen und vor allem über mögliche Ursachen eines allfälligen Versagens oder auch möglicher Schwierigkeiten bekommt, (3) erfährt, nach welchen Gesichtspunkten der Lehrer zu einer Beurteilung gelangt ist und (4) durch Bekanntgabe präziser Verhaltensziele seine Leistungen selber einschätzen lernt (Messner 1971, 172 ff.). Als einen weiteren pädagogischen Grundsatz muß man den der *Vorläufigkeit und Überholbarkeit* von Leistungsbeurteilungen betrachten. Wenn Schüler für jeden Aufsatz, den sie schreiben, „ihre“ Standardnote 4 („genügend“) erwarten, oder Lehrer ihren Kollegen gegenüber ähnliche Notenprophetieen aussprechen, so liegt der Verdacht nahe, daß der Grundsatz der Vorläufigkeit und Überholbarkeit von Urteilen entweder unbekannt ist oder mißachtet wird.

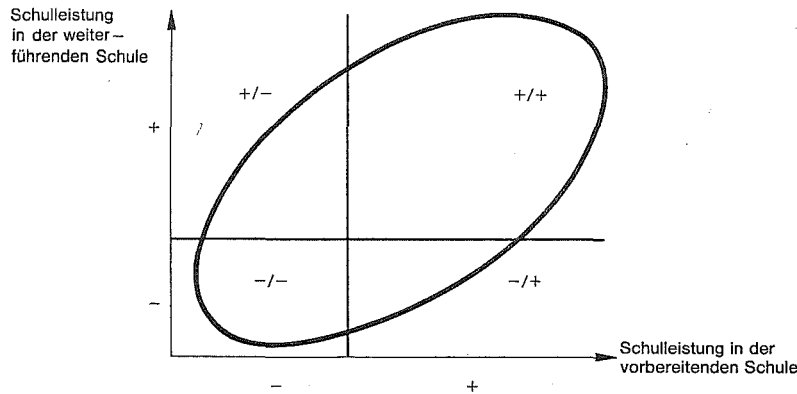
#### 1.5.4. Leistungsbeurteilung und Leistungsprognose

Welche Prognosen für weitere Leistungen lassen sich von aktuellen Leistungsbeurteilungen her stellen? Mancher Lehrer muß sich diese Frage angesichts eines bevorstehenden Schulwechsels oder im Falle eines „promotionsgefährdeten“ Schülers vorlegen. Welchen mittel- und langfristigen Prognosewert darf man sich von den Zeugnisnoten versprechen?

In der Praxis haben sich Zeugnisnoten nur in sehr beschränktem Maße als Prognoseninstrument bewährt. Es gibt (s. z. B. Guilford 1965, 328) in jedem Falle Schüler, die sich auf einer niedrigen Schulstufe bewährt haben, aufgrund einer Leistungsprognose für eine angemessene weiterführende Schule empfohlen werden, dort aber versagen (Abb. 3, Feld unten rechts

Abb. 3

Diagramm für das Verhältnis von Erfolg und Mißerfolg in vorbereitender und weiterführender Schule (z. B. Primarschule [Grundschule] und Gymnasium).



—/+). Umgekehrt gibt es Versager auf der niedrigen Schulstufe, die entgegen einer Prognose eine höhere Schule besuchen und dabei Erfolg haben (Abb. 3, Feld +/—). Der Prognosewert von Schulnoten hinsichtlich der Leistung auf einer höheren Schulstufe ist nicht außerordentlich hoch. Man nennt eine Korrelation (d. h. eine Ähnlichkeitsmaß) von  $r = 0.50$ . Das heißt: Nur ein Viertel (nämlich  $r^2$ ) der Varianz des späteren Schulerfolgs kann durch Schulnoten vorhergesagt werden; für die verbleibenden drei Viertel der Varianz des späteren Schulerfolgs müssen andere Faktoren verantwortlich gemacht werden als die Schulnoten. Die relativ geringe Zuverlässigkeit einer Leistungsprognose aufgrund der Schulnoten hat wohl dazu geführt, daß man im Hinblick auf den Übertritt von Primarschülern in die Mittelschule (in der BRD: von der Primarstufe auf die Sekundarstufe) nach andern Prognoseinstrumenten gesucht hat. In den Intelligenz- und Schulleistungstests glaubt man solche — zuverlässigere — Instrumente gefunden zu haben.

Weingardt (1969) hat das Problem der Leistungsprognose am Beispiel des Voraussagewertes der Maturitätsnoten für wissenschaftliche Prüfungen dargestellt. Die referierten Ergebnisse zeigen, daß die Noten des Maturitätszeugnisses im gesamten keine sonderlich präzisen Prädiktoren für das Abschneiden in naturwissenschaftlichen Prüfungen sind. Die Korrelation lag durchwegs unter 0.50. Ingenkamp (1969, 418–419) legt einen Vergleich der prognostischen Werte von Aufnahmeprüfung und Intelligenztest beim Übertritt ins Gymnasium vor. Er zeigt, daß die Intelligenztests eine wesentlich zuverlässigere Prognose erlauben als die Aufnahmeprüfungen. Als günstigstes Verfahren hat sich eine Kombination von objektiviertem Grundschulurteil, zwei Schulleistungstests und einem Intelligenztest erwiesen ( $r = 0.90$ ; englische Untersuchung).

Für eine zusammenfassende Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils wie auch der Schultests greift man am besten zu Ingenkamp (1969, 407–431).

Für Bloom (1971) steht fest, daß annähernd 50% des allgemeinen schulischen Leistungsvermögens im 12. Schuljahr (18. Lebensjahr) schon am Ende des 3. Schuljahres (9. Lebensjahr) determiniert sind. Mit anderen Worten: Für Bloom entwickelt sich die schulische Leistungsfähigkeit bis zum 3. Schuljahr schneller als später und nimmt dann kontinuierlich und linear im Laufe der weiteren Schulung zu. Er schätzt die Situation so ein: „Ein Versagen in der Entwicklung angemessener Leistungs- und Lernverhaltensweisen wird wahrscheinlich später zu einem fortgesetzten Versagen oder Fastversagen in den verbleibenden Schuljahren des Kindes führen. Die Folgerungen daraus für eine wirkungsvolle Schulumwelt in der Grundschule sind offensichtlich. Andererseits erheben sich aus diesen Forschungsansätzen sehr ernsthafte Fragen über den Wert von heilpädagogischen Maßnahmen in späteren Lebensaltern“ (Bloom 1971, 144). Derartige Aussagen mögen leicht zu einer fatalistischen Grundhaltung gewisser Lehrer führen. Blooms Untersuchungen sind aber nicht unwidersprochen geblieben: Hopf (1971) stellt Blooms Ansätze aus methodologisch-statistischen Gründen völlig in Frage und zwar in dem Sinne, daß eine Entwicklung keinesfalls in dem Maße schon so früh determiniert ist, wie Bloom dies behauptet (vgl. dazu auch Rohwer 1970).

#### 1.6. Gleiche Anforderungen für alle? Leistungsdifferenzierung — didaktische und schultheoretische Aspekte der Leistungsproblematik

Wir erinnern uns einerseits an die Empfehlung von Lichtenstein-Rother (1968, vgl. 1.4.), von verschiedenen Schülern nicht *dieselbe Leistung*, sondern *dieselbe Anstrengung* zu erwarten, und andererseits daran, wie günstig es wäre, wenn der individuelle Leistungszuwachs und nicht das jeweils absolut gesetzte Leistungsniveau beurteilt würde. Dem Schüler, vor allem dem soziokulturell benachteiligten, muß es möglich gemacht werden, einen Zuwachs an Leistung zu erbringen. Gleiche Anforderungen in ungleichen Ausgangslagen bewirken eine ungleiche Motivation, und diese wiederum führt zu ungleichen Leistungen, deren zwangsläufig ungleiche Bewertung den Schüler in ungleicher Weise motiviert (womit sich der Teufelskreis schließt!). Der Praktiker kennt die ungleichen Startpositionen seiner Schüler, die ein Charakteristikum der Jahrgangsklasse sind, nur zu gut. Sie sind ihm einerseits oft eine seelische Belastung und andererseits

hinsichtlich der Unterrichtsorganisation ein Alptraum: Die „optimale Passung“ (Heckhausen) der Unterrichtsgehalte will nicht gelingen; immer gibt es Über- und Unterforderte, gleichsam Übersättigte und Hungergebliebene. Versucht ein Lehrer mit Hilfe des Gruppenunterrichts diesem Dilemma zu entfliehen, plagen ihn disziplinarische Nebenerscheinungen: Gruppenarbeit bringt vermehrt Unruhe, Umtriebe und Ablenkung für alle diejenigen, von denen man stille Arbeit erwartet. Lehrmittel kommen dem Lehrer, der seinen Unterricht in groben Zügen den Fähigkeiten seiner Schüler anpassen möchte, in keiner oder nur bescheidener Weise entgegen. Der relativ große Klassenbestand läßt ihn vor einer gezielten Betreuung gewisser Schüler in einzelnen Kleingruppen – meist aus Zeitgründen – zurückschrecken.

Mit diesen Einzelfällen ist die brennende Frage nach einer *Leistungsdifferenzierung* im Unterricht angeschnitten.

#### 1.6.1. Innere Differenzierung

Da es sich um eine Differenzierung innerhalb einer Klasse (in der Mehrzahl der Fälle: einer Jahrgangsklasse) handelt, sprechen die Schultheoretiker von einer „inneren Differenzierung“ oder einer „Binnendifferenzierung“ (s. Sammelreferat Füglistner & Messner im Band 4 dieser Reihe). Organisatorisch hängt diese Art der Differenzierung sehr stark – wenn auch nicht ausschließlich – mit einem *Arbeiten in Gruppen* zusammen, was noch nicht unbedingt mit *Gruppenarbeit* gleichgesetzt werden kann. Die beiden Unterrichtsformen unterscheiden sich voneinander durch den Grad des Engagements des einzelnen Schülers an einem gemeinsamen Ziel. Bei der Gruppenarbeit ist dieses Engagement hoch, bei der Arbeit in Gruppen aber kann es ohne weiteres fehlen.

In beiden Fällen erhebt sich aber die Frage nach den begleitenden Gesichtspunkten für eine Gruppenbildung. Das Betrachten der *allgemeinen Leistungsfähigkeit* (gemessen etwa in IQ-Punkten) führt zu einer *fächerübergreifenden Differenzierung*. In der angelsächsischen Literatur wird diese Form als „streaming“ bezeichnet. Daneben gibt es eine andere Form: die *fachspezifische Differenzierung*, das sogenannte „setting“. Diese zweite Form führt – noch deutlicher als die erste – zu einer fachspezifischen Homogenisierung innerhalb der Leistungsgruppen. Vorausgesetzt, daß der Unterrichtsgegenstand überhaupt in differenzierender Weise erarbeitet werden kann, verspricht man sich von dieser Organisationsform eine erhöhte Effektivität des Unterrichts für den einzelnen Schüler. Allerdings enttäuschen die erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnisse solche Erwartungen, zumindest im Hinblick auf kognitive Lernleistungen.

Haller (1970) referiert 56 Untersuchungen, von denen 32 keine Unterschiede zwischen homogener und heterogener Unterrichtsorganisation zeigten. Unter den verbleibenden 24 fanden sich 18 mit leichten Vorteilen für eine homogene Gruppierung der Schüler im Unterricht (12 davon statistisch nicht gesichert); 6 dagegen erwiesen die heterogene Gruppenzusammensetzung als günstiger.

Innere Differenzierung des Unterrichts ist die eine Seite der Medaille. Es gibt aber noch die andere: Der Lehrer, der seinen Unterricht nach Leistungsfähigkeit differenziert, muß um die damit verbundenen Gefahren wissen, die sich vor allem im Bereich der sozialen Interaktionen finden. Einige von ihnen seien hier erwähnt:

(1) Eine immer in der gleichen Weise wiederkehrende Schülergruppierung nach intellektuellen Fähigkeiten wird möglicherweise die durch die Schichtzugehörigkeit bedingten sozialen Strukturen innerhalb einer Klasse eher verfestigen als sie abbauen.

(2) Die Binnendifferenzierung birgt die Gefahr, daß sich hoch eingestufte Schüler leicht überschätzen („Dünkel“) und mit der Quasi-Verpflichtung, zu den „guten Schülern“ gehören zu müssen, unter einem permanenten Leistungsdruck stehen, der überdies nicht selten verknüpft ist mit einer gewissen Angst vor Mißerfolg, und daß sich niedrig eingestufte Schüler ihrer minderwertigen Beurteilung bewußt werden und sich an ihnen der Pygmalion-Effekt (mit negativen Vorzeichen) realisiert.

Das „streaming“-Verfahren hat in besonders deutlichem Maße, wie aus englischen Untersuchungen hervorgeht, rasch und nachhaltig zu einem generellen Etikettieren von Schülern als „durchschnittlich“, „gut“ usw. und zum bereits erwähnten Phänomen der „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ (self-fulfilling prophecy) geführt.

(3) Je früher eine Differenzierung und die damit verbundene *Hierarchisierung* der Schüler einer Klasse einsetzt, desto schwieriger wird eine angemessene Verständigung über die Grenzen der sozialen Schichten hinweg. Eine Kooperation wird dadurch erschwert oder gar verunmöglicht. Die *Zeitpunkte für eine Regruppierung* sollten nicht zu weit auseinanderliegen (niemals ein halbes oder gar ein ganzes Jahr), wenn vermieden werden soll, daß innerhalb einer Gruppe eine neue Heterogenität entsteht. Näher beieinanderliegende Regruppierungszeitpunkte schaffen die Möglichkeit der Veränderung individueller Situationen, die aufgrund von Leistungsbeurteilungen entstanden sind.

(4) Jackson (1966) hält die Verfahren der homogenen Leistungsdifferenzierung nicht für geeignet, *Bildungsdefizite* sozio-kulturell schwächerer Schüler wirksam zu kompensieren.

(5) Im ganzen ist zu klären, ob bei der Differenzierung des Unterrichts

nicht eine gutgemeinte Absicht zunichte gemacht wird: Eigentliche Absicht und erklärtes Ziel der Leistungsdifferenzierung ist doch, im Unterricht den *Voraussetzungen des einzelnen Schülers* gerecht zu werden. Wahrscheinlich wird aber eine Individualisierung des Unterrichts gerade dadurch hintertrieben, daß sich der Lehrer in seinen differenzierenden Bemühungen auf eine — nun vermeintlich homogene (Balow 1962) — Gruppe einstellt und gar nicht auf einzelne Individuen mit einem jeweils etwas verschiedenen fachlichen Leistungsniveau.

Innere Leistungsdifferenzierung erweist sich in der Praxis als ein schwieriges und komplexes Unterfangen. Pfeiffer (1967) weist anhand von englischen Untersuchungen nach, daß differenzierter Unterricht als Organisationsform überhaupt keinerlei Effekt hervorrufen muß, da sich das Lehrerverhalten, insbesondere die verbalen Interaktionen mit den Schülern, in keiner der Leistungsgruppen voneinander unterscheiden.

Die Tatsache der individuellen Unterschiede, die der Ausgangspunkt jeder Leistungsdifferenzierung ist, erfordert „einen Pluralismus und entsprechende Möglichkeiten bei den Materialien und Methoden des Unterrichts“ (Bruner 1966, 71). Der hier angesprochene Pluralismus weist in eine völlig neue, d. h. bisher nicht erwähnte Richtung: Der differenzierende Unterricht ist sehr häufig darauf ausgerichtet, die Schüler zwar ihrer Leistungsfähigkeit oder ihrer besonderen Begabung entsprechend zu einem Ziel zu führen, in den meisten Fällen aber zum gleichen Ziel und auf demselben Weg nur mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit verschiedenen großen Schritten. Die Möglichkeit, als Ziel im differenzierenden Unterricht je ein anderes zu wählen oder aber *auf verschiedenen Wegen* zu ein und demselben Ziel zu gelangen, wird relativ selten realisiert. Insbesondere verdient das *gleichzeitige* Beschreiten verschiedener Wege zu einem Ziel hin in Gruppen oder bei Individuen höherer Leistungsfähigkeit Beachtung. Es handelt sich dabei nämlich um eine besondere und als Möglichkeit selten beachtete Form der *Kreativität* im Unterricht: um die *Pluralität der Lösungswege* oder die *Pluralität der Lernwege* (vgl. auch 2.5.).

Unterrichtsdifferenzierung darf nicht in einer differenzierenden Organisation stecken bleiben, sondern muß mit Hilfe von *differenzierten Lehrprozessen* realisiert werden. Bei aller Differenzierung ist man noch immer davon ausgegangen, daß wenigstens das Eingangsverhalten homogen sein müsse. Angesichts der gesamten Differenzierungsproblematik ist es aber durchaus angemessen, nach Verfahren zu forschen, die einen Einstieg in einen unterrichtlichen Lernprozeß an jeder Stelle, d. h. von völlig heterogenen Voraussetzungen her, ermöglicht, wobei eine Annäherung der individuellen Niveaus im Hinblick auf ein gemeinsames Lernziel über ver-

schiedene divergierende Wege erfolgen könnte. Solche Ideen harren aber, vielleicht abgesehen von einigen computergesteuerten Programmen (CAI = Computer Assisted Instruction), noch der Realisierung.

Zahlreiche Überlegungen, die in diesem Abschnitt über die „innere Differenzierung“ vorgetragen worden sind, behalten für die „äußere Differenzierung“, der wir uns jetzt zuwenden wollen, ihre Gültigkeit.

#### 1.6.2. Äußere Differenzierung

Leistungsdifferenzierung muß aber noch in einen weiteren Rahmen gestellt werden. Wer als Lehrer vor der Tatsache steht, daß ein intelligenter Schüler wegen einer Schwäche in *einem* Fach promotionsgefährdet ist oder eine Aufnahmeprüfung in eine weiterführende Schule nicht besteht, daß ein Legastheniker in seinem gesamten schulischen Fortkommen mehr oder weniger blockiert ist, daß ein sehr langsamer Schüler trotz vorhandener Intelligenz benachteiligt ist, wird der unbefriedigenden Situation innerhalb unserer Schulorganisation gewahr. Füglistner & Messner (vgl. das betreffende Sammelreferat in Band 4 dieser Reihe) haben zur Theorie der Schule die Probleme der schulischen Organisation und damit auch der *äußeren Differenzierung* dargestellt.

Diese Form der Differenzierung ist in zahlreichen Untersuchungen, insbesondere in den Begleituntersuchungen zu den vielen Gesamtschulversuchen, kontrolliert worden. Im wesentlichen geht es um die Frage, ob sich die Leistung der Schüler steigern bzw. unter günstigeren Bedingungen erreichen läßt, indem nicht mehr die Jahrgangsklasse, sondern eine andere, nahezu stufenlose und von den jeweiligen Fähigkeiten eines Schülers abhängige Organisation des Unterrichts gewählt wird.

In bezug auf die *Leistungssteigerung* hat sich keine Differenzierungsform vor einer andern ausgezeichnet. Die Auswirkungen sind höchstens mittelbar insofern, als sich beispielsweise eine niedrigere Schülerzahl innerhalb einer bestimmten Leistungsgruppe auf das Unterrichtsverhalten des betreffenden Lehrers günstiger auswirkt. Die Leistungshomogenität im differenzierten Unterricht hat sich nicht als effektiver erwiesen als die Heterogenität. Es hat sich weder belegen lassen, daß schwächere Schüler in einer homogenen schwachen Gruppe bessere Fortschritte machen als in einer heterogenen Gruppe, noch hat man nachweisen können, daß sehr gute Schüler in einer heterogenen Gruppe einen Leistungsabfall zeigen im Vergleich zu einer Schulung in einer homogenen guten Gruppe. Den letzten Stand der Forschung im Bereiche dieses Themas gibt Yates (1972) wieder.



## 1.7. Didaktische Hinweise

### 1.7.1. Geeignete Texte für den Studenten — wichtige Quellen für den Dozenten

#### 1.7.1.1. Zur Thematik der Leistungsgesellschaft

##### Für den Studenten

Zwei Werke befassen sich mit dem gesellschaftlichen Problem der Leistung in einer recht allgemeinen Weise:

- (1) McClelland, D. C. *Motivation und Kultur*. Bern: Huber, 1967.
- (2) Stucki, L. *Lob der Faulheit*. Bern: Scherz, 1973.

In einem andern Werk geht McClelland das Leistungsproblem von einer für die Schule interessanten Seite an: Jede Kultur muß ihre Werte der jungen Generation mit möglichst einfachen begrifflichen Mitteln überliefern. Dies geschieht unter anderem in den Geschichten, die den Kindern erzählt werden. Eine Analyse von Kindergeschichten oder Lesebuchtexten sollte demnach etwas von der Leistung als einem Wert innerhalb einer bestimmten Gesellschaft (einer Nation) nachzuweisen imstande sein. Der Ansatz dazu findet sich in:

- (3) McClelland, D. C. *Die Leistungsgesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 1966; insbesondere S. 107–121: Leistung im Volksmärchen: Technisches Niveau als Maßstab, Lesebuchgeschichten als Maßstab.

##### Quellen für den Dozenten

- (4) Erlinghagen, K. *Das katholische Bildungsdefizit in Deutschland*. Freiburg i. Br.: Herder, 1965.
- (5) McClelland, D. C. *Die Leistungsgesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 1966; insbesondere Kapitel 2: Das Leistungsmotiv: Methode zur Messung und mögliche wirtschaftliche Auswirkungen, S. 80–108; Kapitel 9: Quellen des Bedürfnisses nach Leistung („b Leistung“), S. 285–335.
- (6) Weber, M. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* (1920). Tübingen: J. C. B. Mohr, 1972<sup>8</sup>.

#### 1.7.1.2. Zur Thematik der Leistungsmotivation

##### Für die Hand des Studenten

Eine dichte Einführung in die Problematik der Lernmotivation des Schülers gibt Heckhausen (1). Der Text ist nicht immer leicht verständlich und erfordert eine vorgängige Besprechung. Der Aufsatz von Hoppe (2) gibt Gelegenheit, Grafiken interpretieren zu lernen.

- (1) Heckhausen, H. Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, S. 193–228.
- (2) Hoppe, F. Das Anspruchsniveau. In: Thomae, H. (Hrsg.) *Die Motivation des menschlichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971<sup>7</sup>, S. 217–229.

Für die spezielle Thematik der Genese der Leistungsmotivation und ihrer sozialen Bedingtheit liegen zwei Aufsätze vor. Derjenige von Heckhausen (3) bringt vier Fotos von Kindern in typischen Erfolgs- oder Mißerfolgssituationen, die im Unterricht eingesetzt werden können.

- (3) Heckhausen, H. Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973, S. 95–105.
- (4) Rosen, B. C. & D'Andrade, R. Die psychosozialen Ursprünge des Leistungsmotivs. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte*, S. 106–122.

Im Hinblick auf die Motivation im Unterricht bietet sich eine relativ große Auswahl von Texten an. Wir beschränken uns auf die folgenden:

- (5) Mager, R. F. *Motivation und Lernerfolg*. Weinheim: Beltz, 1971<sup>3</sup>.
- (6) Messner, H. Zuckerbrot und Peitsche — ein überholtes Modell der Lernmotivierung? *Schweizer Schule*, 1970, Nr. 17, S. 607–615.
- (7) Skowronek, H. *Lernen und Lernfähigkeit*. München: Juventa, 1971<sup>3</sup>; insbesondere der Abschnitt über die intrinsische Motivierung im Unterricht, S. 102–106.
- (8) Copei, F. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1969<sup>9</sup>; insbesondere „Der echte geistige Prozeß“, S. 37–71.
- (9) Fokken, E. *Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule*. Hannover: Schroedel 1966.

##### Quellen für den Dozenten

- (10) Heckhausen, H. Motivation in der Leistungsgesellschaft. In: Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.) *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1971, S. 21–35.
- (11) Heckhausen, H. *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Anton Hain, 1963.
- (12) Birney, R. C./Burdick, H. & Teevan, R. C. *Fear of Failure*. New York: Van Nostrand, 1969.

(13) Hess, R. D. Social Class and Ethnic Influences on Socialization. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology* Vol. 2. New York: Wiley, 1970, 457–557.

(14) Meyer, W.-U. *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg*. Stuttgart: Klett, 1973.

Das letztgenannte Buch geht den folgenden Fragestellungen nach: „Auf welche Ursachenfaktoren führen Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierte eigene Erfolge und Mißerfolge zurück? Welche Rolle spielen Anspruchsniveau-Setzung und Affekt? Gibt es eine Beziehung zwischen Leistungsmotiv und Selbständigkeitserziehung?“ (Klappentext)

Zum Problem der Angst bei Schulkindern:

(15) Gärtner-Harnack, V. *Angst und Leistung*. Weinheim: Beltz, 1972.

(16) Sarason, S. B. & Davidson, K. S. et al. *Angst bei Schulkindern*. Stuttgart: Klett, 1971.

Über die schichtspezifischen Faktoren der Motivationsgenese und entsprechende Auswirkungen auf die Schulleistung und den Besuch weiterführender Schulen gibt es eine Reihe von Arbeiten, die über den aktuellen thematischen Rahmen hinausgehen, aber höchst informativ sind:

(17) Pettinger, R. *Arbeiterkinder und weiterführende Schulen*. Weinheim: Beltz, 1970.

(18) Roeder, P. M./Pasdzierny, A. & Wolf, W. *Sozialstatus und Schulerfolg*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965.

(19) Schulz, E. *Ungenutzte Begabungsreserven*. Eine Untersuchung über hemmende Faktoren der Begabungsentfaltung. Weinheim: Beltz, 1969.

Im Text ist ferner erwähnt:

(20) Winterbottom, M. R. The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery. In: Atkinson, J. W. (Ed.) *Motives in Fantasy, Action, and Society*. Princeton, N. J., 1958.

(21) Dewey, J. *Wie wir denken*. Zürich 1951 (engl. 1910, 1933).

### 1.7.1.3. Thematik der Leistungsschule

Für die Lehramtskandidaten und Studenten

Zum „pädagogischen“ und zum „kritischen“ Leistungsbegriff finden sich folgende Texte:

(1) Lichtenstein-Rother, I. Das Problem der Leistung in der Schule. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, S. 75–94.

(2) Neuhaus, E. Zum pädagogischen Leistungsbegriff. In: Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.) *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn:

Klinkhardt, 1971, S. 7–11. Zum Vergleich mit (1) und (2) können beigezogen werden:

(3) Texte von Kerschensteiner, G. zur Arbeitsschulbewegung in: Reble, A. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett, 1971<sup>11</sup>, Dokumentationsband II, S. 523–535.

(4) Kerschensteiner, G. *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Paderborn: Schöningh, 1968.

(5) Kerschensteiner, G. *Begriff der Arbeitsschule*. München: Oldenbourg, 1969.

Quellen für den Dozenten

(6) Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.) *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1971.

(7) Reble A. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett, 1975<sup>12</sup>; insbesondere über die Arbeitsschulbewegung, S. 290–302.

(8) Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*. Weinheim: Beltz, 1971<sup>2</sup>; insbesondere Abschnitt 7: Die Hauptrichtungen der Arbeitsschulbewegung, S. 171–210.

Ferner zu verschiedenen Aspekten der Leistungsschulproblematik:

(9) Klein, H. *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR*. Entwicklung, Erfahrung, Probleme. Reinbeck 1962.

(10) Riesman, D. *Die einsame Masse*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1958.

(11) Schoeck, H. *Ist Leistung unanständig?* Osnabrück: Fromm, 1971.

Aus historischer Sicht:

(12) Furck, C.-L. *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim: Beltz, 1972.

### 1.7.1.4. Zur Thematik der Leistungsmessung und Notengebung

Eine Einführung in die Problematik der Leistungsbeurteilung wird in (1) gegeben. Dieser Aufsatz bildet eine ausgezeichnete Grundlage für praktische Übungen im Unterricht. — Von objektiven und zuverlässigen Methoden der Leistungsbeurteilung und von einem eindeutigen Zensierungsmodell handelt (2). Beide Texte gehören zur Pflichtlektüre jedes Junglehrers.

(1) Messner, R. Die Messung schulischen Erfolgs. Eine Einführung in die Probleme der Kontrolle des Unterrichtserfolgs durch den Lehrer. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1971, S. 145–174.

(2) Wendeler, J. *Standardarbeiten*. Weinheim: Beltz, 1972<sup>4</sup>.

Zur präziseren Zielbeschreibung, einer Voraussetzung für eine angemessene Leistungsbeurteilung, leitet (3) an. Im Hinblick auf eine Verbes-

serung der Leistungsmeßpraxis, vor allem hinsichtlich der sozialen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, aber auch hinsichtlich der affektiven Auswirkungen eines Unterrichts auf das Lernverhalten bieten alle Werke von (4) an interessante Informationen:

- (3) Messner, R. & Posch, P. Perspektiven für einen neuen Lehrplan. Zum Problem der Operationalisierung von Lernzielen. In: Messner, R. & Rumpf, H. *Didaktische Impulse*. Wien: Österr. Bundesverlag, 1971, S. 9–50.
- (4) Mager, R. F. Testen Sie Ihren Unterricht. „betrifft: erziehung“, 6, 1970, S. 27–34.
- (5) Guskin, A. E. & Guskin, S. L. *Sozialpsychologie in Schule und Unterricht*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 1973; insbesondere das Kapitel 2: Wie Lehrer und Schüler einander sehen, S. 30–45.
- (6) Hoehn, E. *Der schlechte Schüler*. München: Piper, 1967.
- (7) Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz 1971. Vgl. auch Heckhausen, H. Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, F. E./Graumann, C. F./Heckhausen, H. & Hofer, M. *Pädagogische Psychologie 1*. Frankfurt: Fischer, 1974, 570–573 sowie Elashoff, J. D. & Snow, R. E. *Pygmalion auf dem Prüfstand*. München: Kösel, 1972 (vor allem für Dozenten).

#### Quellen für den Dozenten

- (8) Ingenkamp, K. (Hrsg.) *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz, 1969; insbesondere Kapitel 3: Subjektive Fehlerquellen der Zensurengebung, S. 57–148; Kapitel 4: Das klasseninterne Bezugssystem bei der Zensurengebung, S. 149–168; Kapitel 6: Der prognostische Wert der Zensuren und Zeugnisse, S. 217–276.
- (9) Gaude, P. & Teschner, W.-P. *Objektive Leistungsmessung in der Schule*. Frankfurt: Diesterweg 1971<sup>2</sup>.
- (10) Weiss, R. *Zensur und Zeugnis*. Linz: Haslinger, 1965; insbesondere: Die Zuverlässigkeit der Ziffernnoten bei Aufsätzen und Rechenarbeiten, S. 148–159.
- (11) Weiss, R. *Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten*. Linz 1968. Das Problem möglicher Unterrichtsformen, durch die alle Schüler einer Klasse die notwendigen Qualifikationen erlangen, die zur Promotion berechtigen, wird in (12) dargestellt. Der gesamte Problemkomplex von Leistungsbeurteilung und Erfolg bzw. Mißerfolg kommt in (13) für den Fall des gymnasialen Unterrichts zur Sprache.
- (12) Bloom, B. S. Learning for Mastery. In: Block, J. H. (Ed.) *Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971, 47–63.
- (13) Gerstein, H. *Erfolg und Versagen im Gymnasium*. Weinheim: Beltz, 1972.

- (14) Guilford, J. P. *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill, 1965.
- (15) Bloom, B. S. *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*. Weinheim: Beltz, 1971.
- (16) Hopf, D. Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: Skowronek, H. (Hrsg.) *Umwelt und Begabung*. Stuttgart: Klett, 1973, 179–198.
- (17) Rohwer, W. D. Jr. Implications of Cognitive Development for Education. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Carchimael's Manual of Child Psychology Vol. 1*. New York: Wiley, 1970, 1379–1454.
- (18) Weingardt, E. Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, 433–448.

Ferner sind im Text erwähnt:

- (19) Aebli, H. *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett, 1961.
- (20) Backman, C. W. & Secord, P. F. *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz, 1972.

#### 1.7.1.5. Zur Leistungsdifferenzierung

Für den Kandidaten und Studenten

Eine recht umfassende und kritische Darstellung der Differenzierungsproblematik gibt

- (1) Haller, H.-D. Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1971, S. 175–196. Verschiedene Beispiele von differenzierendem Unterricht in verschiedenen Schulfächern finden sich in den Aufsätzen des Buches
- (2) Meyer, E. (Hrsg.) *Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung*. Stuttgart: Klett, 1970.

Über differenzierende Schulorganisation neueren Datums informiert Fend (3); ein historisches Beispiel organisatorischer Dynamik im Unterricht ist der Kleine Jenaplan (4):

- (3) Fend, H. Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1971, S. 197–238.
- (4) Petersen, P. *Der Kleine Jenaplan*. Weinheim: Beltz, 1972<sup>53</sup>.

#### Quellen für den Dozenten

- (5) Yates, A. (Hrsg.) *Lerngruppen und Differenzierung*. Weinheim: Beltz, 1972.
- (6) Fischer, M. *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*. Weinheim: Beltz, 1971<sup>9</sup>.

(7) Geissler, E. E. et al. *Fördern und auslesen*. Frankfurt: Diesterweg, 1969.

Leistungsdifferenzierung im Rahmen von Gesamtschulen kommt in den folgenden Werken zur Sprache (kleine Auswahl):

(8) Hopf, D. *Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung*. Frankfurt: Diesterweg, 1970.

(9) Sander, Th./Rolff, H.-G. & Winkler, G. *Die Demokratische Leistungsschule*. Hannover: Schroedel, 1971<sup>3</sup>.

(10) Schulz, W. Zur Differenzierung an Gesamtschulen. In: Fürstenau, P. et al. *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, 1969, 135–162.

Im Text sind ferner erwähnt:

(11) Balow, I. H. Does Homogeneous Grouping Give Homogeneous Groups? *Elementary School Journal*, 63, 1962, 28–32.

(12) Jackson, B. *Streaming – An Educational System in Miniature*. London 1966.

(13) Pfeiffer, J. L. Teaching in ability grouped English classes: a case study of verbal interaction and cognitive goals. *Journal of Experimental Education*, 36, 1967, No. 1, 33–38.

### 1.7.2. Filme, Tonbänder

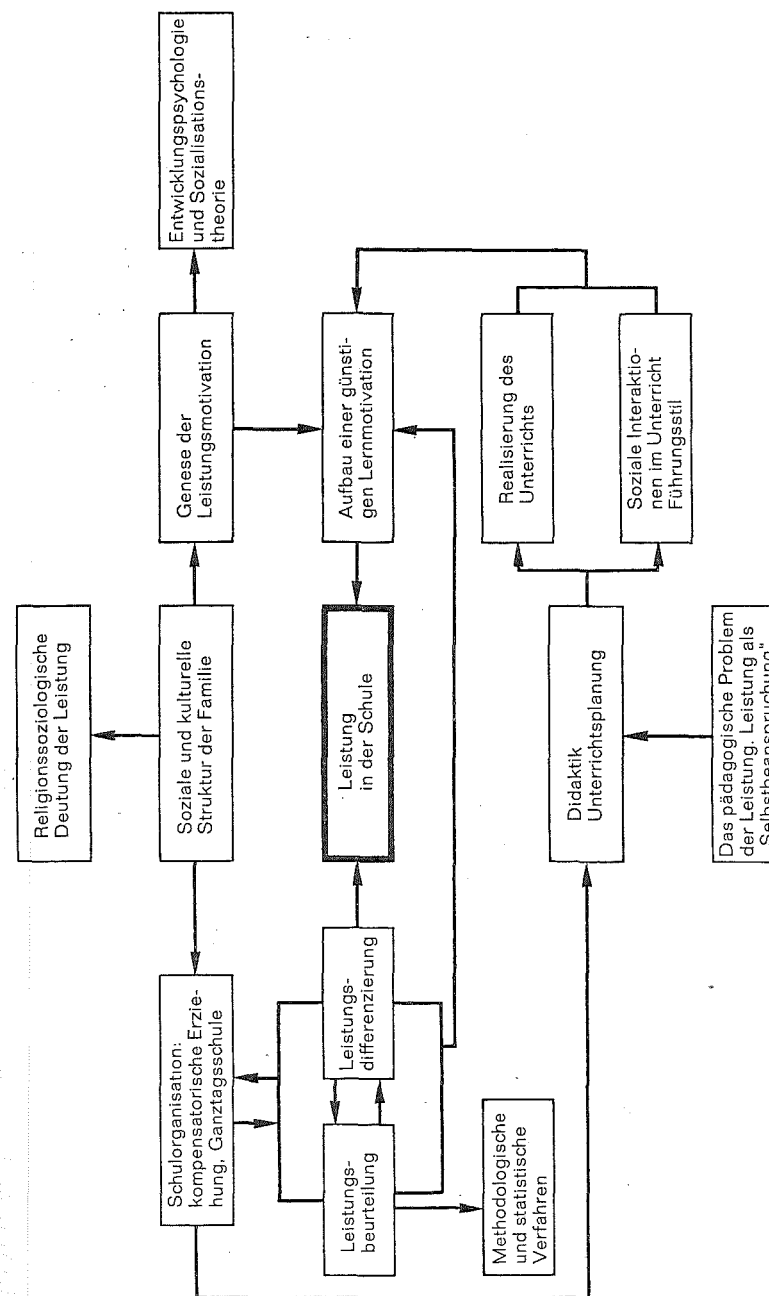
Das *Institut für den Wissenschaftlichen Film Göttingen*, Nonnenstieg 72, D – 34 Göttingen, verfügt über einen 16mm-Schwarz-weiß-Stummfilm von Heckhausen, H./Ertel, S. & Kiekheben-Roelofsen, I. (1963) zum Thema: *Anfänge der Leistungsmotivation im Wettstreit des Kleinkindes* (Bestellnummer C 900; Spieldauer 28'). Thematisch gehört der Film in den Bereich von Heckhausen, H. Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg (vgl. 1.7.1.2.).

Verschiedene Lehrerausbildungs- und Fortbildungsinstitute sind im Besitz der Tonbänder der beiden Funk-Kolleg-Serien „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogische Psychologie“. Zahlreiche Abschnitte beziehen sich auf das Leistungsproblem (vgl. Stichwortverzeichnisse der Funk-Kolleg-Textbände).

### 1.7.3. Strukturelle Lernzielbeschreibung und Vorschläge von Operationalisierungen zu Prüfungszwecken oder zur Detailplanung von Lehrveranstaltungen

Das Lernziel für den Anwendungsbereich *Leistung* wird durch das nachfolgende Diagramm (Abb. 4) in seinen wesentlichen Zügen repräsentiert: Es ist das kohärente Begriffsnetz, das sich aus der Betrachtung des The-

Abb. 4 Versuch einer strukturellen Lernzielbeschreibung zum Thema Leistung (Schulleistung)



mas Leistung unter den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ergibt. Die Begriffsfelder (Kästchen) und die Relationen zwischen ihnen (Verbindungslinien oder Pfeile) sind vor allem *didaktisch* zu interpretieren: Es sind weniger die systematisch-begrifflichen Zusammenhänge dargestellt (die Begriffshierarchien sind wesentlich komplexer als abgebildet) als vielmehr die möglichen Zusammenhänge im Unterrichtsablauf.

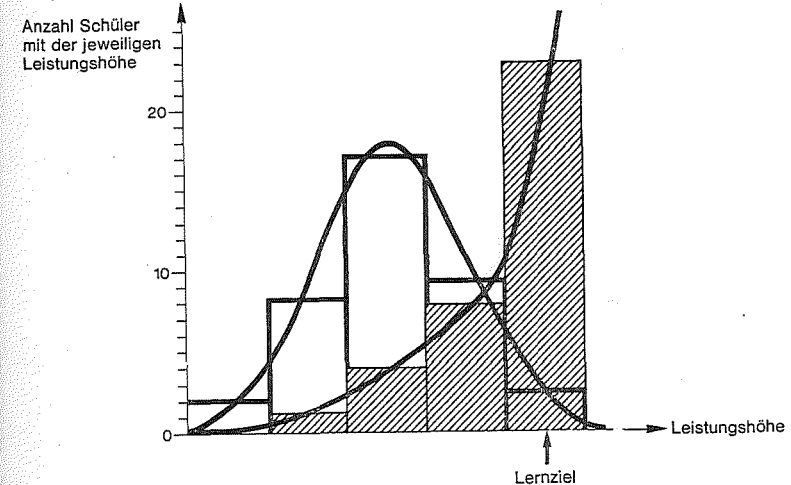
Die folgenden Operationalisierungen beleuchten jeweils besondere Aspekte bzw. inhaltliche Ausschnitte aus dem strukturell beschriebenen Lernziel:

- (1) Notieren Sie die wichtigsten fünf Begriffe, mit deren Hilfe der Zusammenhang zwischen dem protestantisch-calvinistischen Ethos und dem wirtschaftlichen Erfolg erklärt werden kann.
- (2) Erklären Sie den wirtschaftlichen Erfolg der aus Frankreich ausgewanderten Hugenotten in religionssoziologischen Begriffen.
- (3) Leiten Sie aus historischen Situationen Argumente ab, die Webers Theorie problematisieren.
- (4) Stellen Sie Heckhausens Faktoren der Lernmotivation in einer Graphik dar und interpretieren Sie jene Faktoren, auf die der Lehrer einen Einfluß hat.
- (5) Geben Sie mögliche Erklärungen für die unerwartet eingetretene „Faulheit“ eines Schülers.
- (6) Zählen Sie Entstehungsbedingungen für Erfolgszuversicht und Mißerfolgssängstlichkeit auf.
- (7) Stellen Sie die Unterschiede im Erziehungsverhalten von Eltern verschiedener sozialer Schichten und ihren Einfluß auf die Motivationsgenese in einer Tabelle dar.
- (8) Schildern Sie drei Lektionsanfänge im Realienunterricht der Primarschule, die einen ausgesprochen intrinsisch motivierenden Charakter haben.
- (9) Argumentieren Sie einem Schüler einer Sekunda (Realgymnasium) gegenüber, warum Sie als Lehrer von ihm eine Leistung in Deutsch Literaturgeschichte (Referat über einen Teil eines klassischen Dramas) erwarten.
- (10) Legen Sie in eigenen Worten die Intentionen von Lichtenstein-Rother („Leistung als Selbstbeanspruchung“) dar.
- (11) Legen Sie dar, inwiefern der pädagogische Leistungsbegriff etwas mit der Arbeitsschulbewegung zu tun hat; präzisieren Sie die betreffenden Leistungsbegriffe.
- (12) Erläutern Sie an Beispielen die beiden wesentlichen Mängel des heutigen Leistungsmeßsystems.

- (13) Zählen Sie Möglichkeiten auf, die zeigen, in welchem Maße es der Lehrer hinsichtlich der Leistungsbeurteilung in der Hand hat, das pädagogische Postulat der *Autonomie des Schülers* zu verwirklichen.
- (14) Interpretieren Sie die untenstehende Graphik und leiten Sie daraus ein pädagogisch-didaktisches Postulat für den Unterricht ab.

**Abb. 5**

Graphik zu Prüfungsaufgabe (14)



- (15) Diskutieren Sie eine Elternaussage wie „Der Lehrer mag eben unser Kind nicht leiden“ in sozialpsychologischen Begriffen der Lehrer-Schüler-Interaktion.
- (16) Zeigen Sie an drei Beispielen die Folgen verschiedener affektiver Auswirkungen eines Unterrichts auf die Leistungsfähigkeit der Schüler auf.
- (17) Stellen Sie schrittweise dar, wie unter bestimmten Bedingungen Schüler zu Unfähigen und Versagern werden, mit andern Worten, wie die Schule „dumme Schüler“ produzieren kann.
- (18) Stellen Sie in einer Graphik die theoretisch stets sehr beschränkte Möglichkeit der Prognose von Schülerfolg aufgrund aktueller Leistungsbeurteilungen dar und geben Sie eine Interpretation nach möglichst vielen relevanten Kriterien.
- (19) Nennen Sie Möglichkeiten einer äußeren Differenzierung des Unterrichts in einer additiven und einer integrierten Gesamtschule und charakterisieren Sie sie unter dem Gesichtspunkt der Vor- und Nachteile.



- (20) Zählen Sie die Nachteile aus der Sicht der sozialen Interaktionen innerhalb einer Klasse auf, die der Heckhausenschen Forderung nach einer Bildung „fachbezogener Tüchtigkeitsgruppen“ entgegenstehen.

#### 1.7.4. Anregungen zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten im Rahmen des Anwendungsbereiches Leistung

1. *Ziel der Unterrichtseinheit:* Die wesentlichen Zusammenhänge zwischen konfessionell bedingten, religionssoziologisch faßbaren Faktoren und dem Bildungsstreben bzw. dem Streben nach wirtschaftlicher Expansion erklären.

*Bemerkungen:* Gegenüberstellung von Textauszügen aus Weber (1972<sup>6</sup>) oder McClelland (1966) einerseits (protestantische Ethik) und Erlinghagen (1965) andererseits (katholisches Bildungsdefizit). Der Vergleich als ganzer soll zum *Verständnis* der andersartigen sozialen Voraussetzungen und deren Folgen beitragen.

2. *Ziel:* Aussagen formulieren über Leistungsstreben und Leistungsmotivation, wie sie sich in Lesebuchtexten offenbaren.

*Bemerkungen:* Es geht hierbei um eine *Anwendung* McClellandscher (1966) Kriterien auf Kinderlesetexte, in denen gewisse gesellschaftliche Werte wie etwa das Leistungsprinzip in sehr elementarer Weise tradiert werden. Fragestellungen der folgenden Art dürften in diesem Zusammenhang begleitend sein: Wie äußert sich das Leistungsstreben im Verhalten von handelnden Personen einer Geschichte? Welcher Art sind die Reaktionen auf positive Leistungen oder auf Versagen in der Geschichte? usw.

3. *Ziel:* Gegebene Verhaltensweisen von schlecht motivierten Schülern (Auszüge aus Unterrichtsprotokollen) nach Heckhausens (1969) Kriterien interpretieren.

*Bemerkungen:* Das Verständnis von Heckhausens (1969) Text muß vorausgesetzt oder, wenn nötig, erarbeitet werden. Der Lehramtskandidat soll die in die Formel für die Lernmotivation eines Schülers eingegangenen Faktoren  $Motl = (LM \cdot E \cdot Ae) + As + N + (bZust + bAbh + bGelt + bStrafv)$  auf die gegebenen Situationen *anwenden*. (Die Formel findet sich in Heckhausen, H. 1969, S. 196.) Eine gewisse Mehrdeutigkeit der geschilderten Situationen läßt sich nicht vermeiden, beeinträchtigt aber die Auseinandersetzung mit ihnen aufgrund der bekannten Gesichtspunkte nicht grundsätzlich.

Als Unterrichtssituationen eignen sich solche der folgenden Art:

– Anita (10; 9) will mit der Niederschrift des Aufsatzes „Im Lokomo-

tivdepot“ nicht beginnen, obwohl der Lehrer schon mehrmals gemahnt hat. (Ein Lehrausgang dorthin ist der Aufsatzstunde vorausgegangen.)

– Peter (11; 4) beginnt vor einer Rechenarbeit zu weinen: „Am Schluß habe ich doch wieder alle falsch.“

– Eugen (14; 1): „Ich verfasse den Gruppenbericht nur, wenn mich meine Gruppe zum Schreiber wählt, aber nicht, wenn Sie (der Lehrer) es befehlen.“

– Hansruedi (13; 7), Meinrad (13; 11) und Franz (14; 4) verweigern die Abschrift einer Französischarbeit mit der Begründung, das sei bloße Beschäftigungstherapie.

– Die Schüler einer Tertia (Gymnasium) verkünden dem Deutschlehrer, sie würden keine Zeile mehr aus Schillers *Kabale und Liebe* weiterlesen; das sei vollendeter Blödsinn, kein Mensch führe solche Gespräche wie Ferdinand und Louise.

4. *Ziel:* Die Genese der Leistungsmotivation in ihrem ungefähren Ablauf schildern.

*Bemerkungen:* Die Unterrichtseinheit wird vorbereitet durch die Lektüre von Heckhausen (1973). Nach Ansehen des Filmes „Anfänge der Leistungsmotivation im Wettstreit des Kleinkindes“ können die Faktoren der Motivationsgenese in ihrem Zusammenhang mit erzieherischen Möglichkeiten erarbeitet werden. Die Lektüre des Aufsatzes von Rosen & D'Andrade (1973) führt die Einheit weiter und stellt die Verbindung zum elterlichen Erziehungsverhalten her.

5. *Ziel:* An einem Beispiel das Faktum der Anspruchsniveausetzung und deren Bedeutung für die situationsgebundene Motivation darstellen.

*Bemerkungen:* Mit Kindern im Primarschulalter läßt sich sehr gut ein eindrücklicher Versuch zum Thema „Anspruchsniveau“ durchführen: Entweder läßt man Ringe auf einen Stock oder dann Wurf Pfeile auf eine Zielscheibe werfen (beide Spiele sind im Handel erhältlich). Das Kind wählt seinen Abstand vom Ziel selbst. Vor jeder Wurfserie gibt das Kind sein Anspruchsniveau bekannt, indem es die erwartete Trefferzahl festsetzt. Modifikationen des Anspruchsniveaus vor einer neuen Serie aufgrund einer geworfenen Serie werden protokolliert. Es empfiehlt sich, für die Studenten Protokollbögen vorzubereiten.

Genauere Angaben zur Durchführung des Versuchs finden sich bei Lewin, K. u. a. Level of Aspiration. In: Hunt, J. McV. (Ed.) Personality and behavior disorders Vol. 1. New York: Ronald Press, 1944 sowie bei Heckhausen, H. Leistungsmotivation. In: Thomae, H. (Hrsg.) Handbuch der Psychologie Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, 1965, 647 ff.

6. *Ziel:* Unterrichtsstoffe aus Lehrmitteln verschiedener Stufen als Probleme formulieren, so daß sie den Schüler *intrinsisch* motivieren.

*Bemerkungen:* Das Wissen um die Möglichkeit, durch Schaffung von kognitiven Konflikten, Widersprüchen, Unsicherheiten oder Überraschung zu motivieren, soll auf didaktisch noch nicht aufbereitete Stoffbereiche angewendet werden.

7. Ziel: Aufgrund von Textstellen den Leistungsbegriff der Arbeitsschulbewegung (Reformpädagogik des 20. Jhts.) charakterisieren.

*Bemerkung:* Arbeit an Texten aus Reble (1971<sup>11</sup>) oder Scheibe (1971<sup>2</sup>).

8. Ziel: Den „pädagogischen Leistungsbegriff“ alter Tradition in die Sprache der empirischen Erziehungswissenschaft übertragen.

*Bemerkungen:* Der Text von Lichtenstein-Rother (1968) soll in seinen wesentlichen Aussagen getreu in eine andere Sprache, nämlich die der modernen Unterrichtsforschung transformiert werden. Der Sinn einer solchen Transformation liegt darin, das *Anwenden* eines begrifflichen Instrumentariums auf eine vorgegebene Situation zu üben. Die herkömmliche Unterrichtsmethodik bezeichnet ein solches Vorgehen oft als „Vertiefen“ oder „Festigen“.

9. Ziel: Sozialpsychologische Interaktionsmechanismen zwischen Lehrer und Schüler und ihre Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung durch den Lehrer beschreiben.

*Anregungen:* Ausgangspunkt ist eine alltägliche Pflichtübung des Lehrers: die Aufsatzkorrektur. Aus dieser Situation wird eine Experimentalsituation gemacht (Weiss 1965): Die Studenten werden unter einem Vorwand in zwei vergleichbare Gruppen (Stichproben) unterteilt. Jeder Student erhält zwei Schüleraufsätze zur selbständigen Korrektur und zwar nach den Gesichtspunkten Inhalt, Stil, Rechtschreibung und Gesamtnote. (Aufsätze von 10–13jährigen erweisen sich als günstig. Es ist darauf zu achten, daß tatsächlich selbständig ohne irgendwelche Beeinflussung korrigiert wird.)

Die Aufsätze sind vom Lehrer auf der Titelseite mit einer knappen Charakteristik der jeweiligen Verfasser versehen. Damit kann ein Stück Unterrichtswirklichkeit simuliert werden. Aufsatz A: Ruth (13; 6), sprachlich begabtes Kind, Vater Redakteur einer Tageszeitung, Mutter war Kindergärtnerin. Aufsatz B: Anita (13; 4), durchschnittlich intelligente Schülerin, Eltern berufstätig, Vater Beamter, Mutter führt Kiosk, das Mädchen liest relativ viel Kioskliteratur.

In der einen Studentengruppe werden diese Charakteristika auf den Aufsätzen (vorbereitetermaßen) vertauscht. Es geht darum zu zeigen, welchen Einfluß das Wissen um die Person des Verfassers hat. Es ist (nach Weiss 1965) zu erwarten, daß derjenige Aufsatz besser bewertet wird, dessen Autorin eher positiv akzentuiert worden ist. Eine Auswertung dürfte dies – bei genügender Studentenzahl – bestätigen.

Die Aufsatzkorrektur (je nach Länge der Aufsätze müssen bis zu 45' eingesetzt werden) motiviert die Studenten, über die Problematik der Leistungsmessung zu diskutieren und mehr über die sozialpsychologischen Phänomene im Unterricht zu erfahren. Der Stoff für eine mögliche Fortsetzung der Unterrichtseinheit findet sich im Aufsatz von Messner (1971) über die Problematik der Messung schulischen Erfolgs und im Kapitel 2 von Guskin & Guskin (1973) über das Problem der Lehrer-Schüler-Interaktionen.

10. Erstellen einer Prüfungsarbeit und eines entsprechenden Beurteilungsschlüssels zu einem genau definierten Stoffgebiet (Lehrmittel). Die Prüfungsarbeit wie der Schlüssel müssen den von Messner (1971) und/oder Wendeler (1972<sup>4</sup>) aufgestellten Kriterien genügen.

*Bemerkungen:* Stoffe aus Lehrmitteln verschiedener Fächer und Schulstufen sollen dazu benützt werden, präzises Formulieren von Lernzielen (Operationalisieren), Auswählen von stofflichen Items und Präzisieren bzw. Formulieren von Bewertungsmaßstäben zu üben.

Die faktische Durchführung einer Prüfungsarbeit mit einer Klasse und ihre Auswertung dienen der Kritik der eigenen Arbeit.

11. Ziel: Vorbereiten einer Leselektion (3. Primarklasse) nach Gesichtspunkten der Leistungsdifferenzierung, wobei die Präparation den Kriterien von Haller (1971) genügen muß.

*Bemerkungen:* Im wesentlichen geht es darum, sich Klarheit über divergente Zielsetzungen im Leseunterricht zu verschaffen, aber auch über divergente Wege zu einem und demselben Ziel.

12. Ziel: An zwei Unterrichtsbeispielen aus Fricke, A. et al. *Mathematische Impulse*. Stuttgart: Klett, 1972, das Wesen einer durchlässigen und differenzierenden Unterrichtsorganisation darstellen.

*Bemerkungen:* Der betreffende Dozent (Fachdidaktiker, Methodiker, Mathematiker usw.) muß den Stoffbereich auf 2–3 durchgängige Beispiele beschränken, damit sich die Studenten in der Aufgabenfülle nicht verlieren.

Weitere Anregungen zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten finden sich in Messner R. & Rumpf, H. *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1971, S. 279–284.

Die hier vorgelegten Anregungen für eine Gestaltung von Unterrichtseinheiten lassen das Typische eines Anwendungsbereiches hervortreten: Es gibt keine systematisch zwingenden Gründe für eine bestimmte Abfolge der Einheiten. Ideal wäre ein paralleles Angehen der Leistungsproblematik, ausgehend von einer Situation der Unterrichtspraxis, in allen erziehungswissenschaftlichen Fächern. Möglichkeiten zum interdisziplinären Gespräch (Teamteaching) bieten sich in Fülle an.

## 2. Kreativität

### 2.1. Einleitung

Der Unterricht müsse kreativ sein, er müsse die kreativen Kräfte im Kinde wecken, oder dürfe diese zumindest nicht verschütten. So lauten oft genannte Forderungen. Viele Lehrer nehmen sie sich zu Herzen und wagen sich mit ihren Schülern in das Feld der Kreativität vor, indem sie etwa im Werken oder Zeichnen aus allem möglichen Material originelle bis skurrile Dinge oder Wesen *kreieren* lassen. Solches Tun ist eine mögliche Form kreativen Unterrichts. Kreativität muß jedoch nicht auf die Kunstfächer beschränkt bleiben, interessante und wichtige Anwendungen ergeben sich auch im intellektuellen Bereich. Ähnlich wie *Leistung* ist auch *Kreativität* ein komplexer Begriff, für den eine etymologische Deutung (*creare*, lateinisch = erschaffen) nicht ausreicht, wenn er als Leitidee im Unterricht verschiedenster Stufen Fuß fassen soll. Wir werden im folgenden versuchen, den Kreativitätsbegriff zu präzisieren und vor allem zu zeigen, wovon seine Verwirklichung im Unterricht abhängt.

### 2.2. Was hat Kreativität mit Intelligenz zu tun? — Der denkepsychologische Gesichtspunkt.

Vor 1950, dem Jahr, in dem Guilfords Aufsatz „Kreativität“ erschien, der die neuere Kreativitätsforschung in Gang brachte, war es eher üblich, vom „Schöpferischen“ einer Leistung oder von „Produktivität“ zu sprechen. Der letztgenannte Begriff findet sich schon in den frühen Untersuchungen der zwanziger Jahre von Selz (vgl. Sammelreferat Steiner im Band 2 dieser Reihe über kognitive Prozesse) und vor allem im Hauptwerk „Produktives Denken“ des Gestaltpsychologen Wertheimer (1945). Mit *Produktivität* im Denken bezeichnet Wertheimer das einsichtige Erfassen von Problemen und deren Lösung aufgrund einer günstigen Umstrukturierung der Elemente eines Problems. Wenn die Fläche eines Parallelogramms berechnet werden soll, kann dies zwar aufgrund einer Regel geschehen, die man dem Schüler gibt und die er einfach anwendet. Wertheimer spricht in diesem Zusammenhang von *uneinsichtigem Lernen* oder von *blinder Induktion*. Man kann aber eine solche Regel auch einsichtig werden lassen. Man schließt beispielsweise das Parallelogramm zu einem kreisförmigen Band und schneidet es an irgendeiner Stelle senkrecht durch, um zu zeigen, daß sich seine Fläche in derselben Art berechnet wie die eines Rechtecks: Grundlinie  $\times$  Höhe.

Weniger aus der Sicht des Umstrukturierens des Wahrnehmungsfeldes als aus der Sicht von Problemlösestrategien hat ein anderer Gestaltpsychologe, Duncker (1935), das produktive Denken untersucht und uns eine Reihe von Beispielen hinterlassen, die Ansätze zur Schulung kreativen Denkens enthalten.

Guilford (1950, 1966) hat mit seinem Begriff der *Kreativität* eine bis heute andauernde Diskussion über deren Wesen ausgelöst. Im allgemeinen wird heute Kreativität als die Fähigkeit betrachtet, unabhängig, originell und von der Norm abweichend zu denken. Für einige Forscher ist Kreativität vor allem ein Phänomen, das vorwiegend die Strategien des *Problemlösens* betrifft. Für andere liegt Kreativität zur Hauptsache in der Persönlichkeit und ihrem Wertsystem begründet. Für Guilford bedeutet Kreativität eine *Erweiterung des Intelligenzkonzepts*, wie es von Stern, Wechsler und andern erarbeitet worden ist. Diese Autoren sehen in der Intelligenz vor allem eine Reihe von Verhaltensweisen, in denen mit den vorhandenen geistigen Mitteln neue Probleme bewältigt werden. Guilford fügt zu den Denkopoperationen des Schließens, des Bewertens und zu den Operationen des Gedächtnisses zwei für das kreative Denken und Problemlösen typische Operationen hinzu: das *divergierende* und das *konvergierende Denken* (vgl. Guilfords, 1959, dreidimensionales Modell von der Struktur des menschlichen Intellekts). Divergierendes Denken wird durch *Gedankenflüssigkeit* (viele Einfälle in rascher Folge), durch *Flexibilität* (Einfallsreichtum, d. h. qualitative Vielfalt der Einfälle) und durch *Originalität* charakterisiert. Während beim divergierenden Denken die Gedanken in vielen Richtungen auseinanderstreben, um eine Fülle von Möglichkeiten aufzusuchen, werden sie im *konvergierenden Denken* gleichsam gebündelt, d. h. brennpunktartig auf die Lösung des Problems geführt.

Die Betrachtung des Guilfordschen Modells des menschlichen Intellekts und des Intelligenzbegriffs herkömmlicher Art läßt vor allem die Unterschiede der beiden Ansätze erkennen. Während sich aufgrund der relativ hohen Korrelation (Ähnlichkeitsmaß) zwischen den einzelnen Intelligenzfaktoren (z. B. räumliche Denkfähigkeit, arithmetische Fähigkeit, verbale Fähigkeit, logisches Schließen u. a.) und der Gesamtintelligenz ein Intelligenzmaß, der *Intelligenzquotient (IQ)*, für jeden Menschen errechnen läßt, gibt es für die Kreativität *kein Einheitsmaß*. In der bisherigen Forschung ist Kreativität als ein recht uneinheitliches Verhalten gefaßt worden, je nachdem nämlich, welche Art von Tests zu ihrer Messung verwendet worden sind. Nebst der Frage nach den Unterschieden zwischen Intelligenz und Kreativität erhebt sich die Frage nach deren relativer Rolle im individuellen Verhalten. Auch wenn es Untersuchungen gibt,

aus denen hervorzugehen scheint, daß Intelligenz und Kreativität in allen möglichen Kombinationen auf einzelne Menschen verteilt sein können (hohe Kreativität bei niedrigem wie bei hohem IQ und niedrige Kreativität sowohl bei hohem als auch bei niedrigem IQ), scheint sich doch eine Theorie herauszubilden, wonach eine hohe Intelligenz für eine hohe Kreativität die zwar *notwendige*, nicht aber die *hinreichende* Voraussetzung ist. Im Hinblick auf Schulleistungen hat eine umfassende Arbeit von Torrance (1962) klärend gewirkt, aus der resultiert, daß bei Kindern, die aufgrund von Testerhebungen als hochkreativ gelten, die Kreativität in ihren Schulleistungen erst oberhalb einer *Intelligenzschwelle* ( $IQ \geq 120$ ) zum Tragen kommt.

Eine *explizite Theorie der Kreativitätsentwicklung beim Kinde* fehlt bis heute. Man kann aber Piagets *konstruktive Theorie der kognitiven Entwicklung* als eine solche interpretieren: Piagets Begriff der Koordination von Elementen einer Operation, der „mise en relation“, drückt den Gedanken einer sich stets erweiternden Organisation, d. h. einer Integration von Verhaltenselementen in umfassendere Strukturen aus. Damit stimmt Guilfords (1966) Idee überein, daß im kreativen Denken Ideen in umfassendere Ordnungen gebracht werden. Ferner lassen sich die Charakteristika Piagetscher Operationen (Reversibilität, Assoziativität) mit den Merkmalen des divergierenden Denkens in einen Zusammenhang bringen. Überdies decken sich Piagets Phasen des *Übergangs* in der kognitiven Entwicklung mit den Phasen einer vermehrten Kreativität beim Kinde, was, aufs ganze gesehen, die Ansicht stützt, Piagets Entwicklungstheorie sei auch eine Kreativitätstheorie.

### 2.3. Kreativität und Umwelt — sozialpsychologische Aspekte

Sich kreativ zu verhalten, d. h. unabhängige Gedanken zu äußern, originelle Ideen zu haben und von der statistischen Norm abweichendes Denken laut werden zu lassen, setzt eine Umgebung voraus, die bereit ist, Besonderes und Unkonventionelles unvoreingenommen zu akzeptieren, Originelles aufzunehmen, ohne mögliche Schwächen und Unzulänglichkeiten aufzuspüren, ein Ausbrechen aus konventionellen Gedankenverbindungen zu gestatten und ein allzu frühzeitiges Systematisieren oder Kategorisieren von Ideen zu vermeiden. Mit andern Worten: Kreativität entwickelt sich nur dort, wo ein sozial günstiger Rahmen gegeben ist. Dieser Rahmen ist in der Schulsituation durch den Lehrer und die Mitschüler definiert, und es hängt nun offenbar davon ab, ob die vielfältigen sozialen Wechselbeziehungen kreativitätsfreundlich oder -feindlich

sind. Die bestimmenden Faktoren sind (1) der *Unterrichtsstil des Lehrers* und (2) das *Sozialklima unter den Schülern*, welches seinerseits vom ersten stark mitbestimmt wird. Freilich gibt es zusätzliche Faktoren, die ihrerseits gleichsam von außen Lehrer und Mitschüler in ihrem Verhalten beeinflussen, wie beispielsweise Erlasse, Vorschriften, Verordnungen oder gesetzliche Bestimmungen (u. a. auch Lehrpläne).

Hinsichtlich des *Führungsstils* des Lehrers lassen sich einige Punkte aufzählen, von denen anzunehmen ist, daß sie kreative Aktivitäten bei Schülern maßgeblich zu hemmen vermögen:

(1) Je stärker der *Konformitätsdruck*, der von einer Schulordnung, einem Lehrplan oder der Person des Lehrers ausgeht, desto geringer wird die Chance sein, daß sich kreatives Verhalten entwickelt. Lehrer, die auf bewährte Praktiken pochen, die sich darauf berufen, daß „man es so macht“ oder die auch bei veränderter Situation an alten Zielen festhalten, lassen ihren Schülern zu wenig freien Spielraum, als daß eine divergente Ideenproduktion aufkommen könnte. Auch Notendruck kann Konformitätsdruck bedeuten und Kreativität töten.

(2) Konformitätsdruck geht oft einher mit *autoritärem Verhalten des Lehrers*. Autoritäre Lenkung führt den Schüler eher zur blinden Übernahme vorgezeigter Lernweisen und Verfahren als zu selbstverantwortetem Lernen im Sinne eines Suchens, Forschens oder Probierens.

(3) *Extrinsische Motivation* wie starke Belohnung, sei es mit Noten oder mit bestimmten Formen der Anerkennung, lenken die Intentionen des Schülers in Richtung einer Norm des Verhaltens und damit weg von einer möglichen divergenten Produktion.

Torrance (1970) weist auf die Gefahr hin, die eine zu starke *Erfolgsorientierung* auf die kreative Entwicklung ausübt: Kreatives Lernen bedeutet Experimentieren, etwas Riskieren, Fehler-machen-Dürfen, Sich-korrigieren-Können, ohne sich deswegen in irgendeiner Art exponieren zu müssen. Wenn dies alles verunmöglicht oder auch nur erschwert wird, wenn Fehlermachen verpönt oder verboten ist und gar bestraft wird, dann erstirbt jegliche Anstrengung beim Kind, unkonventionelle Ideen zu produzieren. Der Lehrer wird unter Umständen gut daran tun, seinen *Erfolgsgriff* im Lernprozeß seiner Schüler kritisch zu betrachten und weniger das Resultat als den Weg zu diesem hin mit in die Erfolgsrechnung einzubeziehen.

(4) *Perfektionismus* oder die Suche nach absoluter Gewißheit engen die Suche nach divergierenden Gedanken und damit nach kreativem Verhalten ebenfalls ein; sie lassen keinen Platz für Vermutungen, Mutmaßungen, Raten, Probieren usw. Es liegt im Wesen kreativer Akte, bloß Vorläufiges hervorzubringen; solches aber ist Teil einer störungsanfälligen Entwicklung, die weiterverlaufen sollte und erst nach einiger Zeit zum Stehen kommt.



Hinsichtlich des *sozialen Klimas in der Klasse* lassen sich ebenfalls Hindernisse für eine Entwicklung der Kreativität zeigen:

(1) *Feindseligkeiten* verunmöglichen eine kreative Produktion, da eine solche ja Halbrichtiges, Eigenartiges, Eigenwilliges usw. einschließt, lauter Dinge also, die gleichsam als Beute vom „Feind“ ausgeschlachtet werden könnten. Dazu kommt, daß Feindseligkeiten (nicht nur solche zwischen Schülern, sondern auch zwischen Lehrer und Schülern) zu Defensivhaltungen führen, zu einem Vermeidungsverhalten, bei dem der Schüler auf Konformität und Unpersönlichkeit der Äußerung ausgeht.

(2) *Spott und Bloßstellung* jeglicher Art und Stärke zwingen die Kinder zur Vorsicht: Sie wägen ab, was sie sagen oder tun wollen, wägen keine besonderen Einsätze und verlegen sich zur Hauptsache aufs Schweigen. Sie sind nur allzu bekannt, die Kinder, denen das Fragenstellen vergangen ist, auch wenn sie ein Bedürfnis dazu hätten, und die lieber nichts sagen als etwas Falsches. Oft werden solche Kinder als „introvertiert“ beschrieben, und das Verhalten wird unter dem Deckmantel des Persönlichkeitsmerkmals gleichsam dem Kind selber angelastet.

Andererseits lassen sich — gleichsam als Gegenstücke zu den soeben aufgeführten Punkten — *günstige soziale Interaktionsmuster* zwischen Schülern wie auch zwischen Lehrern und Schülern aufzeigen (Hallman 1970):

(1) Ein *nicht-autoritäres Verhalten des Lehrers*, das dem Schüler mehr Verantwortung, aber auch mehr Möglichkeiten in Entscheidungssituationen offen läßt, begünstigt kreative Produktion. Der Lehrer ermuntert den Schüler zu Vermutungen und zu Versuchen, indem er keine im vornherein festgelegten Verfahren (beispielsweise für die Interpretation eines gegebenen Textes im Literaturunterricht) propagiert, indem er bewußt Alternativen provoziert und indem er seine Beurteilung aufschiebt und allenfalls Kriterien für eine *Selbstbeurteilung* liefert. Damit verknüpft ist die umfassendere Ermutigung des Schülers zur *Selbstbewertung* von Fortschritt und Leistung (Steigerung des *Selbstwertgefühls*). Unter Umständen bietet der Lehrer auch Hilfe an, wenn es um die *Überwindung von Versagenserlebnissen und Fehlschlägen* geht, um zu erreichen, daß sich die nötige *Sicherheit* und *Risikofreude* wieder einfindet.

(2) Schüler, die gelernt haben, aufeinander zu hören, Meinungen gelten zu lassen, auch wenn sie zunächst unverständlich, unvollständig, unrichtig oder gar verschoben scheinen, schaffen sich gegenseitig ein Klima, in dem divergente Produktion nicht nur „ankommt“, sondern geradezu erwartet wird.

Die Entwicklung eines derartigen Klassenklimas hängt eng mit der Sensibilisierung der Schüler für intellektuelle Aktivitäten, aber auch für Stimmungen und Gefühle der *Mitschüler* zusammen und ist ein spezielles Ge-

biet des sozialen Lernens (vgl. den Anwendungsbereich 5: *Soziales Lernen in der Schule*). Was bei allen bisherigen Überlegungen nicht vergessen werden sollte: Außer durch seinen Unterrichtsstil wirkt der Lehrer auch *durch seine Person und seine persönliche Arbeitsweise als Identifikationsmodell* für seine Schüler hinsichtlich eines kreativen Verhaltens im Unterricht.

Wallach/Kogan (1965) empfehlen dem Lehrerstudenden, die Rolle des „Wanderlehrers“ zu übernehmen und periodisch Klassen aufzusuchen, um mit den Schülern kreative Spiele und kleinere Projekte durchzuführen. Dadurch soll die Grundhaltung des künftigen Lehrers auf Kreativität hin ausgerichtet werden.

Verschiedentlich ist versucht worden, durch Überspielen sozialer Sperrmechanismen in einem Kreativitätstraining eine *Enthemmung des Individuums* herbeizuführen, die sich günstig auf kreatives Verhalten auswirken sollte. Es zeigt sich aber, daß dies niemals genügt, daß Kreativität zwar durch bestimmte soziale Interaktionen begünstigt werden kann, aber nur, wenn zugleich *Sachkenntnisse* in hohem Maße zur Verfügung stehen, wenn Hingabe an eine Aufgabe oder ein Problem gewährleistet und wenn — mit Piaget zu sprechen — ein reiches Repertoire an Assimilations-schemata vorhanden ist.

#### 2.4. Das schöpferische Kind — pädagogische Aspekte

Verteidiger der „großen Kräfte der Kindheit“ wie beispielsweise Maria Montessori haben immer wieder auf die Notwendigkeit einer von gesellschaftlichen und andern Faktoren möglichst ungestörten Entfaltung der kindlichen Person gefordert. Diese Forderung ist zweifellos richtig, besagt aber sachlich in der vorliegenden Form nicht viel.

In der Tat besteht zwischen dem kreativen, „divergenten“ und weitgehend nonkonformistischen Denken und den als sozialen Katalysatoren wirkenden Faktoren Erfolg, Konkurrenz und Anpassung, eine unheimliche *Diskrepanz*, die auf die pädagogische Seite der Kreativitätsproblematik hinweist. Ähnlich wie beim Problem der Leistung geht es um die Autonomie des Kindes. Für den Erwachsenen manifestiert sie sich in der Form der *Achtung* vor jeglicher kindlichen Aktivität, die irgendwie dem Erkenntnisgewinn zuzurechnen ist: vor seinen Problemen (die nicht die des Erwachsenen zu sein brauchen), seinen Fragen und Ideen; der Achtung auch vor seinem Recht, seine Lernbemühungen selber in Gang zu bringen, aufrechtzuerhalten und abubrechen, wie auch seinem Recht, anderer Meinung als der Erwachsene zu sein. Damit berühren wir, wenn auch von einer andern Seite her, das Problem der sozialen Interaktion zwischen Erzieher und Kind.



## 2.5. Der kreativitätsfördernde Unterricht

Wenn wir im folgenden einige mögliche didaktische Ansätze zur Entfaltung kreativer Kräfte beim Schüler im Unterricht aller Schulstufen darstellen, wird augenfällig, daß sowohl kognitive als auch soziale Momente in die unterrichtlichen Maßnahmen einfließen.

### 2.5.1. Kreativität im Problemlösen

Für verschiedene Denkpsychologen (z. B. Guilford) offenbart sich Kreativität fast ausschließlich im *Problemlösen*: Wie lassen sich die Elemente unseres Denkens in neue Beziehungen zueinander bringen, die zur Lösung eines noch völlig unbekannten Problems führen? Polya (1949) entwickelt eine ausführliche *Heuristik* (eine Lehre vom Finden und Entdecken von Lösungsregeln und -methoden) für das Lösen von mathematischen Problemen. Ihm geht es nicht um die unmittelbare Vermittlung von Inhalten gymnasialer Mathematik, sondern darum, dem Schüler das *Finden einer Lösung* zum Erlebnis werden zu lassen. Daher steht weit mehr der Lösungsweg als das Resultat selber im Mittelpunkt des Interesses: Verstehen der Aufgabe — Ausdenken eines Plans — Ausführen des Plans — Rückschau.

### 2.5.2. Kreativität und Schulung der Mobilität des Denkens

Polyas Heuristik wendet sich an den Mittelschüler, und man mag sich zu Recht fragen, ob nicht zu einem früheren Zeitpunkt der Entwicklung schon auf die Entfaltung der Kreativität im Unterricht Einfluß genommen werden könnte. Wir haben unter 2.2. erwähnt, daß Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung als eine Kreativitätstheorie angesprochen werden kann. Didaktisch fruchtbar sind vor allem Piagets Begriffe der „mise en relation“ (In-Beziehung-Setzen), der „structure d'ensemble“ (Gesamtstruktur) und der *Mobilität*. Elemente von Operationen in immer wieder neuer Art zu verknüpfen, stets darauf bedacht, starre Vorgehensweisen und stereotype Lösungswege zu vermeiden, kennzeichnen eine besondere Form des Übens oder des Konstruierens von kognitiven Strukturen, die Aebli (1961) ein *operatorisches Üben* oder ein *operatives Durcharbeiten* nennt. Diese Form des Übens kann auch als ein wiederholtes Angehen eines Problems unter je anderen Gesichtspunkten gekennzeichnet werden. Für den elementaren Mathematikunterricht haben Fricke & Besuden (1970) die *operative Gesamtbehandlung* als ein Verfahren zum Aufbau kognitiver Strukturen vorgeschlagen: Operationen

werden mit ihren Umkehrungen verknüpft, verschiedene Zerlegungen und Umwege führen als Kontrollwege zum gleichen Resultat. In diesem Verfahren ergänzen sich divergente und konvergente Produktion. Nicht das möglichst rasche Auffinden einer Lösung ist das primäre Ziel des Mathematikunterrichts (vgl. auch Resag & Bärmann 1969, S. VIII–IX), sondern das Auffinden verschiedener Lösungswege. Man kann in diesem Zusammenhang von einer *Pluralität der Lösungswege* als einer speziellen Form der divergenten Produktion und damit der Kreativität sprechen. Der Primarschüler sucht zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner mathematisch-arithmetischen Ausbildung mögliche Lösungen zu Aufgaben wie

$8 + 7$	$167 - 95$
$8 + 2 + 5$	$167 - 100 + 5$
$7 + 3 + 5$	$167 - 90 - 5$
$D\ 8 - 1$ (das Doppelte von 8 ...)	$170 - 98$
$D\ 7 + 1$	$170 - 100 + 2$
$D\ 10 - 2 - 3$	$162 - 90$
$2 \cdot 5 + 3 + 2$	$172 - 100$
$3 \cdot 5$	

Auch der schwächere Schüler, der nur zwei oder drei mögliche Lösungswege findet, hat kreativ gearbeitet. Er ist dabei in der Lage, die Richtigkeit seiner Arbeit selbst festzuhalten. Er wird damit unabhängig vom Lehrerurteil, was einige Forscher als kreativitätsfördernd ansehen. Die *Mobilität* seines Denkens wird insofern gesteigert, als er für jeden Lösungsprozeß neue Überlegungen anstellt, d. h. die Elemente immer wieder neu verknüpft und dabei ein sogenanntes Einschleifen vermeidet. Daß jegliches drillmäßige Einüben von Operationen (wie auch von sprachlichen Sequenzen im Zusammenhang mit Operationen) einen kreativitätshemmenden Effekt hat (vgl. dazu auch Luchins 1942) verwundert nicht. Schließlich stellt sich beim Kind, das in der oben geschilderten Art geschult wird, eine Art Grundhaltung ein, eine Haltung der Zuversicht nämlich angesichts eines mathematischen Problems (Wieviele Schüler haben diese Zuversicht nie gekannt oder sie rasch verloren?!), die auf dem Wissen beruht, daß es stets oder meist mehrere Lösungswege für ein Problem gibt. Der Schüler lernt, zunächst nach Wegen und nicht schon nach Ergebnissen zu suchen. Es ist zu erwarten, daß der operativ geschulte Zweitklässler vor der Aufgabe, 64 kg Orangen auf Gitter zu je 16 kg aufzuteilen, keineswegs kapituliert („Das haben wir noch nie gehabt!“): 64 kg : 16 kg wird er über die Halbierung des Divisors, also über 64 kg : 8 kg und die anschließende Verdoppelung, über die Halbierung

des Dividenden also über 32 kg : 16 kg und die anschließende Verdoppelung oder über 32 kg : 8 kg lösen.

Die Pluralität der Lösungswege ist nicht nur ein Feld für kreative Aktivitäten, sondern überdies eine wenig beachtete Differenzierungsmöglichkeit im Rechenunterricht. (Auf das didaktische Problem, in welcher Weise die Mobilität des Denkens aus einer Mobilität des Handelns hervorgehen soll, können wir an dieser Stelle nicht eingehen; vgl. dazu Steiner 1973.)

### 2.5.3. Kreativität und genetisches Lehren

Ein Lehrverfahren, das die kognitiven Aktivitäten der Schüler in besonderem Maße auf divergente Produktion hin lenkt, ist Wagenscheins *genetisches Lehren*: Der Lösungsgedanke wird nicht schon stillschweigend vorausgesetzt, wie dies der Unterricht auf höheren Schulstufen oft impliziert; der Schüler erlebt angesichts des Wissens seines Lehrers nicht die Situation des Unwissenden, sondern vollzieht allmählich durch Vermuten, Zusammenfassen von Vermutungen, Formulieren von Hypothesen und Prüfen derselben, im Laufe von intensiven Denkprozessen, die durch Unsicherheit und Widersprüchlichkeit charakterisiert sind, einen Aufbau *der* Lösung (oder *einer* Lösung). Der Lehrer läßt im Verlaufe der Lösungsfindung durchaus Mißgriffe und ähnliches zu, mit andern Worten: Er weiß auch die Produktivität des Fehlers zu nutzen. Für das Fach Physik erläutert Wagenschein an zahlreichen Beispielen dieses Lehrverfahren, während man für das Fach Geschichte oder Deutsch (Literatur) bei Rumpf (1971) Ideen zur Entwicklung und Vorbereitung eines kreativen Unterrichts findet.

### 2.5.4. Kreativität durch bessere Lehrerfragen

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, daß der größte Teil der Lehrerfragen darauf abzielt, Lehrbuchinformationen (Wissen) aus dem Gedächtnis abzurufen: Wie heißt...? Wo liegt...? Wer weiß...? Wann war...? Mit andern Worten: Es werden größtenteils Gedächtnisfragen gestellt. Eine andere Fragestellung würde die kognitiven Mechanismen des Schülers weit mehr aktivieren und ihn, sofern er genügend Zeit dazu erhält, zu divergierendem Denken und damit zur Kreativität veranlassen (vgl. Szeminska 1965).

### 2.5.5. Kreativität und Gruppenarbeit

Gruppenarbeit wird häufig als eine besonders günstige Sozialform des Unterrichts zu kreativer Betätigung der Schüler betrachtet. Voraussetzung

dazu ist allerdings eine sehr intensive Vorbereitungsarbeit durch den Lehrer, damit einerseits das Erarbeiten und Verfestigen von falschen Einsichten oder andererseits ein fruchtloses Debattieren vermieden werden kann. Damit ist klargemacht, daß nicht die Sozialform allein die Kreativität garantieren kann.

### 2.6. Kreativität als wünschbares Verhaltensmerkmal im außerschulischen Bereich

Nicht weniger als für die Schule ist es für die Privatwirtschaft wünschbar, daß die Mitarbeiter kreativ sind, daß sie Entdeckungen und Erfindungen machen oder zumindest günstige Modifikationen des Bestehenden vornehmen, d. h. allgemeiner, daß konventionelle Verfahren im Betriebsmanagement, in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit wie im Marketing in Frage gestellt werden.

Die sozialpsychologisch günstigen Voraussetzungen werden dabei in einem „kollektiven Führungsstil“ (Betriebsführung im Mitarbeiterverhältnis nach bestimmten Modellen, z. B. dem Harzburger Modell) gesucht, der die für eine kreative Produktion notwendigen Interaktionen gewährleisten soll. Wesentlich ist vor allem, daß eine gewisse Risikobereitschaft gegenüber einer Konformität in personeller wie in materieller Hinsicht von der Betriebsleitung positiv beurteilt oder zumindest ausdrücklich *nicht* negativ artikuliert wird. Als ein Mittel oder Verfahren für kreative Aktivität wird häufig – mancherorts ausschließlich – eine besondere Form des Planungsgesprächs, das sogenannte *brain storming* gewählt, d. h. ein offenes und freies Assoziieren von Gedanken zu einem bestimmten, meist eng gefaßten Themenbereich. Kennzeichnend ist dabei ein bewußtes Aufschieben der Beurteilung der einzelnen Gesprächsbeiträge und ein Zurückstellen sachlicher Stellungnahmen zugunsten des Gedanken- und Ideenflusses (Flexibilität und Flüssigkeit).

Ob es unter den genannten Voraussetzungen zu kreativen Leistungen kommt – und inwieweit betriebsinterne Kreativitätstrainingskurse oder -programme im Verhalten des einzelnen Mitarbeiters zum Tragen kommen –, hängt weniger von der intellektuellen Qualifikation der Mitarbeiter eines Betriebs ab als vielmehr von der *Echtheit des Führungsstils*, d. h. von der Wahrscheinlichkeit, daß die Idee des Mitarbeiters auch tatsächlich realisiert wird, m. a. W. davon, in welchem Maße das dominative (autoritative) Moment der Betriebsführung, das in der hierarchischen Struktur seinen Ausdruck findet, zugunsten einer mehr oder weniger klaren sozial-integrativen Führung aufgegeben wird. Je größer ein

Betrieb (z. B. das Erziehungswesen), desto komplexer ist die Führungsstruktur und desto unwahrscheinlicher ist die Realisierung kreativer Beiträge, da eine Veränderung an einer Stelle des Gefüges, ähnlich der Situation im Magnetfeld, das Ganze verändert. Der künftige Lehrer wird gut daran tun, sich über die Führungsstruktur eines Großbetriebs Gedanken zu machen oder das Problem in einem Industriepraktikum kennen zu lernen.

## 2.7. Didaktische Hinweise

### 2.7.1. Geeignete Arbeitstexte für Studenten, weiterführende Literatur und Quellen für Studenten und Dozenten

#### 2.7.1.1. Zum Problem der Kreativitätsforschung

Der Aufsatz, der die neuere Kreativitätsforschung in Gang gebracht hat, ist

- (1) Guilford, J. P. Kreativität (1950). In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) *Kreativität und Schule*. München: Piper, 1971<sup>2</sup>, 13–36.

Eine kurze Einführung in die Kreativitätsproblematik, eine Gegenüberstellung von Kreativität und Intelligenz und insbesondere eine Darstellung des Verhältnisses von Intelligenz (aus der Sicht Piagets) und Kreativität finden sich in

- (2) Steiner, G. *Mathematik als Denkerziehung*. Stuttgart: Klett, 1973, 182–193. Zum Begriff der „Begabung“, der oft mit Intelligenz und Kreativität verknüpft wird (Lückert vereinfacht: Begabung = Intelligenz + Kreativität.):
- (3) Getzels, J. W. & Jackson, Ph. W. Die Bedeutung von „Begabung“ – Untersuchung eines sich erweiternden Begriffs. In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) 1971<sup>2</sup>, 58–63, vgl. (8).

Auf die Probleme des kreativitätsfördernden Unterrichts ist das Interesse gerichtet in

- (4) Guilford, J.P. Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lehren. In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) 1971<sup>2</sup>, 139–164, vgl. (8).

#### Für den Dozenten:

Das Sammelreferat zum Thema Kreativität von Wallach

- (5) Wallach, M. A. Creativity. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley 1970<sup>3</sup>.

- (6) Guilford, J. P. *Intelligence, creativity, and their educational implications*. New York, 1969.
- (7) Guilford, J. P. Drei Aspekte der intellektuellen Begabung (1959). In: Weinert, F. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1967, 118–136.
- (8) Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) *Kreativität und Schule*. München: Piper, 1971<sup>2</sup>.
- (9) Ulmann, G. *Kreativität*. Weinheim: Beltz 1968.
- (10) Bergius, R. Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, 250–262: Allgemeine Bedingungen des Problem-Löse-Prozesses und der Kreativität.
- (11) Skowronek, H. *Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung*. Hannover: Schroedel, 1970<sup>2</sup>, 135–148: Produktives oder kreatives Denken.
- (12) Wertheimer, M. *Produktives Denken*. Frankfurt, 1957.
- (13) Duncker, K. *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin, 1963 (Neudruck).  
Zum Begriff der „Begabung“:
- (14) Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969.
- (15) Lückert, H.-R. (Hrsg.) *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe*. München: Reinhardt, 1969.
- (16) Renz, P. & Christoplos, F. Versuch einer operationalen Definition der Begabung. In: (8), 52–57.

#### Im Text sind ferner erwähnt:

- (17) Selz, O. *Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums*. Bonn 1922.
- (18) Torrance, P. Developing creative thinking through school experiences. In: Parnes, S. J. & Harding, H. F. (Eds.) *A source book for creative thinking*. New York 1962.

### 2.7.1.2. Zum Problem von Kreativität und schulischer Umwelt (Lehrer-Schüler-Interaktionen)

#### Für den Studenten

- (1) Ulmann, G. *Kreativität*. Weinheim: Beltz, 1968, vor allem 130–158.
- (2) Mühle, G. & Schell, Ch. *Kreativität und Schule*. München: Piper, 1971<sup>2</sup>. Darin vor allem die Aufsätze (3) bis (6):
- (3) Hutchinson, W. L. Kreatives und produktives Denken in der Klasse. In: (2), 129–138.

- (4) Williams, F. E. Intellektuelle Kreativität und der Lehrer. In: (2), 165–174.
- (5) Torrance, E. P. Die Pflege schöpferischer Begabung. In: (2), 181–194.
- (6) Hallmann, R. J. Techniken des kreativen Lehrens. In: (2), 175–180.
- (7) Flehsig, K.-H. Erziehen zur Kreativität. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper, 1972<sup>6</sup>, 195–210.

Für den Dozenten sei verwiesen auf:

- (8) Ruprecht, H. *Erziehung zum produktiven Denken*. Freiburg i. B.: Herder, 1967.
- (9) Wallach, M. A. & Kogan, N. *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- (10) Mollenhauer, K. Sozialisation und Schulerfolg, insbesondere der Exkurs „Sozialisationsbedingungen für Kreativität und Risikobereitschaft“. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1961, 286–288.

#### 2.7.1.3. Kreativität als pädagogisches Problem

Zahlreiche Werke oder Aufsätze, die unter 2.7.1.2. oder 2.7.1.4. genannt sind, lassen sich aus pädagogischer Sicht interpretieren. In einer umfassenden pädagogischen Schau ist Kreativität behandelt in Montessori, M. *Das kreative Kind*. Freiburg i. B.: Herder, 1972. (Der Buchtitel stammt nicht von der Verfasserin. Der Originaltitel lautet: La mente del bambino.)

#### 2.7.1.4. Zum didaktischen Problem des kreativitätsfördernden Unterrichts

- (1) Wagenschein, M. *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz, 1970<sup>8</sup>.
- (2) Polya, G. *Schule des Denkens*. Bern: Francke, 1967<sup>2</sup>.
- (3) Copei, F. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*. Heidelberg, 1950.

Für den Unterricht auf der Oberstufe (einschließlich des Gymnasiums) sind zu empfehlen:

- (4) Rumpf, H. Kreatives Denken im Geschichtsunterricht. In: Rumpf, H. *Scheinklarheiten*. Braunschweig: Westermann, 1971.
- (5) Metzger, W. Erziehung zum fruchtbaren Denken. In: Strunz, K. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen*. Basel: Reinhardt, 1959.

- (6) Metzger, W. Kann man schöpferisches Denken üben? In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) 1972<sup>6</sup>, 172–195.

Für den Dozenten

- (7) Wagenschein, M. *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart: Klett, 1965.
- (8) Luchins, A. S. Mechanisieren beim Problemlösen. Die Wirkung der „Einstellung“. In: Graumann, C. F. (Hrsg.) *Denken*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971<sup>5</sup>, 171–190.
- (9) Suchman, R. Inquiry training in the elementary school. In: Passow, (Ed.) *Intellectual development: another look*. Washington, 1964, 59–77.
- (10) Szeminska, A. The evolution of thought: Some applications of research findings to educational practice. *Monogr. Soc. Res. Child Development*. 1965, 30, Nr. 2, 47–57.

#### 2.7.2. Graphiken für den Hellraumprojektor

In Guilford, J. P. Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lehren. In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) *Kreativität und Schule*. München: Piper, 1971<sup>2</sup>, 139–164, finden sich

- (1) Guilfords dreidimensionales Modell des menschlichen Intellekts (153). (Dasselbe übrigens auch in Guilford, J. P. Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. In: Weinert, F. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1967, 120, sowie in Steiner, G. *Mathematik als Denkerziehung*. Stuttgart: Klett, 1973, 185.)
- (2) Schemata von Stufen der kreativen Produktion (Wallas), des Problemlösens (Dewey), des Erfindens (Rossmann), 148–149.

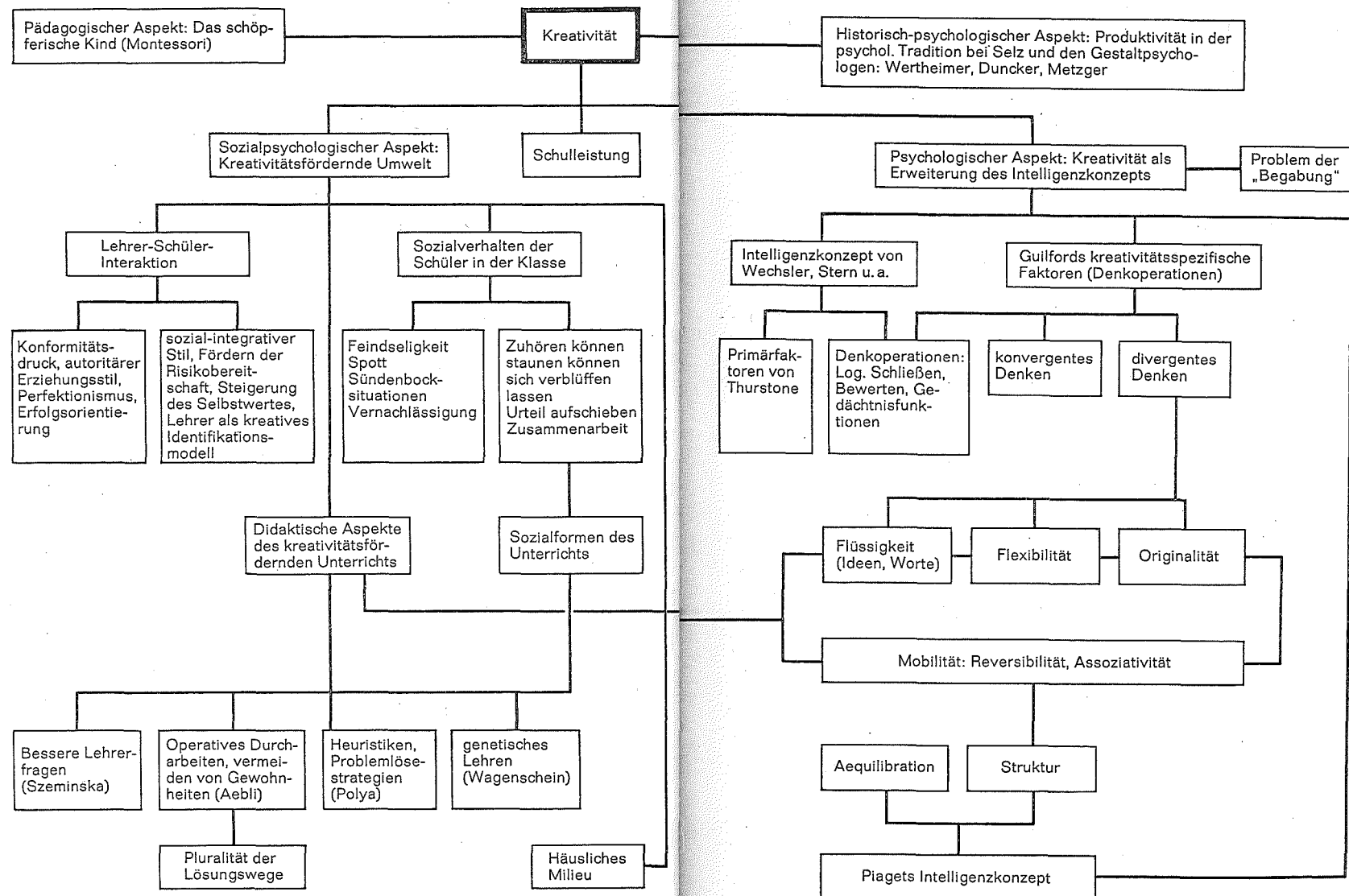
#### 2.7.3. Kreativitätstests

In der Lehrerbildung kann es wohl kaum darum gehen, die Studenten oder Lehramtskandidaten in die Testpraxis einzuführen. Wir verzichten hier darauf, die gängigen Kreativitätstests vorzustellen, verweisen aber auf die Erläuterungen bei Schell, Ch. in Mühle, G. & Schell, Ch. (1971<sup>2</sup>), Anhang S. 228–236, insbesondere 13: Guilford-Test und 28: Torrance-Test oder Minnesota Tests of Creative Thinking.

#### 2.7.4. Zielbeschreibung und einige Vorschläge operationalisierter Lernziele

Die Zielbeschreibung zum Thema Kreativität in der Lehrerbildung ist in den Punkten 2.1. bis 2.6. impliziert. Ziel ist es, dem Studenten eine kogni-

Abb. 6  
Versuch einer strukturellen Zielbeschreibung





tive Struktur der *Kreativität* zu vermitteln, d. h. den Begriff Kreativität in ein Netz von weiteren Begriffen wie Intelligenz, Schulleistung, Mobilität u. a. zu integrieren und dabei eine Vielzahl von Beziehungen zwischen den Begriffen zu stiften. Der Kreativitätsbegriff steht – im Idealfall – im Schnittpunkt aller Aspekte, unter denen die Problematik hier aufgegriffen worden ist. Im folgenden Diagramm (Abb. 6) wird versucht, das Lernziel Kreativität strukturell in einer Graphik abzubilden. Die Kästchen des Diagramms enthalten die Begriffe, die, miteinander verknüpft, die kognitive Struktur von Kreativität konstituieren. Eine weitergehende Differenzierung in Richtung praktischer Situationen ist jederzeit denkbar, wurde aber in der Darstellung aus Gründen der Übersicht weggelassen. Die folgenden Vorschläge für Lernzieloperationalisierungen verstehen sich als Prüfungsaufgaben:

- (1) Erläutern Sie aufgrund eines Vergleichs von Testitems eines Intelligenztests (z. B. des Hawik) und eines Kreativitätstests (z. B. von Guilford oder Torrance), inwiefern Kreativität als Erweiterung des Intelligenzkonzepts (Wechsler, Stern) aufgefaßt werden kann.
- (2) Nennen Sie Situationen des Unterrichts und der Lehrer-Schüler-Interaktionen, die sich auf kreativitätstypische Verhaltensmerkmale wie Flüssigkeit, Flexibilität oder Originalität günstig (bzw. ungünstig) auswirken.
- (3) Legen Sie dar, weshalb es einen Intelligenzquotienten (IQ), nicht aber einen Kreativitätsquotienten gibt.
- (4) Legen Sie in eigenen Worten dar, weshalb von einem emotional-affektiven Kreativitätstraining, das auf eine gewisse *Enthemmung* des Individuums abzielt, keine bedeutenden Fortschritte hinsichtlich eines kreativen Verhaltens zu erwarten sind.

#### 2.7.5. Vorschläge für Lektionen zum Thema Kreativität

- (1) Die *hemmende Wirkung von Mechanisierungen im Problemlöseprozeß* läßt sich sehr eindrücklich mit Hilfe von Luchins' (1942) Umschüttexperiment demonstrieren. Es empfiehlt sich, für die Vorbereitung der beiden Versuchsgruppen, die Durchführung des Versuchs (Material: Wandtafel und Kreide für den Dozenten, Bleistift und Papier für den Studenten) und die Besprechung bzw. Diskussion der Ergebnisse eine Doppelstunde einzusetzen. Als Wegleitung dient der originale Text oder die etwas gekürzte Fassung:  
Luchins, A. S. Mechanisierung beim Problemlösen. Die Wirkung der „Einstellung“. In: Graumann, C. F. (Hrsg.) *Denken*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971<sup>5</sup>, 171–190.

(2) Im Rahmen der Fachdidaktik Deutsch oder Geschichte (Oberstufe) lassen sich im Anschluß an die nachstehend genannten Aufsätze aus Rumpf, H. *Scheinklarheiten*. Braunschweig: Westermann, 1971, typische kreativitätsfördernde Unterrichtselemente für spätere Lektionen aufgrund von *verschiedenen Quellentexten* konzipieren. Es sollen dabei nicht Lektionen präpariert, sondern Textstellen (historische Quellen, Textstellen aus der Literatur) ausgewählt, zusammengestellt und im Hinblick auf ihre Wirkung auf das Schülerverhalten diskutiert werden.

Unter verschiedenen fachspezifischen Gesichtspunkten können aus demselben thematischen Bereich ganz verschiedene Textsequenzen gebildet werden. Ihre Wirkung auf den Schüler bzw. eine ganze Klasse sollte in einer empirischen Kontrolle überprüft werden (*Evaluation* von Unterrichtsplanung).

- Kreatives Denken im Geschichtsunterricht – gezeigt am Beispiel des Versailler Vertrags, S. 174–187.
- Über frühe Phasen des Verständnisses im Literaturunterricht, S. 188 bis 203.

### 3. Hausaufgaben

#### 3.1. Einleitung: Konfliktstoff Hausaufgaben

Mit dem Bereich Hausaufgaben sind direkte Berührungspunkte von Schule und Elternhaus gegeben: Ein Teil der Lernaktivitäten wird aus dem Unterrichtsbereich ausgesondert und ins Elternhaus verlegt. Damit *delegiert* die Schule mehr oder weniger gezielt einen Teil der Verantwortung (nicht aber der möglichen Kompetenzen!) für den Lernerfolg ihrer Schüler den Eltern, Erziehern oder Pflegepersonen außerhalb der Schule. Es ist deshalb nicht erstaunlich, daß Hausaufgaben in verschiedener Hinsicht *Konfliktstoff* sind.

Klagen der Eltern von Grundschulkindern wie „Unser Kind kommt vor lauter Hausaufgaben kaum mehr zum Spielen“ oder von Oberschülereltern „Neuerdings sind unsere Wochenenden blockiert, weil unser Sohn stets so viel zu arbeiten hat“, sind bekannt.

Um *Belastungen ganz anderer Art* dürfte es sich handeln, wo Lehrer im Zusammenhang mit Hausaufgaben berichten: Ein Schüler entschuldigt nicht gemachte Hausaufgaben immer wieder mit lügenhaften Ausreden.

— Eine Schülerin läßt ihr Hausaufgabenbüchlein zu Hause nicht unterschreiben. — Eine andere läßt die Hefte mit Arbeiten, die zu verbessern wären, einfach verschwinden. — Ein Sekundarschüler weigert sich, eine schlecht geschriebene Aufgabe für den nächsten Tag nochmals zu schreiben.

Wer Äußerungen der folgenden Art hört, wird sich Gedanken über den *leistungssteigernden Wert* von Hausaufgaben machen: Ein Primarschüler weiß oft bei den Hausaufgaben nicht mehr, „wie es geht“. Ein anderer bringt seine Hausaufgaben sehr fehlerhaft geschrieben zur Schule. Gymnasiasten schreiben vor der Physikstunde diejenigen Beispiele bei Kameras ab, die sie nicht haben lösen können. Ein Vater schließlich beklagt sich, er müsse seiner Tochter die Aufgaben noch einmal Schritt für Schritt erklären.

Betrachten wir abschließend noch folgende Beispiele: Ein Erstkläßler bringt regelmäßig seine Hausaufgabenblätter verschmiert und mit Fettflecken versehen zur Schule. Das Kind einer französisch sprechenden Familie kann die Liedstrophe nicht auswendig vortragen. Ein Quartaner (Realgymnasium) gibt zu, er hätte die Physikaufgaben nicht lösen können, wenn ihm sein Vater (Chemiker) nicht geholfen hätte. Ein Gymnasiallehrer rät einem Schüler, in Geometrie Nachhilfestunden zu nehmen.

Man fragt sich in solchen Fällen, ob sich die unterschiedlichen Voraussetzungen zur Bewältigung von Hausaufgaben nicht massiv auf Motivation und Lernprozeß und damit auf den Schulerfolg auswirken.

Die Stellung der Hausaufgaben im Dreieck Schüler — Eltern — Lehrer (Schule) ist erst in neuester Zeit erforscht worden und zwar vor allem im Hinblick (1) auf die Belastung von Schülern und Eltern, (2) auf die Wirksamkeit von Hausaufgaben im Lernprozeß und (3) auf ihre Bedeutung im Hinblick auf eine soziale Chancengleichheit.

Was den zweiten Punkt betrifft, geht aus den jüngsten Arbeiten (Eigler & Krumm 1972, Wittmann 1970<sup>2</sup>) hervor, daß Lehrer, Schüler und Eltern von der Nützlichkeit der Hausaufgaben hinsichtlich einer Leistungssteigerung, eines besseren Begreifens oder des Erreichens eines Lernzieles überzeugt sind. Dies scheint aber mehr Glaubenssache als erwiesener Tatbestand zu sein! Es konnte zwischen dem Zeitaufwand für die Hausaufgaben und dem Schulerfolg eines Schülers kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Damit wurde allerdings nur der quantitative Aspekt der Hausaufgaben (das Quantum aufgewendeter Zeit) beachtet. Untersuchungen über den qualitativen Aspekt (*was* und *wie* bei den Hausaufgaben gearbeitet wird), liegen im deutschen Sprachbereich nur bei Wittmann (1970<sup>2</sup>) vor: „Hausaufgaben scheinen überall dort ohne meßbaren Erfolg hinsichtlich der Schulleistung zu sein, wo — wie in der Untersuchung von Wittmann — *allen* Schülern die *gleichen*, relativ unspezifischen Hausaufgaben gestellt werden“ (Eigler & Krumm 1972, S. 119), die meist auf mechanisch-gedächtnis-

mäßiges Einprägen (durch Wiederholen) abzielen. Die Effektivität der Hausaufgaben erscheint zumindest im Lichte der referierten Untersuchung als höchst fragwürdig.

### 3.2. Hausaufgaben als Teil des gesamten Unterrichts

Roth (1957, S. 228 ff.) zeigt, daß sich ein Lernprozeß in sechs Schritten vollzieht: (1) Anstoß eines Lernprozesses, (2) Überwinden von ersten Schwierigkeiten, (3) Finden einer Lösungsidee, (4) Durchführen einer Lösung, (5) Einüben eines erfolgreichen Lösungsverfahrens und (6) Bereitstellen des Verfahrens zur Anwendung (Übertragung auf neue Bereiche).

Bevor gesagt werden kann, an welcher Rangstelle die Hausaufgaben zu lokalisieren sind, fragen wir, *welcher Art* Hausaufgaben überhaupt sein können. Die nachstehenden Gruppen von Hausaufgaben spiegeln den Versuch wider, verschiedene *Hausaufgabentypen* nach der kognitiven Dimension „einfache Strukturen — komplexe Strukturen“ zu kategorisieren.

- Aufgaben, die weitgehend *mechanisch* gelöst werden können: Ausmalen von vorgedruckten oder vorgezeichneten Blättern, Wiederholungen schlecht geschriebener Arbeiten, Abschrift von Texten, Reinschriften, Abschrift der Rechenbeispiele aus dem Buch usw.
- Abschriften mit *besonderer Zielsetzung* wie Verbesserungen (zur Schulung des Rechtschreibens), Nachlegen am Buchstabensetzkasten (zum Aufbau von Leselernprozessen) usw.
- *Üben im Sinne eines (fast) reinen Wiederholens*: Schönschreibeübungen (zur Ausformung feinmotorischer Abläufe), Rechtschreibeübungen, Stilübungen, formales Rechnen, elementare algebraische Aufgaben (z. B. Ausklammern) usw.
- *Auswendiglernen*: Prosatexte, Gedichte, Vokabeln (Fremdsprachenunterricht).
- *operatives Üben*: Suchen von verschiedenen Lösungswegen, Kontrollrechnungen, Umkehren einer Kausalkette usw.
- *Anwendungsaufgaben*: Textübersetzungen, angewandte Rechenbeispiele
- *Problemlösen* (komplexere Anwendungsaufgaben): Textinterpretationen, Vergleiche von historischen Gegebenheiten, Analyse von Quellen, Probleme in Mathematik, Physik usw.
- *Systematisieren* des Wissens und Könnens: Zusammenfassungen von gelernten Themenbereichen unter Berücksichtigung typischer Kriterien, Referieren von Problemkreisen (Erstellen von Stichwortnotizen usw.)

— spezielle Aufgaben mit *kreativem* Charakter, insbesondere solche, die zu einem neuen Unterrichtsstoff führen: Entwerfen eines Projekts, Planen eines Arbeitsablaufs, Organisieren einer Veranstaltung (Besichtigung, Ausflug), Interviewen einer Persönlichkeit, Ausdenken einer Hilfsaktion, Anschauungsmaterial beschaffen oder herstellen, ein Gebiet erforschen (Tümpel), Hexameterverse zu einem Thema dichten, eine Arbeit graphisch gestalten usw.

In neueren Publikationen (Wittmann 1970<sup>2</sup>, 53 ff., Dietz & Kuhrt 1959) wird die Ansicht vertreten, daß Hausaufgaben mit kreativem Charakter oder solche, die auf neuen Stoff hinführen, am meisten *Lernfreude* wecken, einen *steigenden Zeitaufwand* rechtfertigen und den *günstigsten Lerneffekt* bewirken. Hausaufgaben zur Festigung oder Erweiterung des Sachwissens (meist durch wiederholendes Üben gekennzeichnet) werden in allen drei Punkten ungünstig beurteilt. Diesen Ergebnissen ist allerdings entgegenzuhalten, daß es im Unterricht Phasen des Lernens gibt, in denen das Festigen durch Üben das einzige angemessene Verfahren ist.

Welche Leistung ein Schüler beim Erledigen seiner Hausaufgaben zu erbringen hat, läßt sich zum Teil mit Hilfe der Bloomschen Taxonomie (1970) der kognitiven Lernziele beschreiben. Seine Kategorien sind: (1) Kenntnisse, (2) Verstehen, (3) Anwenden, (4) Analysieren, (5) Synthetisieren und (6) Evaluieren (Beurteilen, Bewerten). Da nach Blooms Ansicht jede der genannten Leistungen die vorangehenden zur Voraussetzung hat, bleibt zu fragen, welches die jeweiligen konkreten Voraussetzungen für eine bestimmte Hausaufgabe sind und — vor allem —, ob diese für jeden einzelnen Schüler auch erfüllt sind. Wir kommen unter 3.3. darauf zurück.

Selbst wenn man — in freilich unzulässiger Vereinfachung — die Hausaufgaben auf bloß zwei Typen, nämlich *Üben* und *Anwenden* reduziert, wobei der erste aus kognitiver Sicht eine Konsolidierung aufgebauter Begriffe und Operationen, der zweite deren Übertragung betrifft, zeigt sich, daß damit kein *peripherer*, sondern ein *zentraler* Teil des gesamten unterrichtlichen Lernprozesses herausgelöst wird. Der Lehrer als der Sachverwalter der Institution Schule, der solche Teile, aus welchen Gründen auch immer, als Hausaufgabe aus seiner Verantwortung vollständig ausklammert, wird seiner Aufgabe als *Lehrender*, d. h. als *Anreger* und *Lenker* von Lernprozessen, nicht gerecht. Daß dieses Delegieren von Arbeiten an das Elternhaus für viele Schüler fatale Folgen haben muß, liegt auf der Hand: Das Elternhaus ist auf die Übernahme solcher Lehrfunktionen, wie sie sich in diesem Fall ergeben, nicht vorbereitet. Ein großer Prozentsatz von Lehrern und Schulrektoren (Eigler & Krumm 1972, 104 ff.) erwartet aber von den Eltern nebst *Kontrolle* und *Aufsicht* beim Lösen

der Hausaufgaben ihrer Kinder auch *Übung* und *Kontrolle der Richtigkeit*, Tätigkeiten also, die primär dem Lehrer zugedacht sind. Bedenkt man, daß mancherorts von den Eltern oder dem Nachhilfelehrer noch weit mehr erwartet wird, ist man geneigt, ein zumindest *partielles Versagen* der Schule im Hinblick auf den Ausbildungsprozeß zu postulieren.

### 3.3. Das strukturelle Niveau einer Hausaufgabe: Aspekte des kognitiven Lernens und der didaktischen Unterrichtsplanung

Man kann bei den Hausaufgaben zwei Grundprobleme unterscheiden: Einmal können Hausaufgaben *neue Probleme* bringen. Ihre Struktur entspricht derjenigen der Probleme, die im Unterricht behandelt worden sind. Die strukturellen Voraussetzungen sind demnach erfüllt. Sodann können aber auch Hausaufgaben gestellt werden, für die die Voraussetzungen von der Schule nicht oder noch nicht geschaffen worden sind. Das wäre dann der Fall, wenn eine Regel auf neue Aufgaben angewendet werden sollte, bevor sie verstanden ist. In der Sprache des kognitiven Lernens hieße das: Es wird eine *Übertragung kognitiver Strukturen* auf eine neue Situation gefordert, bevor ihr Aufbau vollendet ist. Das Formulieren und Einplanen von Aufgaben in den Unterricht setzt demnach Kenntnisse über die Aufbauprozesse kognitiver Strukturen voraus (vgl. Aebli 1961; Sammelreferat Steiner über kognitive Prozesse im Band 2 dieser Reihe; für modernen Mathematikunterricht Steiner 1973; aus lerntheoretischer Sicht Gagné 1969).

Sind kognitive Strukturen (z. B. Operationen) einmal aufgebaut, müssen sie *beweglich* gemacht werden (Mobilität). Aebli (1961) schlägt ein *operatorisches Üben oder Durcharbeiten* vor, um die Operationen gleichsam „von ihren Schlacken zu befreien“. Eine solche Arbeit ist immer noch konstruktive Arbeit. Der Lehrer hat diesen Prozeß zu lenken, bis er sich versichert hat, daß das „operatorische“ Niveau erreicht ist. Erst jetzt kann im herkömmlichen Sinne geübt werden: Die Operationen werden *automatisiert*. Erst wenn ein solches Übungsverfahren eingeführt ist, sind die Voraussetzungen für weiteres Üben — *jetzt auch als Hausarbeit* — gegeben. Die Hausaufgabe erfüllt dabei insofern eine günstige Funktion, als sie dem Kind statt *gehäufte Übung*, wie sie in den Übungsstunden oft auftritt, *verteilte Übung* ermöglicht (Aebli 1961, S. 164–168), sofern die Aufgabenmenge nicht zu groß ist. Damit ist die Hausarbeit sinnvoll in den Lernprozeß eingebaut: im Rothschen System unter Punkt (5): Sie schließt nahtlos an die vorangegangenen Phasen des gesamten unterrichtlichen Lehr- und Lerngeschehens an.

Wesentlich komplexer liegen die Verhältnisse hinsichtlich der kognitiven Strukturen bei den Anwendungsaufgaben. Eine kognitive Struktur auf ein neues Problem zu übertragen, ist, abgesehen von den Fällen, wo die Unterschiede zwischen Modell- und Anwendungsaufgabe minimal sind, selber ein *Lernprozeß*, da am neuen Inhalt sehr wahrscheinlich Teile der Struktur neu aufgebaut werden müssen. Wir befinden uns hier mitten in der sogenannten *Transferproblematik* (*Transfer* heißt soviel wie Übertragung, insbesondere *Übungsübertragung*) oder in der Problematik der *Anwendung* (Bergius 1969), die für den schulischen Unterricht noch weitgehend undurchsichtig ist. Diese Anwendungsaufgaben sind es, die die Hausaufgaben für manchen Schüler zum schier unüberwindlichen Hindernis werden lassen.

Die Schule – von der Primarschule bis zum Gymnasium – hat zumindest zwei Anforderungen zu erfüllen, wenn sie Anwendungsaufgaben als Hausarbeit stellen will: (1) Die Struktur des zu übertragenden Begriffs muß klar aufgebaut, „von Schlacken gereinigt“ und beweglich sein. Sie muß dem Schüler *Wege, Algorithmen* oder *Lösungsstrategien* vermitteln, die das Übertragen der kognitiven Struktur der Modellaufgabe auf die neue Aufgabe (das Anwendungsbeispiel) ermöglichen. Angesichts dieser beiden Forderungen an den Unterricht scheint es geraten, Anwendungsaufgaben vor allem im Unterricht zu lösen und nicht als Hausaufgabe zu stellen, mit dem erheblichen Vorteil einer unvergleichbar *besseren Kontrolle der kognitiven Prozesse* (vgl. Sammelreferat Steiner in dieser Reihe), d. h. der eingeschlagenen Lösungswege, als dies bei der sogenannten *Hausaufgabenkontrolle* zu Beginn der jeweils nachfolgenden Unterrichtsstunde der Fall sein kann.

In diesem Zusammenhang scheinen die *operative Didaktik* der Grundschulmathematik (Aebli 1951, 1961; Fricke & Besuden 1970, insbesondere Besuden 1970, Resag & Bärman 1969, Steiner 1973) und für den gymnasialen Mathematikunterricht Polyas (1949, 1966, 1967) *Heuristik* die günstigsten Ansätze auch hinsichtlich der Hausaufgabenproblematik zu liefern.

Hausaufgaben zu stellen, heißt für den Lehrer, eine strukturelle Analyse des gesamten Unterrichtsabschnittes vorzunehmen, von dem die geplanten Hausaufgaben einen Teil darstellen sollen, heißt ferner in den meisten Fällen, Hausaufgaben selber zu kreieren und nicht erst bei Stunden-schluß mit Hilfe von Lehrmitteln zu improvisieren. Es heißt schließlich, sich darüber klar zu werden, daß Gesichtspunkte, die in die Frage- oder Aufgabenstellung eingehen, die Antwort bzw. den Lösungsweg vorstrukturieren helfen (Aebli 1961, S. 139 ff.).

Je besser die Hausaufgaben nach den genannten Gesichtspunkten als Teil

des gesamten Unterrichtsverlaufs geplant werden (vgl. dazu auch Heilmann/Otto & Schulz 1970<sup>5</sup>), desto höher wird die Wahrscheinlichkeit, daß dem Schüler zahlreiche *Versagenserlebnisse* erspart bleiben und daß vor allem den *sekundären Verhaltensweisen* wie dem Abschreiben der Hausaufgaben, dem Sich-Entschuldigen mit einer lügenhaften Ausrede, dem kleinen Betrug, dem Schulschwänzen usw. vorgebeugt werden kann. Damit ist freilich nicht gesagt, daß sich die heilpädagogischen Maßnahmen bei Sonderverhalten gewisser Schüler auf eine bessere Integration der Hausaufgaben in den gesamten Unterrichtsprozeß beschränken könne; gesagt ist damit lediglich, daß gewisse störende Faktoren frühzeitig ausgeschaltet werden könnten. Ferner ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, daß sich eine „*optimale Passung*“, wie Heckhausen (1969) das Zusammentreffen eines mittleren Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe mit dem individuellen Entwicklungsstand eines Schülers nennt, einstellt. (Für weitere didaktische Probleme vgl. auch die Sammelreferate von R. Messner und U. Isenegger in Band 4 dieser Reihe.)

#### 3.4. Gestörte Chancengleichheit durch Hausaufgaben – soziologische und sozialpsychologische Aspekte

Wir stehen vor einem eigenartigen Dilemma: Einerseits heben einige Untersuchungen (vgl. 3.1.) den geringen Nutzen der Hausaufgaben im herkömmlichen Sinne für die Verbesserung der Schulleistungen hervor, andererseits aber äußern sich auf Befragen hin die meisten Schüler, Eltern und Lehrer positiv zur Einrichtung der Hausaufgaben. Träfe die erste Fragestellung zu, so wäre zu vermuten, daß sich die *soziale Schichtzugehörigkeit* nur in sehr unbedeutender Weise auf dem Weg über die Hausaufgaben im Schulerfolg eines Kindes abzeichnen würde. Es ist aber zu bedenken, daß zum einen noch nicht genügend experimentelle Befunde vorliegen, die die Wirkungslosigkeit von Hausaufgaben eindeutig belegen und daß zum andern die Situation durch eine grundlegende Modifikation der Hausaufgabenkonzeption (Integration in den gesamten Unterrichtsprozeß) verändert werden könnte.

Bevor die Frage nach der Effektivität von Hausaufgaben gültig beantwortet ist, muß im Hinblick auf die durch eine soziale Schichtzugehörigkeit bedingte Chancenungleichheit darauf aufmerksam gemacht werden, daß ein allfälliger Nutzen elterlicher Mitarbeit nicht so sehr in der intellektuellen Hilfestellung zu suchen ist als vielmehr in ihrer leistungsmotivierenden Wirkung: Die Eltern *interessieren sich* für die Arbeit des Kindes, lassen es nicht allein, stützen seine *Hoffnung auf Erfolg* und hel-



fen Mißerfolg zu vermeiden; kurz: ihr Einfluß richtet sich auf die *Motivationslage*. Die elterliche Mithilfe bei den Hausaufgaben könnte aber auch ganz einfach das Kind davor bewahren, daß der Lehrer angesichts schlecht gelöster Aufgaben (im Falle des Kindes, dem niemand beisteht) das Vorurteil bildet, es sei faul (Rosenthal & Jacobson 1971: Pygmalion-Effekt; vgl. Anwendungsbereich Leistung 1.5.2.).

Nicht des kognitiven Verhaltens, sondern der sozialen Interaktionen wegen ist die elterliche Mithilfe bei den Hausaufgaben zu empfehlen. Bei diesen Interaktionen sind auch eventuelle schichtspezifische Unterschiede zu suchen (vgl. 1.3.3.). Der üblichen soziologischen Interpretation schichtspezifischer Verhaltensweisen gegenüber ist allerdings Vorsicht am Platz: Es sind nicht so sehr die Merkmale einer sozio-ökonomischen Schicht (berufliche Stellung und Einkommen des Vaters usw.), sondern die *spezifischen Verhaltensweisen der familiären Umwelt*, die mit der Schulleistung in einem unmittelbaren Verhältnis stehen. Diese Verhaltensweisen sind *zumindest zum Teil* schichtspezifisch, insbesondere wenn sie sich auf die Mutter beziehen (Arbeitsgewohnheiten, Sprachverhalten, Leistungsorientierung u. a.). Daneben gibt es zahlreiche schichtspezifische Momente (vor allem ökonomische), die einen recht unmittelbaren Einfluß auf das Erledigen der Hausaufgaben haben: die Größe des Arbeitsplatzes eines Schülers, die Sauberkeit dieses Platzes, dessen mehr oder weniger ruhige Lage in der Wohnung, die häuslichen Verpflichtungen eines Kindes (Hüten jüngerer Geschwister, Mithilfe im väterlichen Betrieb) und der Zeitpunkt der Arbeit.

Die Hausaufgaben eignen sich gerade im Hinblick auf sozio-ökonomische Unterschiede für eine *Differenzierung*. Die Schwierigkeit liegt allerdings darin, daß viele Lehrer die nötigen Informationen über die individuellen Lernvoraussetzungen und den sozio-kulturellen oder sozio-ökonomischen Hintergrund ihrer Schüler nicht besitzen. Sie fühlen sich angesichts dieser Aufgabe überfordert. Möglicherweise helfen *neue Organisationsformen des Unterrichts* und des Lehrer-Elternkontaktes hier weiter.

### 3.5. Schafft die Hausaufgaben ab! — Schultheoretische Überlegungen

Was hätte eine Abschaffung der Hausaufgaben in der herkömmlichen Art zur Folge? Für die Kinder, denen die Eltern bei den Hausaufgaben in irgendeiner Art helfen können, hätte deren Abschaffung gar keine Folgen, denn sie sind nicht auf die elterliche Zuwendung während der Hausaufgabenzeit angewiesen; ihre Motivation hat sich in der Vorschulzeit

auch ohne Hausaufgaben entwickelt. Für die Kinder, denen niemand hilft oder Interesse entgegenbringt, könnte sich die *Entmutigung* wegen ihres relativ häufigen schlechten Abschneidens bei Hausaufgaben reduzieren (Eigler & Krumm 1972, 126). Es wäre zu prüfen, ob die betreffenden Arbeiten nicht in der Schule erledigt werden könnten, wo der Lehrer die Bedürfnisse nach Lernhilfe befriedigen kann. Er müßte sich stets dann zur Verfügung der Schüler halten, wenn es *Lernschwierigkeiten* oder die *Motivationslage* erfordern. Bei der heutigen Schulorganisation ist dies jedoch nicht möglich. Schultheoretiker schlagen daher eine *Ganztagsschule* vor, in der die Hausaufgaben voll in den Schulbetrieb integriert sind (vgl. Sammelreferat Füglistner & Messner im Band 4 dieser Reihe; ferner Lohmann 1967, Muth 1967, Rutz 1968, Rutz & Klinger, und Lohmann & Wittmann 1968). Damit werden sie im didaktischen Sinne Teil des Unterrichts, und die ungleichen Lernbedingungen fallen als mögliche Hemmfaktoren für den Schulerfolg weg. Impulse aus dem am schulischen Leben engagierten Elternhaus gehen dabei allerdings verloren; das gesamte Interesse der Eltern am Schulbetrieb müßte auf andere Weise hochgehalten werden.

### 3.6. Der erzieherische Wert der Hausaufgaben — der pädagogische Aspekt

Die Hausaufgaben wurden bisher immer nur unter dem Gesichtspunkt der Schulleistung bzw. der schulischen Lernprozesse betrachtet. Es gibt aber Verhaltensbereiche, die bis jetzt im Zusammenhang mit Hausaufgaben unerwähnt geblieben sind: erzieherische Bereiche. Man spricht oft vom *erzieherischen Wert* der Hausaufgaben und denkt an das Pflichtbewußtsein, die Eigentätigkeit und Selbständigkeit, die Selbstzucht, das Verantwortungsbewußtsein, die Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Ausdauer und Willenskraft, die durch Hausaufgaben gefördert werden. Hausaufgaben, so wurde schon behauptet, stellen eine sinnvolle Ausfüllung der Freizeit dar, seien ein Mittel gegen die spielerische und sportliche Entleerung des geistigen Lebens (Meumann & Fischer, 1925) und gäben den Eltern Gelegenheit zum Kontakt mit ihren Kindern.

Das Spektrum von erzieherischen Möglichkeiten ist ebenso weit wie problematisch oder gar unglaubwürdig, zumal dann, wenn der bejahende Entscheid des Einzelnen zur Hausarbeit fehlt. Aber, so muß betont werden, viele Verhaltensweisen, die sich ein Kind im Zusammenhang mit der Erledigung von Hausaufgaben erwirbt, sind *Teile eines umfassenden Sozialisierungsprozesses*. So verbinden sich die Erziehung zum Pflichtbe-



wußtsein, Verantwortungsbewußtsein oder zur Gewissenhaftigkeit mit *Normen und Werten*, die aus dem sozialen Gefüge unserer Gesellschaft nicht wegzudenken sind. Eine sehr unmittelbare pädagogische Aufgabe für den Lehrer ist es, dem Schüler den Sinn einer Hausaufgabe, ihre Bedeutung innerhalb des Lernprozesses, klar zu machen und, wo dies aus sachlichen Gründen nicht möglich ist, keine Aufgaben zu erteilen.

### 3.7. Didaktische Hinweise

#### 3.7.1. Arbeitstexte für Studenten und Seminaristen sowie weiterführende Literatur und Quellen für Studenten und Dozenten

##### 3.7.1.1. Zur allgemeinen Problematik der Hausaufgaben

Für Studenten und Dozenten sind zwei jüngere Arbeiten gleichermaßen als Grundlage zu empfehlen:

- (1) Wittmann, B. *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Neuwied: Luchterhand, 1970<sup>2</sup>.

Dieses Buch ist das Ergebnis empirischer Untersuchungen über Durchführung und Wirkung (Nutzen) von Hausaufgaben bei Schülern verschiedener Schulstufen. Die Abschnitte „Hausaufgaben im Meinungsstreit“, 1–9, „Der Unterrichtswert von Hausaufgaben“, 35–53, und „Folgerungen und Forderungen für die Schulpraxis“, 82–124, können als Arbeitstexte (Diskussionsgrundlagen, Grundlagen für Beobachtungsprojekte usw.) eingesetzt werden.

- (2) Eigler, G. & Krumm, V. *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz, 1972.

Eine sehr günstige Einführung für den Studenten in die Problematik der Hausaufgaben ist der Abschnitt „Der didaktische Ort der Hausaufgaben“, 12–18. Das Buch ist das Ergebnis umfangreicher Befragungen von Schülern (Gymnasium), Eltern und Schuldirektoren zu verschiedenen Problemen im Zusammenhang mit Hausaufgaben.

Der Seminarlehrer oder Fachdozent findet in (1) und (2) ausführliche Bibliographien mit weiterführender Literatur (vor allem der Jahre 1950–1968). Im Hinblick auf eine Systematik von Hausaufgabentypen sei verwiesen auf

- (3) Dietz, B. & Kuhrt, W. Hausaufgaben – ein Mittel zur Entwicklung der Denkfähigkeit der Schüler und zur Sicherung eines anwendungsbereiten Wissens. *Pädagogik*, 1959, 8.

- (4) Heun, H. & Tomaschewsky, K. Die Gliederung der Unterrichtsstunde in Lern- und Arbeitsaufgaben. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin*. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, XIII, 1964.

Eine zum Teil experimentelle Arbeit zum Thema Hausaufgaben ist die von

- (5) Ferdinand, W. & Klüter, M. Hausaufgaben in der Diskussion. *Schule und Psychologie*, 1968, 15, Nr. 4, 97–105.

Aus der Sicht der ostdeutschen Pädagogik und Schultheorie:

- (6) Pakulla, R. *Hausaufgaben*. Berlin: Verlag Volk und Wissen, 1967.

##### 3.7.1.2. Zur Thematik von Hausaufgaben, Strukturniveau und Unterrichtsplanung

###### Für den Studenten

Zwei Standardwerke stehen dem Studenten zur Verfügung, wobei das erste den strukturellen Aspekt des Unterrichts in besonderem Maße berücksichtigt:

- (1) Aebli, H. *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett, 1961.
- (2) Roth, H. *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel, 1957; vor allem Kapitel XII: Eine pädagogische Psychologie des Lernens, 179–294.

Als Grundlage für eine Lernzielanalyse im Zusammenhang mit Hausaufgaben können die folgenden Arbeiten dienen:

- (3) Bloom, B. S. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz, 1972.
- (4) Messner, R. Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: (3), 227–251.
- (5) Messner, R. & Posch, P. Perspektiven für einen neuen Lehrplan. Zum Problem der Operationalisierung von Lernzielen. Anhang: Taxonomien der Erziehungsziele. In: Messner, R., Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1971, 9–59.
- (6) Rumpf, H. Lernziele. Die Taxonomie von Benjamin S. Bloom und Mitarbeitern. In: Rumpf, H. *Scheinklarheiten*. Braunschweig: Westermann 1971, 294–302.
- (7) Voigt, E. & Heyer, P. Das Fliegen. In: Heimann, P./Otto, G. & Schulz, W. *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel, 1970<sup>5</sup>.

#### Für den Dozenten/Seminarlehrer

Die psychologischen Grundlagen zum Verständnis der kognitiven Strukturen finden sich in (8) und (9):

(8) Aebli, H. *Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Klett, 1961.

(9) Aebli, H. *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett, 1963.

Kognitiver Aufbau im Bereich der Grundschulmathematik kommt unter didaktischer Akzentuierung in (10) bis (13) zur Darstellung. (10) könnte Grundlagentext für einen Unterricht in operativer Didaktik der Grundschulmathematik sein. Auf der umfassenden Grundlage von Piagets, Aebli und Bruners Theorien der kognitiven Entwicklung werden in (13) die wichtigsten Lehrgänge der Grundschulmathematik analysiert.

(10) Fricke, A. & Besuden, H. *Mathematik — Elemente einer Didaktik und Methodik*. Stuttgart: Klett, 1970.

(11) Besuden, H. Der Umgang mit Sachaufgaben im operativen Rechnen. In: (10), 139–146.

(12) Resag, K. & Bärman, F. *Zahl und Raum 2, 3 und 4*. Westermann Mathematik für die Grundschule. Braunschweig: Westermann, 1969 ff.

(13) Steiner, G. *Mathematik als Denkerziehung*. Stuttgart: Klett, 1973.

Als eine heuristische Mathematikdidaktik für höhere Schulen lassen sich die folgenden Werke betrachten:

(14) Polya, G. *Schule des Denkens*. Bern: Francke, 1967<sup>2</sup>.

(15) Polya, G. *Vom Lösen mathematischer Aufgaben I und II*. Basel: Birkhäuser, 1966, 1967.

Für die Transferproblematik:

(16) Bergius, R. Analyse der Begabung: Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, 229–265, insbesondere 232–240.

In Text sind ferner erwähnt:

(17) Gagné, R. M. *Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel, 1969.

#### 3.7.1.3. Zur Thematik der Hausaufgaben und der ungleichen Bildungschancen

Es gibt keine Literatur, die auf den spezifischen Zusammenhang zwischen Hausaufgaben, sozio-ökonomischem Status der Familie eines Schülers und dessen Schulleistung ausführlich eingeht. Es finden sich aber allgemeinere Aussagen über schichtspezifische Verhaltensweisen und deren Auswirkungen auf die Schulleistung (vgl. auch Sammelreferat Hedinger in Band 3 dieser Reihe).

#### Für den Studenten eignen sich die folgenden Texte:

(1) Neidhardt, F. Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.) *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart: Enke, 1968, 174–200.

(2) Roeder, P. M./Pasdzierny, A. & Wolf, W. *Sozialstatus und Schulerfolg*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965.

(3) Treichel-Rabitz, J. *Erfolg in der Schule — Sache der Eltern*. Stuttgart: Klett, 1971.

#### Schwierigere Texte sind

(4) Oevermann, U. Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, 297–356.

(5) Heckhausen, H. Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: (4) Roth, H. (Hrsg.) 1969, 193–228.

Mit soziologischem Schwergewicht und daher für den Seminarlehrer/Dozenten hinsichtlich der Hausaufgabenproblematik als Quellen sekundär sind

(6) Preuss, O. *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim: Beltz, 1970.

(7) Hess, F./Latscha, F. & Schneider, W. *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten: Walter, 1967.

(8) Peisert, H. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper 1967.

(9) Peisert, H. & Dahrendorf, R. (Hrsg.) *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Villingen: Neckar-Verlag, 1967.

(10) Schober, H. Erfolg und Mißerfolg eines Schülerjahrgangs in einem Großstadtgymnasium. In: (9), 80–96.

Die Ungleichheit der Bildungschancen in internationaler Sicht wird in zwei Publikationen der OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) dargestellt:

(11) Thomas, H. *Weltproblem der Chancengleichheit*. Frankfurt: Diesterweg, 1970.

(12) Widmaier, H. P. *Begabung und Bildungschancen*. Frankfurt: Diesterweg, 1967.

Im Text ist ferner erwähnt:

(13) Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz, 1971.

#### 3.7.1.4. Zum Problem der Ganztagschule und der Abschaffung der Hausaufgaben

Eine gute Zusammenfassung für den Studenten findet sich in

- (1) Eigler, G. & Krumm, V. *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz, 1972; Abschnitt 5.2. Folgerungen für künftige Planungen, 122–131.
- (2) Muth, J. Das Problem der Hausaufgaben an Tagesschulen. *tagsheimschule*, 7, 1967, H. 3, 42–49.

Für den Dozenten:

- (3) Deutscher Bildungsrat: *Einrichtung von Schulversuchen mit der Ganztagschule*. Bonn: Bundesdruckerei, 1968.
- (4) Lohmann, J. *Die Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1967.
- (5) Rutz, G. *Ganztagschule*. Frankfurt: Wochenschauverlag, 1968.
- (6) Rutz, G./Klinger, K.-H. & Wittmann, B. *Gutachten zur Ganztagschule*. Frankfurt: Dokumentation der GEW Nr. 3, 1968.

#### 3.7.1.5. Zum Fragenkreis der Hausaufgaben aus pädagogischer Sicht

- (1) Michael, B. Die Hausaufgaben als pädagogisches Problem. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1961, 13, H. 9, 373–382.
- (2) Kemmler, E. Kann man durch Hausaufgaben erziehen? *Die Schule*, 1965, 33, 33–34.

#### 3.7.2. Fragebogen, Tabellen

- (1) Der *Fragebogen* von Eigler, G. & Krumm, V. *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz 1972, 132–150, kann in der Lehrerbildung in verschiedener Weise eingesetzt werden: als Basis für eine eigene Befragung, als Analyseinstrument des Problemkomplexes Hausaufgaben, als Beispiel einer Fragebogenkonzeption (vgl. auch Mainz, R./Holm, K. & Hübner, P. *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1972<sup>3</sup>, 103–121).
- (2) Im Anhang von Wittmann, B. *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Neuwied: Luchterhand, 1970<sup>2</sup>, 125–168, finden sich die Auswertetabellen der Befragungen, von denen sich einige als Diskussionsgrundlage eignen. Der Einsatz der Tabellen erfolgt vorteilhafterweise über Hellraumprojektorfolien. Die Fragestellungen von Wittmann können auch für eigene Befragungen übernommen werden.
- (3) Kleine Tabellen mit Befragungsergebnissen finden sich auch in Eigler & Krumm. Zum Teil lassen sie einen Vergleich mit denen von Wittmann zu.

#### 3.7.3. Vorschläge für Miniprojekte in der Lehrerbildung zum Thema Hausaufgaben

Der Problembereich Hausaufgaben, in dem sich Schule und Elternhaus berühren, bietet den Studenten und Lehramtskandidaten etliche Möglichkeiten zu eigenen kleinen Untersuchungen (Miniprojekte). Es geht dabei nicht um wissenschaftliche und vor allem methodische Perfektion des Versuchs oder der Befragung, sondern viel wesentlicher darum, daß die Studenten mit pädagogisch und soziologisch relevanten Situationen konfrontiert werden.

- (1) Die Lehramtskandidaten stellen bei etwa 10 Schülern einer Klasse genau fest, unter welchen Bedingungen (Ort, Zeit, besondere Umstände wie Raumnot, Lärm, Radio, TV usw.) sie die Hausaufgaben erledigen. Falls es sich um Schüler einer bekannten Übungsgruppe handelt, lassen sich Beziehungen zwischen Arbeitsbedingungen und kontrolliertem Erfolg bei den Hausaufgaben herstellen. Dieses Miniprojekt macht Hausbesuche, Eltern- und Schülergespräche nötig, die entsprechend vorbereitet werden müssen.
- (2) Über die Dauer eines Monats hinweg sollen die Hausaufgaben, die die Schüler einer bestimmten Klasse erhalten, notiert und nach bestimmten Gesichtspunkten kategorisiert werden (vgl. 3.2.). Dabei sollen Aussagen über die thematische und didaktische Vielfalt oder Eintönigkeit der Aufgaben gemacht und allenfalls Verbesserungsvorschläge diskutiert werden.
- (3) Die Studenten planen Unterrichtssequenzen mit besonderer Berücksichtigung der Hausaufgaben (im Sinne von Heimann/Otto & Schulz *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel, 1970<sup>5</sup>).
- (4) Die Kandidaten befragen Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleiter (Rektoren, Inspektoren usw.) über die Bedeutung der Hausaufgaben. Mögliche Fragestellungen siehe Eigler & Krumm (1972) und Wittmann (1970<sup>2</sup>).
- (5) Bei den Schul- und Erziehungsbehörden werden Schulgesetz und Vollzugsverordnungen zum Schulbetrieb angefordert und die Aussagen über die Hausarbeiten miteinander verglichen.

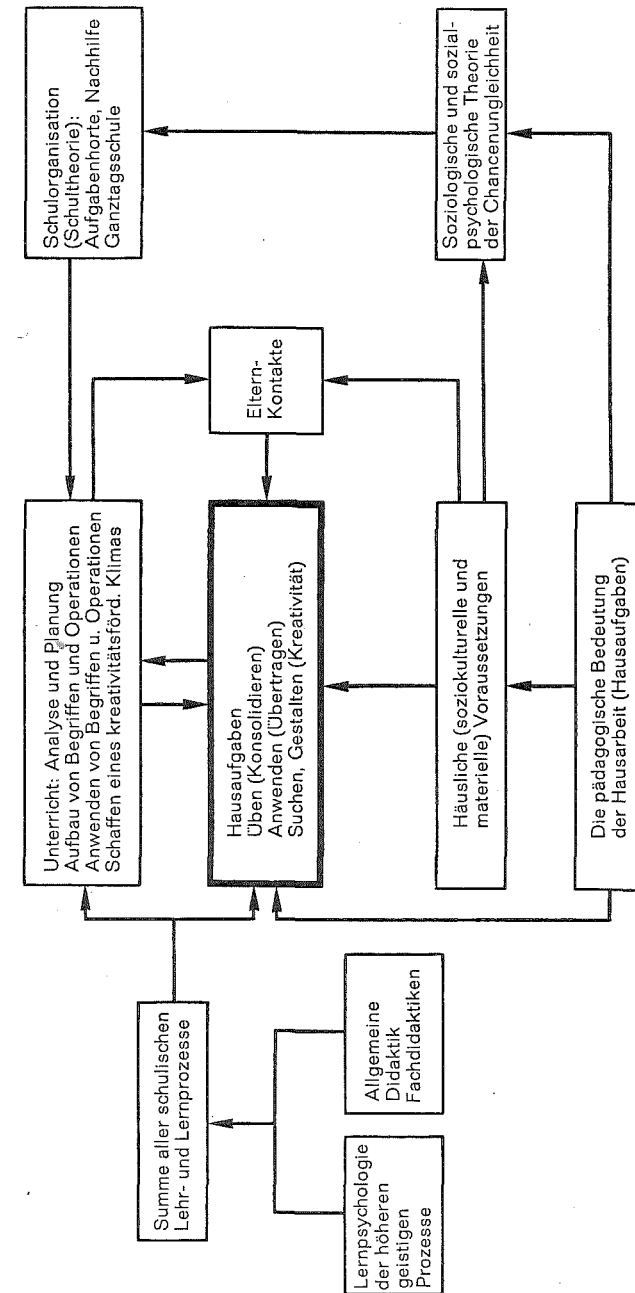
Die Projekte werden zweckmäßigerweise gruppenweise durchgeführt. Vorbesprechungen finden entweder im Plenum eines Kurses oder in der Sprechstunde des Dozenten statt. Die Projektergebnisse werden schriftlich in Berichtform festgehalten und auszugsweise im Plenum vorgetragen.

### 3.7.4. Strukturelle Zielbeschreibung und Vorschläge für eine Operationalisierung von Lernzielen zu Prüfungszwecken

Die nachfolgende Graphik (Abb. 7) bildet die begrifflichen Felder und deren Zusammenhänge für den Themenbereich *Hausaufgaben* ab. Eine begriffliche Differenzierung ist in den Abschnitten 3.2. bis 3.6. enthalten. Zu Planungs-, vor allem aber zu Prüfungszwecken schlagen wir folgende Operationalisierungen vor:

- (1) Interpretieren Sie in didaktischen Begriffen der Unterrichtsplanung (in höchstens 100 Worten) das Symptom, daß im Unterricht für die Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben *nur sehr wenig Zeit* aufgewendet wird (nach Dietz & Kuhrt 1959, 651, beschränken sich 58% der Lehrer darauf, die Hausaufgaben nur an einer Stichprobe von 1–3 Schülern intensiver zu kontrollieren).
- (2) Halten Sie frei ein *Plädoyer für die Abschaffung der Hausaufgaben* aufgrund von kognitiven, soziologischen und schultheoretischen Überlegungen (ev. mit Wittmanns Argumenten für das 1. und 2. Schuljahr).
- (3) Zählen Sie mindestens vier Bedingungen auf, die Hausaufgaben über einen längeren Zeitraum hinweg erfüllen müssen, damit sie unter allen relevanten Gesichtspunkten als angemessen und sinnvoll betrachtet werden können und begründen Sie ausführlich.
- (4) Stellen Sie eine Serie von Aufgaben in Arithmetik zusammen, die dem strukturellen Niveau einer vorangegangenen Lektion entsprechen. (Diese Aufgabe soll an eine Präparationsübung in Arithmetik anschließen.)
- (5) Interpretieren Sie schriftlich die folgenden kritischen Entscheidungssituationen nach relevanten Gesichtspunkten:
  - Erika kann das Gedicht nicht rezitieren, das sie zu Hause fehlerfrei hat vortragen können.
  - Max entschuldigt unsorgfältig ausgeführte Hausaufgaben mit der Ausrede, er habe noch Einkäufe besorgen müssen.
  - Der kleine Konrad wußte daheim nicht mehr, was als Hausaufgabe zu tun war.
  - Herr und Frau Schaffner wünschen, daß ihr Sohn Roland mehr Hausaufgaben bekommt.
  - Alle Kinder einer Abteilung (halbe Klasse) außer zwei Mädchen haben die Geschichte abgeschrieben, anstatt sie in die Vergangenheit zu übertragen.
  - Georg darf in der Schule schon mit seinen Hausarbeiten beginnen, weil er mit allen andern Pflichten fertig ist.

Abb. 7 Versuch einer strukturellen Zielbeschreibung zum Thema Hausaufgaben



- (6) Formulieren Sie zu einem Lesetext der 2. Klasse differenzierte Hausaufgaben für verschiedene Lesefertigkeitsgrade und geben Sie entsprechende Kontrollmöglichkeiten an. (Oft wird nicht beachtet, welche Möglichkeiten der Differenzierung in Lesehausaufgaben stecken. Die Hausaufgabenproblematik wird hier ins Feld der Lese-didaktik übertragen.)
- (7) Nehmen Sie in wenigen Sätzen zu den Aussagen eines Pädagogischen Lexikons zum Stichwort *Hausaufgaben* Stellung. Benützen Sie die unter 3.2. bis 3.6. erörterten Kriterien. (Es sollten verschiedene Pädagogische Lexika zum Vergleich der Aussagen beigezogen werden.)
- (8) Formulieren Sie für Mittelschüler aller Schularten Lernhilfen oder Arbeitstechniken, die das Lösen von Hausaufgaben im Geographieunterricht (oder in einem beliebigen andern Schulfach) erleichtern. (Ausgangspunkt soll die Lektüre von Naef, R. *Rationeller lernen lernen*. Weinheim: Beltz, 1973<sup>4</sup>, sein. Eine Analyse der Aussagen von Naef soll zeigen, welche der vorgeschlagenen Arbeitsweisen schon dem Mittelschüler als Arbeitshilfe angeboten werden könnten und sollten.)

## 4. Disziplin

### 4.1. Einleitung

Disziplin — ein Wort mit vielen Assoziationen: Verkehrsdisziplin, Par-teidisziplin, Schuld Disziplin, Selbstdisziplin usw. Im römisch-antiken Sprachgebrauch bedeutete *disciplina* sowohl den Ort, wo gelernt wurde, die *Schule* selber also, als auch das *Unterrichtsgebiet*. Die dem jeweiligen Stoff (Grammatik, Logik u. a.) immanente *Ordnung* sollte vom Schüler (discipulus) geistig aufgenommen (discipere) werden und ihn „diszipl-inieren“. Die *objektive Ordnung* einer fachlichen „Disziplin“ wurde zur „Disziplin des Geistes“, zur *subjektiven Disziplin*. Diese *geistige Zucht* galt dem bildungsbewußten Römer außerordentlich viel. Mit ihrer Art der *Schule*, der *disciplina*, unterschied sich die römische Kultur deutlich von der griechischen, deren *Schule* Stätte der Bildung durch *freies* Gedanken-spiel (scholae = Muße) sein wollte. Wenn wir heute von *Schuldiszi-plin* sprechen, denken wir nicht daran, daß wir — im römisch-antiken

Verständnis — tautologisch von einer „Schuleschule“ sprechen, sondern wir bezeichnen damit ein wünschenswertes Charakteristikum der institu-tionalisierten Bildung.

Daß Probleme der Disziplin für viele Lehrer von besonderem Gewicht sind, wird durch die Ergebnisse von verschiedenen Lehrerbefragungen be-stätigt: Die weitaus höchsten Zahlen von kritischen Entscheidungssitua-tionen im täglichen Unterricht, zu deren Meisterung die Lehrer besser ausgebildet zu sein wünschen, entstammen den Bereichen der *Disziplin* und des *leistungshemmenden Verhaltens* (was als Sonderbereich der Dis-ziplin interpretiert werden kann). Verstöße gegen die Disziplin sind nur zu gut bekannt: Sie reichen vom Übertreten des Rauchverbots im Schul-areal bis zum unerlaubten Abschreiben in der Naturkundeprüfung, vom Mißachten der Spielregeln im Völkerball bis zum qualifizierten Kame-radendiebstahl und vom Dreinschwatzen bis zur provokativen Verweige-rung einer Arbeit unter Protest und Pöbeln.

Im folgenden werden wir — unter pädagogischem und soziologischem Gesichtspunkt — nach dem Wesen der Disziplin und den damit eng verknüpften Begriffen der Autorität und der Strafe fragen. Unter sozial-psychologischen Aspekten werden wir die Führungsstile von Lehrern ins Auge fassen und — als Beitrag der pädagogischen Psychologie — Mög-lichkeiten zur Disziplinierung betrachten. Auch die Allgemeine Didaktik mit ihrem Beitrag zur disziplinarischen Sicherung unterrichtlicher Ab-läufe wird zu erwähnen sein.

Ein historisch-pädagogischer Abschnitt zeigt den Wandel des Disziplin-begriffs und trägt damit zum besseren Verständnis der heutigen Situation bei. Für disziplinarische Sonderfälle (Kinder, die lügen oder stehlen, Ver-wahrloste usw.) soll in einem weiteren Abschnitt auf die Möglichkeiten der Psychotherapie und der Heilpädagogik hingewiesen werden. Ferner werden wir unter schultheoretischem Aspekt das Problem der Schüler-mitbestimmung, des Schülerparlaments und Schülergerichts berühren und abschließend die juristischen Probleme im Zusammenhang mit Schuld-isziplin oder groben Verstößen gegen rechtliche Bestimmungen erörtern.

### 4.2. Vom Wesen der Disziplin, der Autorität und der Strafe — pädagogische und soziologische Aspekte

Das Wesen der *Disziplin* läßt sich am ehesten mit Hilfe des *Ordnungs-begriffs* erfassen. Daß aber Disziplin und Ordnung nicht identisch sind, läßt sich leicht zeigen: Die *Ordnung* auf der Schalttafel eines Stellwerks ist noch nicht die *Disziplin* auf dem Rangierbahnhof. Diese ist erst garan-



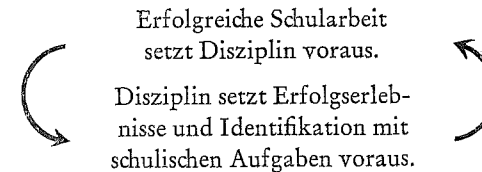
tiert, wenn der Stellwerkbeamte die bestehende Ordnung durch richtige Handhabung in Signale und Weichenstellungen umsetzt und wenn die Lokomotivführer und Rangierarbeiter die optischen und akustischen Zeichen und Signale richtig interpretieren. Demnach ist nicht die Ordnung als solche schon die Disziplin, sondern erst die *Ordnung in ihrem Vollzug, in ihrer Aktualisierung* durch das Individuum. Oder umgekehrt: Disziplin ist wohlgeordnetes Verhalten, das bestimmten gesellschaftlichen Rollen entspricht. Für bestimmte Rollen gelten bestimmte Ordnungen von überindividuellem Charakter. Solche Ordnungen werden durch die *Zielvorstellungen* der betreffenden Gemeinschaft, für die sie Gültigkeit haben sollen, strukturiert und genau definiert. Für natürliche Gemeinschaften wie die Familie, kleine religiöse oder ethnische Gruppen sind es in erster Linie *Sitten* und *Gebräuche*, Ausdruck von Werthierarchien und Normen, welche die *Erwartungen* und *Zielvorstellungen* und damit die *Ordnungen* bestimmen. In großen gewachsenen Gemeinschaften (Völkern und Nationen), aber auch in kleineren zweckrationalen Gemeinschaften (Betriebsbelegschaft, Wohngenossenschaft) reichen Sitten und Gebräuche nicht aus. Dort sind es Gesetze und Bestimmungen, welche die Ordnung konstituieren. Disziplin ist damit nicht bloß die Aktualisierung von wünschbaren Ordnungen, sondern von *verpflichtenden normativen Ordnungen, deren Mißachtung mit Sanktionen* geahndet wird. (Vgl. dazu Riesmans, 1958, Ausführungen zu den traditionsgeleiteten Gesellschaften.) Innerhalb der gesamten Gesellschaft wird der relative Charakter der Ordnungen z. B. dann sichtbar, wenn sie veralteten gesellschaftlichen Werten oder den Wertvorstellungen von Minderheiten entsprechen. Sie können im Extremfall gesellschaftsfeindlich sein, etwa im Falle der *informellen Ordnung* einer Subkultur (z. B. einer Rockergruppe).

Für die Schulsituation, in der eine Schuldisziplin durchgesetzt werden muß, geht es darum, die Schüler die Ordnung lernen zu lassen, d. h. die der Ordnung zugrundeliegenden Werte *zu den eigenen zu machen*, sie zu *verinnerlichen*. Für höhere Schulstufen (Gymnasium) dürfte es zudem darum gehen, die Strukturen der betreffenden Ordnung *transparent* zu machen.

Eine Ordnung ist in jedem Falle ein *Anspruch der Gemeinschaft* (Gesellschaft) *an den Einzelnen*. Für ihn kann Ordnung allerdings ein Zwang sein: der Zwang, sich sozial einzuordnen, d. h. sich unter die Normen der Gemeinschaft zu stellen. Der persönliche Spielraum für Freiheiten im Verhalten wird um so stärker eingeschränkt, je größer eine Gemeinschaft und je höher das Niveau ihrer Ziele ist. Die Reaktion eines Einzelnen auf Disziplinforderungen wird davon abhängen, ob er (1) in der Lage ist, die Vorzüge der betreffenden Ordnung zu erfassen, (2) der Art der Erlasse

und der Überwachung der Ordnung zustimmt und (3), ob er die Vorstellungen und Ansichten über die Ziele der Gemeinschaft teilt, d. h. ob er freiwillig Mitglied der Gemeinschaft ist und freiwillig seine ihm zuge dachte Rolle übernimmt oder nicht.

Wie komplex das Problem der Schuldisziplin ist, geht aus der Überlegung hervor, daß schulischer Unterricht nur in disziplinierte Weise fruchtbar sein kann, daß umgekehrt aber die Schule der Ort ist, wo Schuldisziplin erst aufgebaut werden muß:



Wir verstehen das Wesen der Disziplin besser, wenn wir – in personaler Sicht – den Unterschied zwischen zwei Varianten betrachten:

- Einmal gibt es eine Disziplin an der Oberfläche des Verhaltens, d. h. beobachtbare disziplinierte Verhaltensweisen *ohne* entsprechende *innere Zustimmung*. Diese Art der Disziplin ist durch den Einsatz von *verhaltensregulierenden Sanktionen* lenkbar (*Heteronomie*).
- Sodann gibt es eine Disziplin, die sich mit einer inneren Haltung deckt: eine Disziplin – wie Kant sagt – aus „Achtung fürs Gesetz“, wobei dieses Gesetz im Sinne des Kantschen Kategorischen Imperativs verstanden werden kann. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer *inneren Wertgerichtetheit*. Eine solche Disziplin anerkennen wir im allgemeinen als eine sittliche Leistung (*Autonomie*), während die erste Art geringeren sittlichen Wert hat.

Es ist klar, daß in der Schule die zweite Art von Disziplin als Ziel erwünscht ist. Nur sie als Schuldisziplin im eigentlichen Sinne anzuerkennen, wäre aber wohl verfehlt. Da die Disziplin als das Ergebnis eines Lernprozesses betrachtet werden muß, ist es durchaus möglich, daß erst die Oberfläche diszipliniert ist, während die Annahme und Verinnerlichung von Werten oder Normen aus Unkenntnis derselben gar nicht vollzogen werden kann. In der Disziplinierung eines Kindes wird vieles vorerst äußerlich erzwungen, das erst später verinnerlicht und akzeptiert wird. Allport (1959<sup>2</sup>) spricht in solchen Fällen von „*funktionaler Autonomie*“.

Disziplin herrscht dort, wo Ordnung vollzogen wird – an der Oberfläche oder in der Tiefe. Selbstverständlich kann die innere Zustimmung zum *qualitativen Maßstab* der Disziplin erhoben werden. Ob sie aber als

ein Wesensmerkmal der Disziplin im Sinne einer *conditio sine qua non* zu gelten hat, ist eine Frage der Definition.

Das Lernen einer Ordnung kommt in den wenigsten Fällen von selbst in Gang. Es vollzieht sich als ein Prozeß zwischen Freiheit und Zwang, ausgelöst von einem Vermittler oder Gewährsmann (*auctor*) der Ordnung, der die Gewähr (*auctoritas*) bietet, die Ordnung angemessen zu vertreten. Damit wird der Gewährsmann zur einflußreichen, angesehenen Person: zur *Autorität*. Dieser Begriff kann demnach personbezogen verstanden werden. Autorität ist aber auch sachbezogen zu verstehen: in der Autorität des Staates oder der Kirche u. a. Dann bezeichnet der Begriff den Willen (*auctoritas*) eines Kollektivs zur Durchsetzung der geltenden Normen.

Jeder Lehrer muß sich über das Wesen seiner persönlichen Autorität Gedanken machen, zumal die institutionalisierte „Autorität der Schule“ wenig Anerkennung findet. Man hat die Autorität des Lehrers als seine *pädagogische Geklärtheit und Sicherheit* bestimmt; vieles bleibt aber damit noch unerhell. Wenn Disziplin zwischen Führen und Wachsenlassen (Litt 1949<sup>4</sup>), zwischen Zwang und Freiheit geschieht, kann man sagen, Autorität verwirkliche sich *im Überwinden dieser Gegensätze*. Doch worauf beruht diese Überwindung? Aufgrund welcher Mechanismen im sozialen Gefüge läuft sie ab?

Ruppert (1959) unterscheidet eine *autoritativ bestimmte Erziehung* von einer *echten Autoritätserziehung*. Im ersten Falle setzt der Überlegene für den Unterlegenen Werte und entsprechende Verpflichtungen fest, während im zweiten Falle der Erzieher gegenüber dem Kind nicht der Überlegene oder Mächtigere, sondern nur der *reifere und mündigere Erwachsene* ist, der den Unmündigen zur *Anerkennung* und zur Ehrfurcht vor der *Gültigkeit der Werte* führt, mit andern Worten, der die Unbedingtheit der Forderungen vorstellt, den Unmündigen auf sie verpflichtet und in Gemeinschaft mit ihm den gültigen Werten zu entsprechen sucht. Schmid (1971) hat dieselbe Dichotomie mit den umgekehrten Bezeichnungen belegt.

Aebli (1958) sieht drei Verbindungswege vom Erzieher zum Zögling, auf denen sich die Autorität in paralleler Weise realisiert. Für den Erzieher führt er die Autorität auf drei Quellen zurück:

(1) Einmal ist der Erziehende (der Lehrer) der Überlegene. Die Dominanz des Lehrers kann durch sein Alter, seine Körpergröße, seine Stärke und durch seine fachliche Qualifikation gegeben sein. Allein, schon mancher Lehrer hat erfahren, daß diese *Dominanz*, wie sie auch im Tierreich existiert (man denke an die von Schielderup, 1921, entdeckte *Hackordnung* der Hühner oder an das von Schenkel, 1947, beschriebene Domi-

nanzverhalten unter Wölfen), bei weitem nicht das garantiert, was man Autorität vor der Klasse nennt.

(2) Eine weitere Quelle der Autorität ist das *Verhältnis*, das das Kind zu seinen beiden Elternteilen hat und auf den Lehrer überträgt. Dabei spielt sich ein Stück *Identifikation* des Schülers mit dem Erzieher aufgrund seiner früheren Erziehungserfahrungen im Familienkreis ab.

(3) Wesentlich wird es sein, daß der Schüler (jeder Stufe) von seinem Lehrer überzeugt ist, daß ihn dieser in irgendeiner Art führt, ihn vorwärtsbringt, ihm in seiner „Selbstverwirklichung zu helfen vermag“ (Aebli 1958, 8). Die Folge dieser Überzeugung wird (oft unbedingte) *Gefolgschaft* sein. Aebli nennt die drei Quellen der Autorität das Dominanz-Schema, das Eltern-Kind-Schema und das Gefolgschafts-Schema. Dieses Erklärungsmodell gestattet eine Interpretation möglicher Autoritätskonflikte – und entsprechende Ansätze zu deren Lösung.

Disziplin halten heißt Autoritätskrisen vermeiden. Nach Roth (1954) besteht eine erste pädagogische Einsicht, zu der man gelangen müsse, „in der nüchternen Erkenntnis, daß Aggressivität gelebt sein will“ (81) und daß Wege gefunden werden müssen, die triebhafte Unruhe der Jugend einzufangen und aufzufangen (zit. nach Züghart 1970<sup>4</sup>, ebenso die folgenden Zitate; zum Wesen und zur Entwicklung von Aggressionen s. Dann 1972, Schmitt-Mummendey & Schmitt 1971, Berkowitz 1962). Dabei erhebt sich u. a. die Frage nach der Stellung der Strafe im Disziplinierungs- oder allgemeiner im Erziehungsprozeß. Während für Nohl (1968, 298) Strafe „der unheimliche Schatten des ethisch-gesellschaftlichen Lebens“ ist, weil sich das „höhere Leben“, will es sich behaupten, mit der Gewalt verbinden muß, hält Gabert (1951, 57) Strafe als Korrektur für das innere Weiterkommen der Kinder für wesentlich. In seiner Studie über das Rechtsempfinden vertritt Trapp (1951, 98) die Ansicht, „daß eine sinnvoll angewendete Strafe das Rechtsempfinden des Kindes wecken und stärken kann – wie das Normative im Kind überhaupt“.

#### 4.3. Der Einfluß des Erziehverhaltens auf das Verhalten des Kindes – sozialpsychologische Aspekte der Disziplin

Eine Betrachtung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling setzt eine Entscheidung über das Wesen der Erziehung und der Erziehbarkeit voraus. Ist Erziehen eine Kunst, gleichsam ein charismatisches Vermögen (platonisch-aristotelischer Tradition), mit dessen Hilfe der Erzieher die erbbedingten und daher nicht oder kaum beeinflussbaren Wachstums- und Entfaltungsprozesse der gesamten Entwicklung eines Kindes *begleitet*,

oder ist Erziehen jene lernbare Technik der Führung des Zöglings, die zur Entwicklung — in einer teilweise planbaren Auseinandersetzung mit der Umwelt — unmittelbar beiträgt? Hinter dieser Frage steht einerseits das *Anlage-Umwelt-Problem* der menschlichen Entwicklung und andererseits die geisteswissenschaftlich-pädagogische oder philosophisch-anthropologische und die empirisch-sozialwissenschaftliche *Theorie der Erziehung*.

Wie der Titel dieses Abschnitts zeigt, haben wir uns hier für den (empirisch-sozialwissenschaftlichen Standpunkt) entschieden: Die sozialpsychologische Forschung postuliert einen engen Zusammenhang zwischen spezifischem Erziehverhalten — dem sogenannten *Erziehungsstil* — und einem entsprechenden Verhalten beim Zögling oder Schüler.

Die Definition von „*Erziehungsstil*“ bereitet — wie ein Blick in die Literatur zeigt — außerordentliche Mühe. Schon was Erziehung heißt, wird unterschiedlich interpretiert, von Wurzbacher (1968) als Prozeß der *Sozialisation, Enkulturation und Personalisation*; von Eyferth (1966) als Veränderung des Verhaltens eines zu Erziehenden oder von Tausch (1966, 54) als „Auswirkung sozialer Interaktionsformen von Erwachsenen auf psychologische Vorgänge bei Jugendlichen“.

Nach Eyferth (1966) kann eine *Gruppe von erzieherischen Verhaltensweisen* nur dann berechtigterweise aus der Vielfalt und Fülle aller Erziehertätigkeiten als ein *Stil* herausgehoben werden, wenn *große Gemeinsamkeiten* feststellbar sind. Bei verschiedenen Erziehergruppen (Väter, Lehrer, Werkstatt- oder Bürochefs usw.) treten unter derselben Stilbezeichnung nicht unbedingt dieselben Verhaltensweisen auf, und umgekehrt muß dasselbe Erziehverhalten bei verschiedenen *Stilträgern* (Väter, Lehrer usw.) nicht unbedingt Zeichen für denselben Stil sein. Erziehungsstil muß immer im Hinblick auf die betreffende *Erziehergruppe* definiert werden, „genauso wie ein Kunststil, etwa der Impressionismus, eine fast inhaltsleere Bezeichnung ist, solange unklar ist, ob mit ihm Malerei, Lyrik, Skulptur oder Musik gekennzeichnet wird“ (Eyferth 1966, 20).

Im Hinblick auf die Person des Erziehers kann man nur dann von einem *persönlichkeitsspezifischen Stil* sprechen, wenn dieser in den verschiedensten Situationen und über längere Zeit hinweg dominiert. In diesem Sinne sprechen etwa Adorno (1950) von der „autoritären Persönlichkeit“ oder Martin (1964) von der „toleranten Persönlichkeit“. Ein besonderes Problem in diesem Zusammenhang ist die *Erfassung* von Erziehungsstilen bei Lehrern, Eltern usw. Grundsätzlich bedienen sich die Sozialwissenschaften zweier Methoden: (1) der *Beobachtung* durch geschulte Beobachter nach bestimmten Kriterien, (2) der *Befragung der Erzieher*: der sogenannten *systematischen Retrospektion*, eines gezielten Rückblicks auf sämtliche Erziehungsverhalten hinsichtlich eines bestimmten Kindes. Für die Beobachtung und Befragung schlagen verschiedene Forscher unterschiedliche Kriterien vor, so unter vielen andern Shoben (1949), der Dominanzverhalten gegenüber dem Kind, Besitzergreifung vom Kind (z. B. beim Strafen) und Vernachlässigung des Kindes unterscheidet, während Becker

(1964) ein Modell vorschlägt, das durch drei Dimensionen charakterisiert ist: (1) Förderung gegenüber Hemmung (permissiveness vs. restrictiveness) der kindlichen Selbstverwirklichung, (2) Wärme oder Zuneigung gegenüber Feindseligkeit und Ablehnung (warmth vs. hostility) und (3) ruhiges, eher distanziertes gegenüber erregt teilnehmendem Verhalten (calm detachment vs. anxious emotional involvement).

Eine gewisse Gefahr bei allen Ansätzen zur Erforschung des Erziehungsverhaltens ist mit der Tatsache verbunden, daß praktisch jede erzieherische Handlung mit sozialer Werthaltigkeit verknüpft ist. Es liegt daher nahe, den Erzieher unter dem Gesichtspunkt *sozialer Normen* oder einer Erziehungstheorie zu betrachten. Andererseits wird aber auch der befragte Erzieher Tendenz haben, sein Verhalten normgerecht zu schildern, möglicherweise zu beschönigen oder gewisse Verhaltensweisen zu verdrängen bzw. zu verschweigen. Erziehungsstile hängen nicht bloß von der Erzieherpersönlichkeit ab, sondern werden von weiteren Variablen wie Rollenerwartungen oder Statuszuweisungen, Staatsideologien (USSR, USA) und dem sozio-ökonomischen Milieu bestimmt.

Der größte Mangel bei der Erfassung von Erziehungsstilen liegt meines Erachtens darin, daß fast ausschließlich in der Richtung vom Erzieher zum Kind beobachtet wird, wo doch faktisch eine *Reziprozität von Verhaltensweisen*, d. h. Aktionen und Reaktionen in beiden Richtungen, besteht. Diese Reziprozität läßt sich beispielsweise an der Tatsache erkennen, daß dieselben Eltern in denselben oder sehr ähnlichen Situationen auf die verschiedenen Kinder ihrer Familie sehr unterschiedlich reagieren, m. a. W. keinen einheitlichen Erziehungsstil haben. Dieser kann je nach dem Interaktionspartner ein anderer sein. Auch ein und derselbe Lehrer kann in ein und derselben Klasse verschiedene Erziehungsstile realisieren, je nachdem, wer die Partner sind.

Man kann Einzelmerkmale des Verhaltens von Erziehern und ihre Wirkung auf die Kinder untersuchen. Im allgemeinen aber wird man es eher mit ganzen Verhaltensmerkmalsgruppen oder mit komplexen typologischen Verhaltensstilen zu tun haben. Die bekanntesten Untersuchungen vor der Mitte dieses Jahrhunderts sind diejenigen von Anderson & Brewer (1946) und von Lewin/Lippitt & White (1939). Die letztgenannten Forscher wandten in kleinen Kindergruppen (Freizeitclubs) experimentell drei verschiedene Führungsstile an: einen *autoritären*, einen *demokratischen* und einen *laissez-faire*-Stil und beobachteten die Verhaltensreaktionen u. a. hinsichtlich der *Gruppendisziplin* (Sozialverhalten, Aggressionsstärke) und der *Arbeitsdisziplin* (Ergebnisse einer Bastelarbeit). Der *autoritäre Führungsstil* bewirkt entweder eine *rebellische Reaktion* mit höchst aggressivem Verhalten oder eine *unterwürfige Reaktion*. Die Ar-

beitsleistung ist nur gut, wenn der Gruppenleiter anwesend ist, dann aber ist das Niveau der Ergebnisse recht hoch. Gleich hoch ist die Arbeitsleistung in der *demokratisch* geführten Gruppe, wobei sie unabhängig ist von der Anwesenheit des Leiters. Aggressionen zeigten sich in den demokratisch geführten Gruppen nur in einem mittleren Maße. Das *laissez-faire*-Verfahren bewirkte Aggressionen und gleichzeitig den geringsten Erfolg bei der Arbeit; außerdem war zu erkennen, daß die Gruppe nach einer gewissen Ordnung suchte.

Untersuchungen mit sehr ähnlichen Zielsetzungen, allerdings nicht in experimentellen, sondern in echten Schulsituationen, haben seit 1958 Tausch und seine Mitarbeiter unternommen.

In einer Vielzahl von weiteren Arbeiten sind Einzelmerkmale und deren Auswirkungen bei den Kindern untersucht worden, beispielsweise *punitives* (strafendes) Verhalten (gegenüber nicht-punitivem). Nach Tausch & Tausch (1966) führt ein solches im Unterricht zu *sofortiger Verhaltensanpassung*, jedoch kaum zu einem langfristig disziplinierten Verhalten. Nach Kornadt & Wirsing (1960) führt punitives Verhalten bei Kindergartenkindern zu *Trotzreaktionen*. *Autokratisch ausgesprochene Verbote* ohne Anzeichen des Verständnisses für Jugendliche führen zum Wunsch, das unangepaßte Verhalten fortzusetzen. *Drohungen* von Erwachsenen im Zusammenhang mit Verboten führen beispielsweise bei Kindergartenkindern zur Bevorzugung verbotener Spielzeuge (Aronson & Carlsmith 1963). *Verständnis* von Lehrern in Konfliktsituationen im Unterricht wirkt sich zwar nicht kurzfristig, wohl aber langfristig in *sinnvoll angepaßtem Verhalten* aus (Tausch & Tausch 1966).

#### 4.4. Disziplin in der Klasse und die Möglichkeiten ihrer Erhaltung — pädagogisch-psychologische Aspekte

Bei Disziplinierungsmaßnahmen kann man „Methoden zur antiseptischen Behandlung des Oberflächenverhaltens“ (Redl & Weinmann 1957), gleichsam *Aktionen der Ersten Hilfe* in der Disziplinierung, von *Behandlungen auf Dauer* unterscheiden. Methoden der kurzfristigen Einflußnahme auf eine Schülergruppe müssen nicht nur unmittelbar wirksam sein, wenn die Aktivitäten der Gruppe aufrecht erhalten bleiben sollen, sondern sie müssen für den Einzelnen auch langfristig in dem Sinne hilfreich sein, daß sie ihn zu einer Selbstdisziplinierung führen; zumindest aber sollten kurzfristige Maßnahmen keinen negativen Einfluß auf die Selbstdisziplinierung ausüben (vgl. die Beispiele von ungünstigen Erzieherverhaltensweisen unter 4.3.).

Redl & Wattenberg (1952) empfehlen, mögliche Fälle von disziplinarisch schlechtem Verhalten und die entsprechenden Maßnahmen nicht erst im „Ernstfall“, sondern schon im voraus nach folgenden Gesichtspunkten durchzudenken:

- (1) Warum verhält sich das Kind so, wie es sich verhält?
- (2) Was denkt die Klasse über sein Verhalten?
- (3) Welche Beziehung hat das Kind zum Lehrer?
- (4) Wie wird das Kind auf die jeweilige Methode reagieren?
- (5) Wie wird die Reaktion sein Verhältnis zum Lehrer und zur Klasse beeinflussen? (zit. nach Smith & Hudgins 1971, 308).

Dieselben Autoren schlagen eine Reihe von möglichen Beeinflussungen der Schüler bei disziplinarischer Unangepaßtheit vor:

- (1) *Maßnahmen zur Unterstützung der Selbstdisziplin*: Dazu zählen sie das *Ablenken* von der konfliktgeladenen Situation (von einem Gegenstand, einer Aufgabe usw.) oder das *Wecken eines (anderen) Interesses*; *Signale* und *Winke* wie das leise Aufrufen des Namens des betreffenden Kindes, die *Annäherung* des Lehrers an den undisziplinierten Schüler, das *humorvolle Parieren* einer Situation und schließlich das *bewußte Ignorieren* (etwa einer provokativen Störung).

Diese Maßnahmen zur Selbstdisziplinierung haben den wesentlichen Vorteil, daß sie ein drastisches Eingreifen unnötig machen, daß damit Aggression unterbleibt. Sie bremsen die unerwünschten Handlungsweisen zu einem Zeitpunkt, wo sie eben erst am Aufbrechen sind. Die hier genannten Maßnahmen liegen auch auf der Linie unserer erzieherischen Fernziele: der Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung. (Smith & Hudgins (1971, 317) erwähnen als einzige Nachteile die Möglichkeit einer zu starken und andauernden *Überwachung*. (Im Bereich der Familienerziehung ist dieser Nachteil unter dem Begriff des „Nörgelns“ bekannt.)

- (2) *Hilfestellungen zur Zielverwirklichung oder zum Vermeiden von Versagen (Frustration)*. Zu diesen Hilfen gehören *antizipierendes Planen*, das *Helfen bei einzelnen Widerständen* aus einer Aufgabe, einer Umweltsituation, die *Neustrukturierung der Situation* („Versuchen wir es noch einmal, aber so!“), das *Einüben von Routinen*, das Entfernen von ablenkenden oder verführerischen Objekten („Gib mir für diese Stunde die Wasserpistole!“).

- (3) *Das Wecken des Realitätssinnes beim Schüler und die Hinführung zum Verstehen einer Situation*: Redl & Wattenberg denken hier an die *Interpretation von Situationen* (beispielsweise, warum etwas in einer bestimmten Weise erledigt werden muß), an einen *direkten Appell* an den Schüler, sich Folgen eines Verhaltens vorzustellen, und an *aufbauende*



*Kritik und Ermutigung.* Mit andern Worten: Der Lehrer oder Erzieher zielt auf eine vernünftige Auseinandersetzung mit dem Schüler ab. Solche Maßnahmen wirken, wenn sie im passenden Moment und nicht allzu oft getroffen werden. Sie entsprechen ausdrücklich den langfristigen Erziehungszielen: dem Aufbau der Werte zur eigenen Beurteilung des Verhaltens.

(4) Eine große Gruppe von Beeinflussungsmöglichkeiten beruht auf dem *Lust-Unlust-Prinzip*: Versprechungen und Belohnungen verschiedener Abstufungen auf der einen, Drohungen, Verbote, Bestrafungen, Entzug (Liebesentzug) und die befohlene Wiedergutmachung auf der andern Seite (vgl. auch 4.3. sowie Smith & Hudgins 1971, 332 ff.).

Jede Systematisierung von Verhaltensweisen des Lehrers in Konfliktsituationen birgt die Gefahr, daß die *Einmaligkeit* der jeweiligen Situation zu wenig beachtet wird. Züghart (1970) plädiert für „*originelle*“ und „*produktive*“ Lösungen von Konfliktfällen im Unterricht (Klassen 6 bis 10), für Lösungen vor allem, die zum Vergehen in einem sachlich-logischen Bezug stehen. Er beschränkt sich nach der Analyse einer Fülle von konkreten Situationen auf die Lösungswege „*Verstehen und Heilen*“ (Fälle für die Erziehungsberatung und Psychotherapie; 159–162) und „*Verstehen und Auferlegen*“ (Disziplininkonflikte im Unterricht bei normal entwickelten Schülern; 162–180). Im zweiten Falle werden Fehlhandlungen in *produktive Auflagen* umgesetzt, die einsichtig und verantwortungswach machen sollen. Es geht zunächst um eine *Wiedergutmachung*. Dabei bleibt es aber nicht: „Ziel ist letztlich die *Aussöhnung*. Aussöhnung mit dem Geschädigten, mit den Ordnungsprinzipien, mit der Gemeinschaft, die aus diesen Ordnungsprinzipien lebt, und mit dem Täter“ (Züghart 1970<sup>4</sup>, 163).

#### 4.5. *Erziehungsschwierigkeiten — tiefenpsychologische und psychotherapeutische Aspekte*

Nicht alle Disziplinschwierigkeiten lassen sich mit geschickten Maßnahmen beheben. Es handelt sich in vielen Fällen nicht bloß um Schwierigkeiten im „Oberflächenverhalten“. Oft signalisieren diese Schwierigkeiten *persönliche Notstände*, die sich in unangepaßtem Verhalten äußern. Zulliger (1960, 1963) sieht mehrere Ursachen für solches Verhalten: Eine Ursache dürfte in *fehlgeleiteten Gewissensreaktionen* des Kindes liegen. So kommt es, daß es durch sein undiszipliniertes Verhalten eine Strafe provoziert, die es stellvertretend für ein anderes, noch unbewältigtes Vergehen auf sich nimmt. Weiteres erziehungsschwieriges Verhalten führt

Zulliger auf die Ursache zurück, daß ein Kind disziplinarische Forderungen (wie etwa das Stehlen von Süßigkeiten zu unterlassen) aus seelischen Gründen nicht erfüllen *kann*, weil ihm die betreffenden (strafbaren oder zumindest unangepaßten) Handlungen ein Ersatz für etwas sind, was sich der Verhaltensbeobachtung entzieht, beispielsweise ein Ersatz für die entzogene Vaterliebe (im Falle eines Scheidungswaisen etwa). Nicht nur, daß ein Kind eine Disziplinforderung nicht erfüllen *kann*, sondern auch, daß es sie, im Falle eines starken Lust- oder Triebwunsches, nicht erfüllen *will*, kann Ursache von Erziehungsschwierigkeiten sein. Oft sind es auch die Charakteristika der spezifischen Umwelt wie etwa die Situation eines Kindes in einer Pflegefamilie (Verdingkinder), die Ursachen von schweren Verhaltensstörungen oder delinquentem Verhalten sind, weil eine Identifikation mit oder eine liebende Zuneigung zu einer Pflegeperson nicht aufgebaut werden kann.

Zulligers Sicht ist im wesentlichen — sowohl für die Diagnose wie für die Therapie — die tiefenpsychologische Sicht Freuds. Unter anderen Gesichtspunkten — nämlich von der Tiefenpsychologie Adlers her — geht Dreikurs in seinen Werken „Kinder fordern uns heraus“ und „Psychologie im Klassenzimmer“ Erziehungsschwierigkeiten und deren Therapie an. (Vgl. auch das Sammelreferat von A. Aepli-Jomini über Psychopathologie, Psychodiagnose und Heilpädagogik in Band 5 dieser Reihe.)

#### 4.6. *Die Suche nach der besten Form der Schuldisziplin — historisch-pädagogische Aspekte*

Mit der pädagogischen Literatur seit der Antike liegen zahlreiche Quellen zum Studium des Disziplinproblems in seiner Entwicklung vor. Wir beschränken uns in diesem Abschnitt auf einen skizzenhaften Abriß. Ausgangspunkt einer historisch-pädagogischen Betrachtung mag entweder die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs *disciplina* in der römischen Antike sein (vgl. 4.1.) oder die unterschiedliche Auffassung von Unterricht bei den Griechen (*scholae* = Muße) und den Römern (*disciplina* = geistige Zucht), die sich durch die ganze Geschichte hindurch in Form von verschiedenen antithetischen Begriffspaaren stets wiederholt.

In der *Spätantike* hebt Augustinus die Notwendigkeit des Antreibens zum Lernen hervor, während Quintilian schon damals die *Problematik des Lernzwangs* sieht und die *Lernbegierde des Kindes* mit dessen *freiem Willen* verknüpft wissen will. Eines ist aber der Interpretation der *disciplina* durch die beiden Autoren gemeinsam: die Sicherung einer möglichst beständigen Lernbereitschaft oder Lernhaltung beim Schüler.



Im *Mittelalter* heißt Disziplin soviel wie Gehorsam; Gehorsam gegenüber Kirche und staatlicher Autorität. Der Lehrer ist im allgemeinen der *Zuchtmeister*, die Rute sein Attribut, denn körperliche Züchtigung gilt als wirksamstes Mittel gegen die Regungen des Bösen, die sich im Ungehorsam und in der Eigenwilligkeit manifestieren.

Daß sich in der Zeit des *Humanismus* viele Stimmen nach einer humaneren Disziplin erheben, verwundert nicht. Erasmus wendet sich beispielsweise gegen die in Schulen gängige Prügelpädagogik und weist auf die Diskrepanz zwischen solchen Erziehungsweisen und dem Eigenrecht des Individuums hin. Der Ansporn zum Lernen liegt nach Erasmus in der *Zuneigung zum Lehrer*, und dieser hat dafür zu sorgen, daß Lernen nicht zur *Last*, sondern zur *Lust* werde.

Die Erhaltung der kindlichen Aufmerksamkeit zum Lernen bleibt weiterhin das Ziel der Schuldisziplin: „Denn, wie Hammer und Amboß das Eisen nicht recht gestalten, wenn die Zange fehlt, welche das Eisen zusammen hält und dem Hammer sichere Schläge verbürgt: so gelangen der Lehrende und die Lehre selbst nicht recht an den Lernenden, wenn *Furcht und Ehrerbietung* fehlen, welche die Gemüter zur Aufmerksamkeit und Sorgfalt gleichsam zusammenhalten“ (Comenius zit. in Hagemeister 1968, 38). Comenius erkennt der Schuldisziplin eine dreifache Aufgabe zu: Die *Sicherung eines geordneten Unterrichts*, die *Führung zu einem sittlichen Verhalten* und das *Zum-Lernen-Anhalten*.

Gleichsam die Antithese dazu vertritt Rousseau, der in seinem Roman „Emile“ auf die herkömmlichen Disziplinierungsmaßnahmen verzichtet. Sind Disziplinierungsmaßnahmen überhaupt berechtigt? So weit war in der Fragestellung noch kein Pädagoge gegangen: Durch die disziplinierenden Mittel wird die sittliche Entwicklung des Kindes eher gehindert als gefördert. Auf die Lernsituation beschränkt, zählt für Rousseau vor allem die *Wißbegierde* des Schülers, die *ununterbrochene Neugierde*, die das Kind von Gegenstand zu Gegenstand treibt und dabei seine Aufmerksamkeit wachhält und sein *Selberwollen* stets neu auslöst. Die Disziplinierung geschieht damit durch die jeweiligen Gegenstände, durch den „Sachzwang“, also *indirekt*. Für die Erziehung in Rousseaus Roman mögen diese Ansätze durchaus berechtigt sein. Sind sie es auch für die schulische Unterrichtssituation? Pestalozzi, der Rousseaus Grundsätze der „indirekten Disziplinierung“ praktisch zu erproben suchte, erkannte zwar, daß das Kind im „freien Hörsaal der Natur“ seine ersten und wichtigsten Erkenntnisse erwirbt, daß dieses spontane Lernen aber durch einen *gezielten Unterricht* ergänzt werden muß, für den sich die Notwendigkeit der Disziplinforderung aufdrängt.

Als ein einzigartiges Dokument zum Thema *Disziplin* ist Pestalozzis

Stanser Brief zu betrachten, in dem er — gleichsam induktiv — versucht, Vertrauen zu den Kindern aufzubauen, sie seine allseitige Sorge um sie spüren zu lassen und ihnen damit die Grundlagen für ein Zutrauen zum Erzieher und zueinander, m. a. W. die Grundlagen für ein Beisammensein zu vermitteln. Anders formuliert: Pestalozzi versucht, erzieherische Praktiken, wie sie in der Familie gepflegt werden, auf eine größere Gemeinschaft zu übertragen.

Wie sehr sich die Erziehungsweisen von Familie und Schule unterscheiden, hat Schleiermacher, von Hause aus Theologe und Religionsphilosoph, deutlich hervorgehoben. Für ihn hat Disziplin — wir lassen es hier mit diesem Hinweis bewenden — eine Funktion in der *Verteidigung des gemeinsamen Lebens*. Kant nennt in seiner Vorlesung über Pädagogik *zwei* Dinge, die die Erziehung ausmachen: die „*positive Erziehung*“, d. h. die *Unterweisung*, und die *Disziplin*, die nur „Fehler abhält“ und im gesamten Prozeß „bloß negativ“ ist. Herbart unterscheidet drei Faktoren: Neben dem *Unterricht*, dem Haupterziehungsmittel, und der *Zucht*, die „den Unterricht zur Erziehung ergänzt“, nennt er die *Regierung* der Kinder. Regierung geht auf äußere Ordnung aus, ist ein *Mittel zur Massenlenkung*; Zucht (von Ziehen — Erziehen!) dagegen erfordert die Kenntnis individueller Unterschiede, und dazu ist der Lehrer offensichtlich nicht in der Lage. Regierung hat im Rahmen der gesamten Erziehung bloß vorbereitende Wirkung (wie bei Kant die Disziplin). *Sittlicher Wille* wird durch sie nicht geweckt. Nur die „*eigentliche Erziehung*“ führt das Kind zum sittlichen Wollen, d. h. zur *Selbstzucht*.

Welches ist für den Lehrer der Hauptfaktor, wenn er die Bildung seiner Kinder fördern will? Ist es eine „Summe von disziplinarischen Mitteln“ oder ist es der Unterricht selber? Diesterweg, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts diese Frage stellt, beantwortet sie für sich eindeutig: Der Unterricht selber muß ein diszipliniertes Verhalten bewirken; für ihn ist Disziplin eine *Folge der Didaktik*. Die Diskussion um die Schuldisziplin bleibt während des ganzen 19. Jahrhunderts ebenso wach wie widersprüchlich. Nachdem sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts viele Pädagogen mit Protest gegen die alte Schuldisziplin gewandt und neue Unterrichtsformen gefordert haben, gelangt die Diskussion über die Formen der Disziplin mit der *Arbeitsschulbewegung* wieder in sichere Bahnen: Die *Arbeit* wird das Mittel zur Disziplinierung; so bei Montessori wie bei Kerschensteiner, die mit ihrem Ansatz gar nicht weit von den 100 Jahre älteren Ideen Diesterwegs entfernt sind.

Petersen löst in seiner *Jena-Plan-Schule* mit seinen „Vor-Ordnungen“ und dem Prinzip der *Selbsterziehung in der Gruppe* das Disziplinproblem in eindrucklicher Weise. Schließlich sei Neill mit seinem Summerhill

als jüngste — und wohl oft mißverständene — Interpretation des Disziplinproblems erwähnt, wobei zu ergänzen ist, daß Neill in der „Boys' Town“ von Father Flanagan (USA) einen — von der Publizistik weniger hochgespielten — Vorläufer hatte.

#### 4.7. Schülermitverantwortung — pädagogische und schultheoretische Aspekte

„Schülermitverantwortung ist die Bezeichnung für ein freiwilliges, möglichst aus eigener Initiative kommendes mitverantwortetes Beteiligtsein der Schülerschaft am Leben und an der Arbeit der Schule mit Hilfe der dafür vorgesehenen Einrichtungen, insbesondere der *Schülervertretung*“ (Scheibe/Bohnsack & Seidelmann 1966<sup>3</sup>, 25; Hervorhebungen vom Ref.). Im Hinblick auf die Disziplin bedeutet dies, daß an die Stelle der *Ordnung*, die praktisch allein vom Lehrer oder der Schulleitung bestimmt wurde, eine *von der Schülerschaft mitbestimmte Ordnung* tritt, die von ihr aber auch mitgetragen und gesichert wird. Diese Ordnung verlangt wie die Ordnung des Lehrers vom Einzelnen *Disziplin*; diese ist aber selbstauferlegt aufgrund der Bereitschaft, eine Ordnung zu respektieren. Für Scheibe (1968) sind drei Gesichtspunkte hinsichtlich der Schülermitverantwortung wesentlich: (1) Mitverantwortung geht zusammen mit *Mitsprache*, die durch die Delegation von Schülern, die „Stellvertretung“, gewährleistet ist. Damit haben die Schüler an einem Grundakte des organisierten Gemeinschaftslebens teil (Parallele zur parlamentarischen Demokratie). (2) Rechte und Pflichten werden den Notwendigkeiten und Bedürfnissen der Gemeinschaft entsprechend in Form von *Regeln* (Scheibe spricht von Spielregeln) in gegenseitigem Einverständnis vereinbart. Sie werden vom Schüler befolgt, weil er eine innere Verpflichtung (in Eigenverantwortlichkeit) verspürt. (3) Schülerverantwortung soll durch einen *Stil* geprägt sein, d. h. die Verhaltensweisen sollen dem entsprechen, was die Schülermitverwaltung will bzw. nicht will. Daraus kann das hervorgehen, was man als den „Geist“ bezeichnet, der in einer Schule herrscht. Aus einer so gearteten Schülermitverantwortung und -mitverwaltung, die von einem großen aktiven Teil der Schüler getragen wird, sich institutionell bewährt und von der Schulleitung und den einzelnen Lehrern gefördert und unterstützt wird, kann die Einrichtung eines *Schülergerichts* herauswachsen. Ein solches ist gleichsam der institutionelle Ausdruck der Achtung vor den Regeln, die sich die Gemeinschaft gegeben hat. Nach dem bisher Gesagten ist es einleuchtend, daß eine solche Institution, die übrigens dem Gericht eines Staatswesens durchaus entspricht, nicht ohne

echte Vorbereitung ins Leben gerufen oder gar von einer Schulleitung bloß angeordnet werden kann. Schülermitverantwortung würde sich in einem solchen Fall unweigerlich als ein Praktizieren von leeren, für demokratisch gehaltenen Verhaltensmustern erweisen.

Historisch gesehen, ist die Schülermitverantwortung relativ jung: Sie wurde als „*Schülerselbstregierung*“ in der *Reformpädagogik* der ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts (Kerschensteiner, Foerster, Lietz, Wynecken) propagiert und ist der Versuch, die Initiativkräfte und nicht zuletzt das „staatsbürgerliche Bewußtsein“ (Kerschensteiner) der Schüler zu wecken und zu mobilisieren. Die allgemeinen pädagogischen Grundgedanken, die für eine Schülermitverantwortung sprechen, sind (1) die *Selbständigkeit* der Jugendlichen (durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit), (2) die „*Jugend*“ als *eigene Lebensform* (im Gegensatz zur Jugend als entwicklungsmäßige Durchgangsform) mit der Aufgabe einer gewissen *Selbstbildung*, (3) die Schule als *Ort gemeinsamen Lebens* und nicht bloß als Stätte des Unterrichts und (4) der *verstärkte personale Bezug in einem veränderten Lehrer-Schüler-Verhältnis*.

Schülermitverantwortung äußert sich außer in der Mitsprache beim Erlass von Ordnungen vor allem in der Mitwirkung an der Bildungsarbeit in Form von Projekten und Aktionen (Idee von Dewey & Kilpatrick 1935). Die Vertreter der Idee einer Schülermitverantwortung betonen, daß diese Form von Schülerengagement nicht nur dem Landerziehungsheim, der Ganztagschule oder ähnlichen Einrichtungen angemessen ist, sondern mit einer gewissen pädagogischen Notwendigkeit auch in den Halbtagschulen eingeführt werden sollte und könnte, vorausgesetzt, daß die *institutionellen Voraussetzungen* (Stellvertretung) dafür geschaffen werden.

#### 4.8. Disziplinarvergehen und Straffälligkeit bei Jugendlichen — der juristische Aspekt der Disziplin

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß jedes *Schulgesetz* Paragraphen enthält, die grobe disziplinarische Verstöße zum Thema haben. Der Lehrer muß die betreffenden Textstellen kennen. Für — juristisch gesehen — delinquentes Verhalten gilt das *Jugendstrafrecht* (Entwenden von Motorfahrzeugen, Warenhausdiebstähle, Drogenkonsum u. ä. liegen außerhalb der Schulgesetzgebung). Es gehört zweifellos zur Ausbildung des Lehrers von morgen, daß er vom Juristen über die Probleme der Jugendrechtsprechung und des Strafvollzugs bei jugendlichen Delinquenten orientiert wird.

#### 4.9. Didaktische Hinweise

##### 4.9.1. Arbeitstexte und Literatur für Studenten und Dozenten

###### 4.9.1.1. Zum Wesen der Disziplin, der Autorität und der Strafe

###### Für den Studenten

Als Einführung in die Disziplinproblematik dienen die jeweils ersten Kapitel aus

- (1) Hagemeyer, U. *Die Schuldisziplin*. Weinheim: Beltz, 1968: Erster Teil: Die Disziplin – eine Phänomenanalyse, 15–34.
- (2) Züghart, E. *Disziplininkonflikte in der Schule*. Hannover: Schroedel, 1970<sup>4</sup>: Erster Teil: Schulzucht als Problem, 8–30.

Eine klassische Darstellung des Disziplinbegriffs findet sich bei

- (3) Fischer, A. Der Begriff der Disziplin. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 14–25.

Als Vergleichstext zur Disziplinproblematik aus sowjetischer Sicht sind die Ausführungen des heute noch für die Kollektiverziehung maßgebenden Pädagogen Makarenko (1888–1939) beizuziehen:

- (4) Makarenko, A. S. Disziplin und Lebensordnung. In: Röhrs, H. (Hrsg.) 1968, 26–32, vgl. (3).

Zum Unterschied zwischen Amtsautorität und Persönlichkeitsautorität oder pädagogischer Autorität:

- (5) Geissler, E. E. Autorität. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper, 1972<sup>6</sup>, 81–94.
- (6) Lückert, H.-R. Statuswert und Rollenfunktion des Lehrers in der modernen Gesellschaft. In: Röhrs, H. (Hrsg.) 1968, 188–196, vgl. (3).

Eine pädagogisch-psychologische Interpretation der Autorität findet sich in

- (7) Aebli, H. Drei Quellen der Autorität. *Schweiz. Lehrerzeitung*, 1958, Nr. 8, 3–10.

Zum pädagogischen Problem der Strafe:

- (8) Nohl, H. Der Sinn der Strafe. In: Röhrs, H. (Hrsg.) 1968, 296–305, vgl. (3).
- (9) Schaller, K. Sinn und Grenze der Schulstrafe. In: Röhrs, H. (Hrsg.) 1968, 306–320, vgl. (3).
- (10) Schmid, J. R. *Antiautoritäre, autoritäre oder autoritative Erziehung? Eine grundsätzliche Abklärung*. Bern: Haupt, 1971.

###### Für den Dozenten

- (11) Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968.

Diese Textsammlung ist eine vortreffliche Quelle zum Thema Disziplin. Außer den genannten (3), (4), (6), (8) und (9) findet der Dozent eine Reihe von weiteren Texten, die er seinem Unterricht zugrundelegen kann. Besonders hingewiesen sei auf einen soziologischen und philosophischen Text:

- (12) Weber, M. Die Disziplinierung und die Versachlichung der Herrschaftsformen, 5–13.
- (13) Jaspers, K. Autorität und Freiheit, 99–106.

Zu den Begriffen der Autonomie und der Heteronomie:

- (14) Allport, G. W. *Werden der Persönlichkeit*. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Bern, 1958. München: Kindler, 1974.
- (15) Allport, G. W. *Persönlichkeit*. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Meisenheim am Glan: Anton Hain, 1959<sup>2</sup>.

Zum Wesen und zur Entwicklung von Aggressionen

- (16) Dann, H.-D. *Aggression und Leistung*. Stuttgart: Klett, 1972.
- (17) Schmitt-Mummendey, A. & Schmitt, H. D. *Aggressives Verhalten*. München: Juventa, 1971.
- (18) Berkowitz, L. *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill, 1962.

Im Text sind ferner erwähnt:

- (19) Litt, Th. *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart: Klett, 1967<sup>13</sup>.
- (20) Ruppert, J. P. Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. In: Hetzer, H. (Hrsg.) *Handbuch der Psychologie Bd. 10*. Göttingen: Hogrefe, 1959<sup>2</sup>.
- (21) Gabert, E. *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes*. Stuttgart 1951. (Menschenkunde und Erziehung, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 1.)
- (22) Trapp, P. *Zur Psychologie des Rechtsempfindens der Jugendlichen*. Schwarzenburg 1951 (Diss. Bern 1949).
- (23) Riesman, D. *Die einsame Masse*. Hamburg: Rowohlt, 1958.

#### 4.9.1.2. Zum Problem des Erziehungsstils

##### Geeignete Texte für den Studenten

- (1) Lippitt, R. & White, R. K. Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie, Funkkolleg Grundlagentexte 1*. Frankfurt: Fischer Taschenbuchverlag, 1973, 324–347.
- (2) Lewin, K. Führungsstile in der Gruppe. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in das pädagogische Sehen und Denken*. München: Piper, 1972<sup>6</sup>, 94–98.

##### Weiterführende Literatur für den Studenten, Quellen für den Dozenten

- (3) Herrmann, Th. (Hrsg.) *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe, 1966.
- (4) Eyferth, K. Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: (3), 17–31.
- (5) Tausch, R. Variablen und psychologische Zusammenhänge der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. In: (3), 188–203.
- (6) Tausch, A.-M. & Tausch, R. *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1971<sup>6</sup>.
- (7) Wurzbacher, G. *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart: Enke, 1968.
- (8) Peters, O. Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz, 1972, 1805–1978.

##### Im Text sind ferner erwähnt:

- (9) Adorno, T. W. et al. *The authoritarian personality*. New York, 1950.
- (10) Anderson, H. H. et al. Studies of teachers' classroom personalities I, II, III. *Appl. Psychol. Monogr.* 1945, Nr. 6; 1946, Nr. 8; 1946, Nr. 11.
- (11) Aronson, E. & Carlsmith, J. M. Effect of the severity of threat on the devaluation of forbidden behavior. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1963, 66, 584–588.
- (12) Becker, W. C. Consequences of different kinds of parental discipline. In: Hoffmann, M. L. & Hoffmann, L. W. (Eds.) *Review of child development research*. New York 1964, 169–208.
- (13) Kornadt, H.-J. & Wirsing, M. Erziehungsmethoden und frühkindliches Verhalten. *Psychologische Beiträge*, 1960, 5, 383–392.
- (14) Lewin, K./Lippitt, R. & White, R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *J. soc. Psychol.*, 1939, 10, 271–299.

- (15) Martin, J. G. *The tolerant personality*. Detroit 1964.

- (16) Shoben, E. J. The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1949, 39, 101–148.

Dazu die unter 5.11.1.2. aufgeführte Literatur zum Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion.

#### 4.9.1.3. Zur Problematik der Disziplinierung und der Erhaltung der Klassendisziplin

Für den Studenten liegen zwei längere einführende Texte aus umfassenderen Werken vor: Der eine ist eine systematische Übersicht, der andere ein Untersuchungsbericht in 6. bis 10. Klassen:

- (1) Smith, L. M. & Hudgins, B. B. *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Klett, 1971, 300–345.
- (2) Züghart, E. *Disziplininkonflikte in der Schule*. Hannover: Schroedel, 1970<sup>4</sup>. Zweiter Teil: Originale und produktive Lösungsversuche bei Disziplininkonflikten, 31–141.

Die folgenden Beispiele sind Sammlungen von Fällen aus dem Unterricht oder einzelne Fallstudien, die die Grundlage für Fallstudien in der Lehrerbildung liefern können:

- (3) Henningsen, J. Peter stört. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper, 1972<sup>6</sup>, 51–70.
- (4) Muth, J. Beginn eines Schultags. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) 1972<sup>6</sup>, 39–51, vgl. (3).
- (5) Brackenbury, R. L. Roger und der Geldbeutel. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) 1972<sup>6</sup>, 30–39, vgl. (3).
- (6) Bühler, Ch./Schenk-Danzinger, L. & Smitter, F. *Kindheitsprobleme und der Lehrer*. Wien 1958.
- (7) Lewin, K. Zur psychologischen Situation bei Lohn und Strafe. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 296–306.

##### Für den Dozenten

Zahlreiche konkrete Angaben über Verhaltensweisen von Lehrern finden sich in den Arbeiten von Tausch und Mitarbeitern; zusammenfassend in:

- (8) Tausch, R. & Tausch, A.-M. *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1971<sup>6</sup>.
- (9) Redl, F. & Wattenberg, W. *Mental hygiene in teaching*. New York: Harcourt, 1952.
- (10) Redl, F. & Weinmann, D. *The aggressive child*. Glencoe, Illinois: Free Press 1957.

Ein methodologischer Leitfaden zur Beobachtung und Evaluation von Lehrerverhalten ist

- (11) Flanders, N. A. *Analyzing Teaching Behavior*. Reading (Mass.): Addison-Wesley, 1970.

#### 4.9.1.4. Zum Problem der Disziplin- und Erziehungsschwierigkeiten aus tiefenpsychologischer und heilpädagogischer Sicht

Als Arbeitstexte kommen in Frage:

- (1) Zulliger, H. Erziehungsschwierigkeiten beim „normalen“ Kind. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper, 1972<sup>6</sup>, 16–30.
- (2) Zulliger, H. Über Gewissensentwicklung und Gewissenserziehung. In: von Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 34–49.
- (3) Moor, P. Das ungehorsame Kind und seine Erziehung. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 242–255.

Weiterführende Literatur:

- (4) Zulliger, H. *Schwierige Kinder*. Zehn Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber, 1951.

Während Zulliger im wesentlichen von der Freudschen Tiefenpsychologie ausgeht, vertritt Dreikurs den individualpsychologischen Standpunkt Adlers:

- (5) Dreikurs, R. *Kinder fordern uns heraus*. Stuttgart: Klett, 1968.
- (6) Dreikurs, R. *Psychologie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett, 1970.

#### 4.9.1.5. Zum Problem der Disziplin in historischer Sicht

Eine Zusammenfassung historischer Betrachtungsweisen der Disziplin findet sich in

- (1) Hagemeister, U. *Die Schuldisziplin*. Weinheim: Beltz, 1968. Zweiter Teil: Die Schuldisziplin – eine historische Untersuchung, 35–204. Hier finden sich auch Angaben über weiterführende Literatur.

Für den Pädagogikunterricht gibt es u. a. noch die folgenden Texte:

- (2) Rousseau, J.-J. *Emil oder Über die Erziehung*. Stuttgart 1963.
- (3) Pestalozzi *über seine Anstalt in Stans*. Weinheim: Beltz, 1973<sup>2</sup>.
- (4) Neill, A. S. *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Hamburg: Rowohlt, 1969.
- (5) Reble, A. *Geschichte der Pädagogik* (Dokumentationsband). Stuttgart: Klett, 1975<sup>12</sup>.

Für den Dozenten:

- (6) Comenius, J. A. *Große Didaktik*. Düsseldorf/München 1960<sup>2</sup>.
- (7) Kant, I. *Pädagogik*. In: Kants Gesammelte Schriften Bd. IX. Hg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1924.
- (8) Weisskopf, T. *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Zürich: EVZ-Verlag, 1970.
- (9) Herbart, J. F. *Pädagogische Schriften*. Leipzig 1914.
- (10) Schleiermacher, F. *Pädagogische Schriften*. 2 Bände hg. v. Weniger, E. München 1957.
- (11) Diesterweg, F. W. A. *Sämtliche Werke* Bd. 1 und 2. Berlin 1956.
- (12) Kerschensteiner, G. *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*. Leipzig 1924.
- (13) Montessori, M. *Kinder sind anders*. Stuttgart 1952<sup>2</sup>.
- (14) Petersen, P. *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim: Beltz, 1972<sup>53</sup>.

#### 4.9.1.6. Zum Problem der Schülermitverantwortung

Für den Studenten:

- (1) Scheibe, W. Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 103–115.
- (2) Messerschmid, F. Das Schülergericht. In: Röhrs, H. (Hrsg.) 1968, 116–120, vgl. (1).
- (3) Wagner, K. Schülermitverantwortung in neuerer Sicht. *Deutsche Schule*, 1963, 55, 567 ff.

Für den Dozenten:

- (4) Scheibe, W./Bohnsack, F. & Seidelmann, P. *Schülermitverantwortung, ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung*. Neuwied: Luchterhand, 1966<sup>3</sup>.
- (5) Bohnsack, F. John Dewey's Theorie der Schule. *Pädagogische Rundschau*, 1964, 18, 249–271.
- (6) Dewey, J. & Kilpatrick, P. *Der Projektplan*. Weimar 1935.

Über das Schulwesen in der DDR:

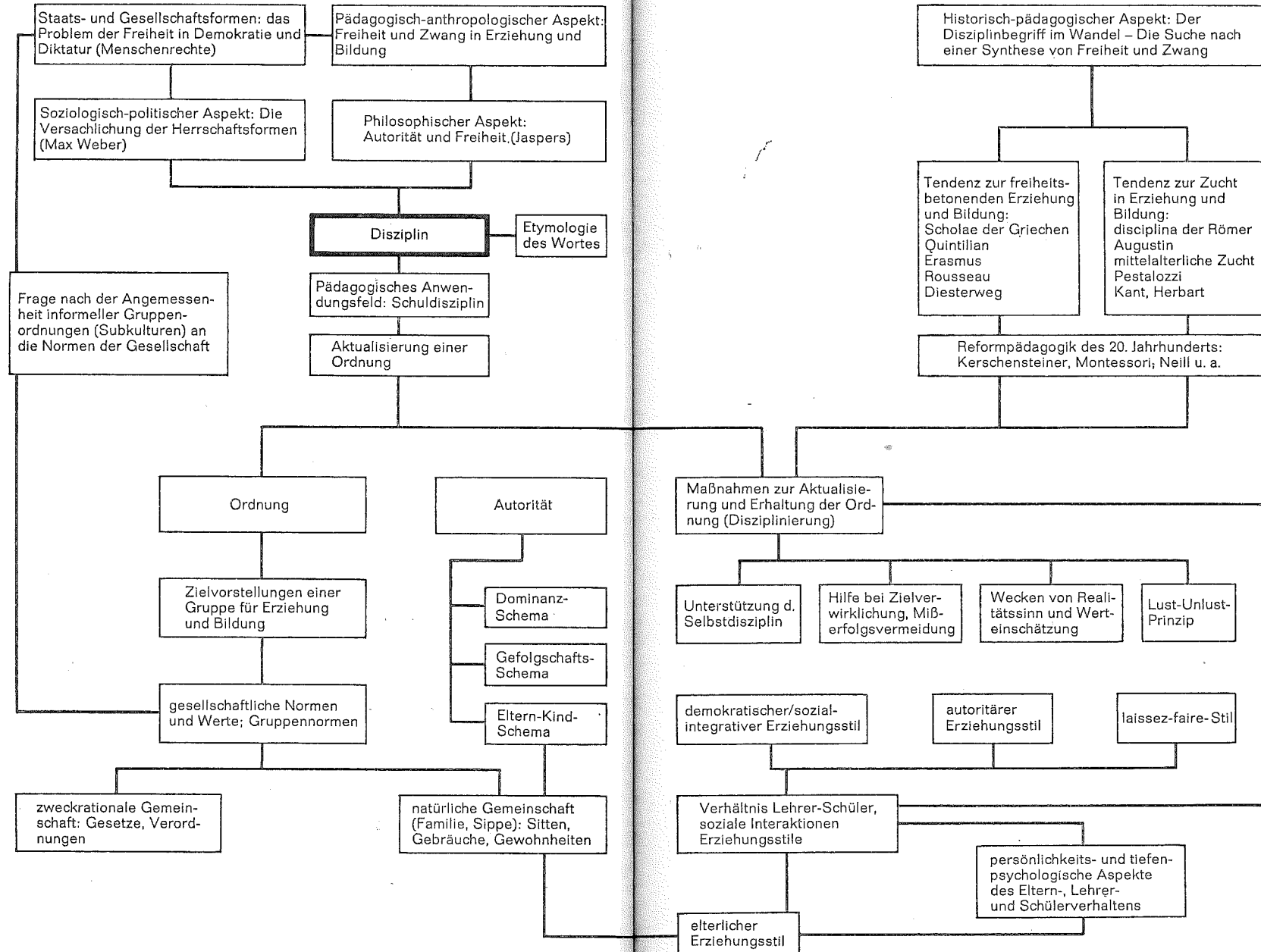
- (7) Franz, K. *Erziehung im Schülerkollektiv*. Berlin: Verlag Volk und Wissen, 1963.

#### 4.9.1.7. Zum Problem der Straffälligkeit bei Jugendlichen

- (1) Trapp, P. *Zur Psychologie des Rechtsempfindens der Jugendlichen*. (Diss. Bern) Schwarzenburg, 1951.
- (2) Zulliger, H. *Helfen statt Strafen auch bei jugendlichen Dieben*. Stuttgart: Klett, 1967<sup>3</sup>.



Abb. 8 Versuch einer strukturellen Zielbeschreibung



- (3) Moser, T. *Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur*. Frankfurt: Fischer, 1972.
- (4) Sack, F. & König, R. *Kriminalsoziologie*. Frankfurt: Akad. Verlagsgesellschaft, 1968.
- (5) Cohen, A. K. *Delinquent Boys*. New York: The Free Press, 1971 (1951).

#### 4.9.2. Tabellen und graphische Darstellungen

Zusammenhänge lassen sich oft in graphischen Darstellungen übersichtlich präsentieren. Als Vorlagen für Hellraumprojektorfolien eignen sich u. a.

- (1) Zum Problem der Konsequenzen verschiedener Formen von Disziplinierung durch die Eltern finden sich Graphiken und Tabellen, insbesondere zum Aufsatz von Becker 1964 (vgl. 4.9.1.2.) in: Fend, H. *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim: Beltz, 1971<sup>4</sup>, 90 und 92–95.
- (2) Schema der Abhängigkeit der Erziehungsstile von verschiedenen Variablen nach Luedtke, H. *Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation*. Weinheim: Beltz, 1971, 140 (Graphik). (Der Beitrag wurde herausgegeben in b:e unter dem Titel Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg.)
- (3) Familienstruktur und ihr Einfluß auf das individuelle Verhalten eines Kindes nach Stapf, K. H. et al. *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett, 1972, 18 (Graphik).
- (4) Strafandrohung, Annehmen einer Strafe in vektorpsychologischer Darstellung (Graphik). Lewin, K. Strafandrohung im Erleben des Kindes. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in das pädagogische Sehen und Denken*. München: Piper, 1972<sup>6</sup>, 112–113.
- (5) Sprachäußerungen von Erziehern und Lehrer-Studenten gegenüber Schülern; Auswirkungen verschiedener Verhaltensformen Erwachsener auf das Verhalten Jugendlicher. Tausch, R. & Tausch A.-M. *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1971<sup>6</sup>, unter anderem 298, 300, 305, 346, 458 (Graphiken).
- (6) Einschätzskala zum Training von Kindergarten-Eltern hinsichtlich der Verminderung ihres lenkenden Erziehungsverhaltens durch vermehrte Förderung der Selbständigkeit von Kindern. Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971<sup>6</sup>), 288 (Tabelle); dazu 289 Trainingsitems.
- (7) Merkmalszusammenhänge der verbalen Interaktion zwischen Erziehern und Jugendlichen. Tausch & Tausch 1971<sup>6</sup>, 175 oder Peters, O. Soziale Interaktionen in der Schulklasse. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz, 1970, 1945–1946.

- (8) Leitschema zur Erfassung von Konfliktfällen (Tabelle und Graphik). Züghart, E. *Disziplininkonflikte in der Schule*. Hannover: Schroedel, 1970<sup>4</sup>, 143–146.

#### 4.9.3. Strukturelle Zielbeschreibung

Im vorstehenden Diagramm (Abb. 8) sind wiederum begriffliche Felder und eine beschränkte Anzahl von Zusammenhängen aus dem Anwendungsbereich *Disziplin* dargestellt, mit deren Hilfe Lernziele für die Kursplanung oder zu Prüfungszwecken operationalisiert werden können.

## 5. Soziales Lernen in der Schule

### 5.1. Einleitung: Es gibt kein Schulfach „Soziales Lernen“

Soziales Lernen kann auf zweierlei Weise verstanden werden: Zum einen ist es als Gegensatz zum *individuellen Lernen* im Unterricht zu verstehen; es bezeichnet dann Lernsituationen wie den *Gruppenunterricht* oder die *Partnerarbeit*, wo Lernprozesse aus der Auseinandersetzung mit andern Schülern resultieren. Zum andern aber heißt soziales Lernen in der Schule soviel wie ein *Kultivieren der sozialen Beziehungen* zwischen den Schülern einer Klasse mit dem Ziel, die Schüler *gemeinschaftsfähig* zu machen (zunächst nur auf die Gemeinschaft der Klasse bezogen), wobei dem Lehrer die bedeutende Rolle eines *Sozialisationsagenten* oder – etwas weniger vornehm ausgedrückt – eines *Sozialarbeiters* zukommt.

Daß ein Schüler bei fehlerhaftem Vorlesen von seinen Mitschülern ausgelacht, daß ein durch Krankheit ungeschickter Knabe am Mitspielen in der Klassenmannschaft gehindert wird oder daß sich ein anderer Schüler mit Taschengeld „Freunde“ kauft, zeigt die Notwendigkeit, soziale Beziehungen (letztlich die Achtung vor der Menschenwürde) bzw. soziales Interagieren (Rücksicht nehmen, Freude machen usw.) zu lehren und zu lernen.

Die Schule erfüllt damit einen Teil ihres Bildungsauftrages im weitesten Sinne: den Sozialisationsauftrag, der im Fächerkanon nicht ausdrücklich in Erscheinung tritt.

## 5.2. Der Sozialisationsauftrag der Schule — sozialpsychologische Aspekte

Als Sozialisation kann man den Prozeß bezeichnen, durch den sich ein Individuum die *Verhaltensweisen*, *Werthaltungen* (Normen und Verhaltensregeln) und *Erwartungen* (Rollenerwartungen) aneignet, die es dazu befähigen, bestimmte Rollen in einer Gemeinschaft (oder allgemeiner: in der Gesellschaft) zu übernehmen. Ein solcher *Sozialisationsprozeß* beginnt längst vor dem Eintritt des Kindes in die Schule im Rahmen der *Familie*. Stimmen Normen und Werte der Familie mit denen der Schule bzw. des einzelnen Lehrers überein, so setzt sich die Sozialisation ungehindert fort; für die Klassen- und Schulgemeinschaft wesentliche Fähigkeiten des Schülers sowie seine Erwartungen gegenüber sich selber (Selbstkontrolle) werden gefördert, weiter entwickelt und so ausgeformt, daß sie den gängigen gesellschaftlichen Anforderungen genügen.

Der Schule kann auch eine Funktion der „*Umsozialisierung*“ zukommen, wenn die Normen und Werte des vorschulischen Erziehungsmilieus mit denen der Schule nicht übereinstimmen. Das ist dann der Fall, wenn Kinder aus *fremden Kulturbereichen* bei uns eingeschult werden (vgl. Anwendungsbereich 6: *Gastarbeiterkinder*). Zu einer weniger erwünschten Umsozialisierung kann es kommen, wenn bei Eltern und Lehrer progressive und konservative Normen einander gegenüberstehen.

Verschiedene Richtungen der Psychologie befassen sich mit der Frage, wie sich die Sozialisation im einzelnen vollziehe, mit andern Worten, wie das Kind zu den wünschbaren *Veränderungen seines sozialen Verhaltens* komme.

(1) Die *Sozialpsychologie* verwendet das Erklärungsmodell der *Imitation*: Normkonformes Verhalten wird über die Imitation der Erwachsenen Vorbilder gelernt. Der Begriff der Imitation ist leider vieldeutig. Er bezeichnet ein *Reaktionsmuster* (Ähnlichkeit mit dem Modell), einen *unbekannten psychologischen Prozeß* oder eine *sehr allgemeine psychische Tendenz* (wie ein Modell sein und tun zu wollen). Vor allem erklärt der Begriff die Mechanismen nicht, die zur Imitation (also dem Resultat) führen oder die den Imitationsprozeß auslösen.

(2) Die *psychoanalytische Theorie* versucht die Prozesse der Sozialisation mit Hilfe des Begriffs der *Identifikation* zu erklären. Für Freud ist die Identifikation der zentrale Mechanismus für die Entstehung des *Überich* und die *Übernahme der Geschlechtsrolle* (dazu zusammenfassend bei Fend 1971<sup>4</sup>, 182–187).

Freuds Identifikationsbegriff hat nicht überall Zustimmung gefunden, wird aber im Zusammenhang mit der Entwicklung des Gewissens immer wieder verwendet. Sears (1957) spricht auch von der Identifikation: Durch Identifikation werden vom Kind gewisse *Qualitäten, Rollen und Anforderungen*, d. h. Verhaltensstereotype, Temperamentsmerkmale, Muster von Pflichten, Einstellungen und standardisierte Verhaltensformen übernommen. *Identifikation* ist ein langer Prozeß der Übernahme von Werten, Normen und moralischen Standards und führt schließlich zur *Gewissensentwicklung* und zu *normativen Orientierungen*.

Sozialpsychologen wie Secord & Backman (1964) suchen nach erklärenden Faktoren für den Identifikationsprozeß. Sie nennen — ausgehend vom Modell, mit dem sich jemand identifizieren soll — verschiedene Formen der *Verstärkung* (reinforcement), den Liebesentzug, soziale Macht und Ähnlichkeit mit dem Lernenden.

Man formuliert auch: Sozialisation ist der Prozeß der *Internalisierung* (Verinnerlichung) von *Kulturmustern, Normen und Werten*.

Wann hat ein Kind eine Norm internalisiert? Bloßes Wissen um die Norm genügt offensichtlich nicht, sonst wäre die Verletzung von Normen nicht so häufig. Normen müssen mit der *affektiven Persönlichkeitsstruktur* enger verknüpft sein. Sie müssen *positiv gewertet* werden, wenn sie zu *Schuldgefühlen* führen sollen, auch wenn *keine äußere Bestrafung* droht.

Internalisierung führt zu „innengeleitetem“ Verhalten (Riesman 1961, vgl. auch Anwendungsbereich *Leistung* 1.4.). Auch der Begriff der Internalisierung hat indessen bloß beschreibenden, nicht aber erklärenden Wert.

(3) Man hat unter *Verntheoretischen Gesichtspunkten* (vgl. Sammelreferat Montada im Band 2 dieser Reihe) versucht, den Sozialisierungsprozeß zu erklären. Durch Konditionierung lassen sich aber die Verhaltensweisen, die ein Kind von seinen Eltern übernimmt, nicht ohne weiteres erklären, denn das Konditionieren hat lediglich zur Folge, daß *alte* Verhaltensweisen durch *neue* Reize ausgelöst werden können. Bestimmte Formen des Konditionierens (operantes Konditionieren) können die raschen und unmittelbaren Lernprozesse bei der Übernahme sozialer Verhaltensweisen nicht verständlich machen. Bandura und Walters (1963) ist es gelungen, *neue Lernprinzipien* aufzuzeigen, die die Veränderung des Sozialverhaltens erklären: das *Beobachtungslernen* und die *stellvertretende Verstärkung*: Ein Kind kann durch Beobachtung des Verhaltens von Modellen (z. B. seiner Mutter) lernen, ohne daß es unmittelbar eine Verhaltensänderung als Reaktion zeigen müßte. Die Verstärkung kann stellvertretend erfolgen insofern, als sie im gesamten sozialen Zusammenhang liegt, d. h. im erfolgreichen Verhalten des Modells. Für die schulische Sozialisation ist das Modell Nummer eins, das der Schüler beobachtet und imitiert, *der Lehrer*. Soziales Lernen wird sich demnach zum größten Teil über die Beobachtungen der Schüler an ihrem Lehrer vollziehen. Die Schüler übernehmen den Verhaltensstil und die persönlichen Verhaltensstereotype des Lehrers in mehr oder weniger weitem Umfang und machen sie zu Mustern ihrer eigenen Interaktionen. Es ist daher zu erwarten, daß es der Lehrer durch seine Stellung in der Hand hat, günstige Interaktionsmuster zur Imitation anzubieten.

(Wir verweisen auf die Ausführungen zum Thema der *Lehrer-Schüler-Interaktion* und der *Erziehungsstile* im Anwendungsbereich *Disziplin*, 4.3., 4.9.1.2. sowie 5.10.1.2.)

## 5.3. Soziale Faktoren in der Intelligenzentwicklung und die soziale Bedingtheit des Lernens — soziale und kognitive Aspekte

Nachdem wir im vorangegangenen Abschnitt soziales Lernen im Hinblick auf die sozialen Verhaltensweisen betrachtet haben, richten wir im folgenden unser Augenmerk auf die Bedeutung sozialer Interaktionen für

*kognitive Aufbauprozesse (Lernen)* und für die *Entwicklung der Intelligenz*. In seinem Buch „Psychologie der Intelligenz“ widmet Piaget den *sozialen Faktoren der geistigen Entwicklung* ein bedeutsames Kapitel: Die geistige Entwicklung ist unentwerrbar mit dem sozialen Leben verquickt, nämlich (1) durch das *Zeichensystem der Sprache*, das auf *gesellschaftlicher Konvention* beruht, (2) durch die *kulturgebundenen Inhalte* der Austauschprozesse zwischen Individuen und der Gesellschaft und (3) durch die verschiedenen *Regeln und Gesetzmäßigkeiten*, die das Denken des Individuums beeinflussen oder bestimmen. Aus der Sicht des sozialen Verhaltens charakterisiert Piaget die geistige Entwicklung durch eine Lösung des Kindes von seinem *Egozentrismus*, d. h. von der Verhaltensweise, die Auseinandersetzung mit der Umwelt ausschließlich vom *eigenen Standpunkt* aus zu führen. Erst die *Koordination verschiedener Gesichtspunkte*, die eine Auseinandersetzung mit Individuen, d. h. *soziale Prozesse*, voraussetzt, führt zum Aufbau der für die *Operationen* (im Sinne Piagets) kennzeichnenden *Denkstruktur der „Gruppierung“*. „Die Gruppierungsgesetze sind nichts anderes als die Regeln, welche die gegenseitige Übereinstimmung der Partner und die Kohärenz ihres Spiels sichern. Genau gesagt ist jede im Denken eines Individuums verinnerlichte Gruppierung ein System von Operationen, und die Zusammenarbeit bildet das System der zusammen ausgeführten Operationen, d. h. im eigentlichen Sinn: der *Ko-operationen*“ (Piaget 1947, 186.)

Nicht nur die Intelligenzentwicklung, sondern jeder Lernprozeß ist sozial bedingt oder zumindest mitbedingt, so wie sich das Gelernte seinerseits wieder im sozialen Bereich auswirkt. Schulisches Lernen ist durch die soziale Situation gekennzeichnet: der Schüler lernt *in einer Gruppe*, der Schulklasse; seine Lernbereitschaft und Art des Lernens ist durch die Sozialstruktur eben dieser Gruppe mitbestimmt. Correll (1965) sieht Lernen nicht bloß als eine Funktion der Motivation, sondern dazu als eine Funktion der Antizipation (Vorwegnahme) der Gruppenreaktion (vgl. Correll in Meyer 1970, 51).

In diesem Zusammenhang interessiert es freilich, wie sich die soziale Stellung eines Schülers (sein Ansehen, seine Gruppenzugehörigkeit usw.) auf sein Lernen und damit auf seine Schulleistung auswirkt. Höhn (1967) hat eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen sozialer Integration und Schulleistung festgestellt. Es muß in diesem Zusammenhang aber darauf hingewiesen werden, daß die Korrelation zwischen diesen beiden Bereichen kein Kausalverhältnis ausdrücken muß.

#### 5.4. Das Erfassen der Sozialstruktur einer Klasse — ein methodologischer Aspekt

Der Lehrer, der davon überzeugt ist, daß Erziehung und Unterricht, die die Entwicklung sozialer Beziehungen vernachlässigen, Stückwerk sind, wird sich fragen, auf welche Art er überhaupt die sozialen Beziehungen in seiner Klasse feststellen kann. Einerseits kann er seine Schüler beobachten. Dabei wird er viele soziale Interaktionen verfolgen können; manches aber wird ihm verborgen bleiben. Jede Schulklasse ist ein soziales Gebilde, das durch zwei bestimmte Ordnungen determiniert ist: durch die *formelle* und — weit mehr — die *informelle Ordnung*. Die *formelle Ordnung* ist die Summe der geltenden Bestimmungen und Gesetze der Schule sowie der „offiziellen“ Normen und Werte, die durch den Lehrer vertreten werden. Diese Ordnung sagt aber nichts über die sozialen Gegebenheiten unter den Schülern einer Klasse aus, weder über die soziale Position, den sozialen Rang noch über die Selbsteinschätzung einzelner Schüler. Solche sozialen Momente werden zur Hauptsache von der *informellen Ordnung* reguliert, jener Ordnung unter den Schülern, die sich vom ersten Schultag an meist ohne Zutun des Lehrers einspielt. Die informelle Ordnung hat nach Schenk-Danzinger (1971<sup>4</sup>) einige charakteristische Merkmale:

(1) Eine *vertikale Gliederung der Klasse* im Sinne einer *Rangordnung*. Die Rangordnung sagt etwas über das soziale Ansehen aus, das ein Schüler in der Klasse genießt. Die Beurteilungskriterien sind mannigfach und sind u. a. bedingt durch die allgemeine Leistungsfähigkeit, die Körperstärke und die Verlässlichkeit bei Knaben und die Gepflegtheit und das hübsche Aussehen bei Mädchen.

(2) Eine *horizontale Gliederung der Klasse* ergibt sich aufgrund der *sozialen Integration* der Schüler in die Klassengemeinschaft: Es gibt Kern-, Mitte-, Rand- und Außenstehende, also die Führer und Stars der Klasse sowie die Spezialisten (in einem Gebiet), die Angehörigen von meinungsbildenden Gruppen, die relativ isolierten Freundespaare und schließlich die Nichtbeachteten und die Verstoßenen.)

(3) In der informellen Ordnung bilden sich für die Klasse *verbindliche Wertsysteme*, „*öffentliche Meinungen*“ und andere *kollektive Verhaltens-tendenzen* aus (kollektive Aggressivität beispielsweise), die der Lehrer nur teilweise zu beeinflussen vermag und oft auch — als Außenstehender — häufig nicht wahrnimmt.

Lichtenberger (1960, 34) hat wohl recht, wenn er bemerkt: „Es kann kein gutes Zusammensein, kein fruchtbringendes Klassen- und Erziehungsklima geben, wenn der Berufserzieher in seiner formellen sozialen Ord-

nung den vertikal nach unten gerichteten Druck autoritär und einseitig ausübt und das Vorhandensein des informellen sozialen Beziehungsgeflechts weder kennt, noch um seine Bedeutsamkeit weiß.“

Dem Lehrer, der die Sozialbeziehungen unter den Schülern einer Klasse zu seinem pädagogischen Anliegen macht, steht eine Hilfswissenschaft zur Verfügung: die *Soziometrie*. Der Ist-Zustand der Sozialbeziehungen innerhalb einer Klasse läßt sich aufgrund einer *Befragung* in einem *Soziogramm* festhalten als blitzlichtartige Fixierung der bestehenden positiven und auch negativen Beziehungen. Die soziometrische Erhebung besteht darin, daß jedes Kind einer Klasse andere Kinder wählen (u. U. auch ablehnen) darf, mit denen es zusammenarbeiten (Leistungskriterium) oder die es zu einem Fest (Beliebtheitskriterium) einladen möchte. Die Auswertung des Soziogramms liefert Angaben über die soziale Stellung einzelner Schüler, vor allem aber über die Sozialstruktur der ganzen Klasse (Gruppenbildungen).

Das Soziogramm ist ein *Hilfsmittel*. Es ist nur dann sinnvoll, ein Soziogramm aufzunehmen, wenn die Absicht besteht, die Ergebnisse mit Hilfe der möglichen Sozialformen des Unterrichts (z. B. mit Partner- oder Gruppenarbeit, projektzentriertem Unterricht u. ä.) in *sozialpädagogische Maßnahmen* umzusetzen, d. h. beispielsweise die als außenstehend erkannten Schüler durch gezielte und auf die Resultate des Soziogramms bezogene Maßnahmen in eine Arbeitsgruppe zu integrieren. Ein solches Vorgehen erfordert freilich weitere soziometrische Erhebungen zur Kontrolle der veränderten Sozialbeziehungen: Immer wieder geht es darum, bestehende positive Beziehungen zur Integration (oder Reintegration) von randständigen Schülern auszunützen und die sozial belastungsfähigen Gruppen mit Aufgaben sozialer Hilfe an ausgewählte Schüler zu betrauen. Für den Lehrer werden soziometrische Erhebung und Lehrerbeobachtung zwei komplementäre Verfahren, von denen jedes seine besonderen Vorteile behält.

### 5.5. Sozialformen des Unterrichts in pädagogischer Sicht

In besonders deutlicher Weise hat Petersen (1881–1952) versucht, die bisherige Sozialform der Schule mit ihren Altersklassen, ihren Fach- und Stundenplänen in Frage zu stellen. In seinem „*Jenaplan*“ postuliert er eine *Lebensgemeinschaftsschule*, in der eine Erziehung zum Sozialverhalten in verschiedenen sozialen Unterrichtsformen (Gruppe, Kreis u. a.) die Grundlage der schulischen Ausbildung darstellt. Petersens Ideen greifen auf die Ansätze der Reformpädagogik der Jahrhundertwende zu-

rück, die den Unterricht als ein sozialisierendes Medium erkannt hat und durch entsprechende didaktische Prinzipien zu gestalten versuchte. Wir finden diese Ansätze in der sogenannten Arbeitsschulbewegung in der Interpretation von Kerschensteiner (1969) und vor allem von Gaudig (1969<sup>2</sup>).

### 5.6. Gruppenunterricht: soziales Lernen in seiner doppelten Bedeutung (vgl. 5.1.) – didaktische Gesichtspunkte

(Von *Gruppenunterricht* sollte man nur dort sprechen, wo Schüler ihre individuellen Fähigkeiten aufgrund einer intensiven Auseinandersetzung mit Mitgliedern einer Kleingruppe entwickeln können.) (Oft würde man besser vom „Arbeiten in Gruppen“ sprechen, wo Schüler räumlich oder thematisch gruppiert werden, ohne aber miteinander zu interagieren.) Die individuellen Fähigkeiten, die hier entwickelt werden, sind kognitiver und sozialer Art: die Fähigkeit, durch die Diskussion eine Kette von Vermutungen zu einem Lösungsweg zu reinigen, der jedem Wenn und Aber widersteht, und die Fähigkeit, dies *unter Achtung der Ansichten anderer* zu tun und nur der Kraft des besseren Argumentes folgend.)

(Unterrichtssituationen zu entdecken, die eine solche Arbeit in Kleingruppen ermöglichen und zugleich rechtfertigen, ist nicht immer leicht. Viele Arbeiten, etwa solche, die zu einer Selbstkontrolle führen sollen, werden besser *vom einzelnen Schüler* allein gelöst. Gespräche über bestimmte thematische Bereiche gehen die *ganze Klasse* an. Situationen aber, in denen etwas erforscht oder in denen genau definierte Probleme gelöst werden können, in der die Kinder sich gegenseitig in einer Fertigkeit trainieren können (gegenseitiges Abfragen, Vorlesen oder Vortragen, Turnübungen usw.) oder in denen etwas konstruktiv angegangen werden kann oder muß (physikalische Probleme, sprachliche Gestaltung einer Situation), lassen sich gruppenweise meistern. In solchen unterrichtlichen Situationen sind *Sozialisierung* und *Individualisierung* gleichermaßen Zielvorstellungen.)

Die Führung des Gruppenunterrichts setzt eine Reihe von didaktischen Maßnahmen und Entscheiden voraus, die wir an dieser Stelle nicht erörtern wollen (vgl. 5.10.1.6.). Wir fragen aber, ob sich der Gruppenunterricht als Medium sozialen Lernens vom Erfolg her gegenüber dem frontalen Klassenunterricht rechtfertigen läßt: Dietrich (1971<sup>2</sup>) skizziert mit aller Vorsicht meßbar bessere Leistungen von Schülern eines Parallelversuchs, die in einem gruppenunterrichtlichen Verfahren geschult worden sind. (Die Kontrollgruppe wurde in herkömmlicher Weise, also im Fron-



talunterricht gefördert.) Eine Überlegenheit von statistischer Signifikanz stellte er fest

- in der Reproduktion von Wissensbeständen
- in der Beherrschung geistiger Arbeitstechniken
- in sozialen Verhaltensweisen: Die feststellbare Kontaktstruktur war enger, Zusammenarbeit, Zusammengehörigkeit (Kohäsion) und Disziplin lagen einem pädagogisch wünschbaren Verhaltensniveau näher als in der Kontrollgruppe.
- in der im Vergleich zur Kontrollgruppe größeren Veränderung der Leistungs- und Sozialpersönlichkeit, vor allem im Hinblick auf die Aktivität der Mitarbeit, die Produktivität der Mitarbeit, die Arbeitsintelligenz und die Verhaltenssteuerung einerseits (Leistungspersönlichkeit) und das Kontaktverhalten, die soziale Einordnung und die Sozialaktivität (Sozialpersönlichkeit) andererseits (vgl. Dietrich 1971<sup>2</sup>, 181).

Als wesentliche Bedingungen für einen fruchtbaren Gruppenunterricht erwähnt Dietrich nebst dem *Führungsstil des Lehrers* und der *Lernart der Schüler* ein (auf den ersten Blick bloß) organisatorisches Moment, das aber einen Großteil der Motivation bestimmt und überdies die Problemstrukturierung antizipiert: die *Arbeitsanweisung*, die der Lehrer gibt und von deren Qualität das Gelingen der Gruppenarbeit in erheblichem Maße abhängt.

Die Ergebnisse einer Untersuchung von Schell (1972) über *Partnerarbeit im Unterricht* ergänzen diejenigen von Dietrich. Sie hebt insbesondere hervor,

- daß sich ein Wechsel von individueller und kooperativer Arbeitsweise im Vergleich zu ausschließlicher Einzelarbeit günstig auf den Lernerfolg auswirkt,
- daß Schüler mit kooperativer Lernerfahrung den individuell Lernenden bei Aufgaben von hohem Schwierigkeitsgrad überlegen sind (während sich bei leichten Aufgaben kein Unterschied zeigt),
- daß hinsichtlich der *kognitiven Leistung* keine Vor- oder Nachteile nachgewiesen werden können, wenn man die Leistungsgruppen *homogen* oder *heterogen* zusammensetzt (hinsichtlich möglicher Nachteile im Hinblick auf soziale Interaktionen bei homogener Leistungsgruppenbildung vgl. Anwendungsbereich Leistung 1.6.1.),
- daß kein Nachweis erbracht werden konnte, daß zunehmende Kooperation eine Angleichung der Lernleistungen von Partnern bewirkt,
- und daß zumindest tendenziell die Lernleistung von der *Einstellung* zur einen oder andern Arbeitsform (kooperativ oder einzeln) abhängt.

Der Gruppenunterricht ist nicht, wie oft angenommen wird, ein Heilmittel für einen schlecht funktionierenden Frontalunterricht. Er setzt nämlich ein besonderes und im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht in verschiedener Hinsicht intensivierte Engagement des Lehrers voraus. „Vor allem müssen zunächst einmal die notwendigen Voraussetzungen erfüllt sein, ohne die keine gedeihliche Gruppenarbeit zustande kommt. Dazu gehört in erster Linie die Formierung der Klasse zur echten pädagogischen Gruppe, die vorgängig bis zu einem gewissen Grad bereits geleistet sein muß, ehe man mit Gruppenunterricht einsetzen kann. Gruppenunterricht ist kein Mittel zur primären Leistungs- und Sozialerziehung der Klasse, sondern setzt selbst bereits ein bestimmtes Leistungs- und Sozialniveau der Klasse voraus; erst dann, wenn dieses Niveau erreicht ist, d. h. wenn in der Klasse bestimmte Formen und Inhalte der Kooperation und des Zusammenlebens angebahnt worden sind, ist Gruppenunterricht sinnvoll und als ein sekundäres Mittel zur Verbesserung des Leistungs- und Sozialniveaus der Klasse und der Schüler von größter Bedeutung“ (Dietrich 1971<sup>2</sup>, 188).

Die hier referierte Ansicht von Dietrich scheint zumindest in gewisser Hinsicht problematisch. Viele Lehrer werden sie sich gern zu eigen machen und ihren Verzicht auf die Planung und Durchführung von Gruppenunterricht damit begründen, daß ihre Klasse das nötige Leistungs- und Sozialniveau noch nicht erreicht habe, daß sie dazu noch nicht reif sei. Soziale Interaktionen sollten vor allem durch soziales Interagieren erlernt werden. Gruppenunterricht aber ist das Feld für besonders intensives soziales Interagieren — und zwar schon von der ersten Klasse an. Das jeweilige Arbeitsziel wird anfänglich stärker sozial als kognitiv akzentuiert sein, d. h. der Lehrer wird den zu bearbeitenden Stoff eng begrenzen und vor allem einen solchen auswählen, der intellektuell relativ leicht zu bewältigen ist und in erster Linie zur Kooperation anregt oder zwingt. Dementsprechend wird auch die Besprechung der ersten Gruppenarbeiten vorwiegend auf die Probleme der sozialen Interaktionen gerichtet sein, jedenfalls weit mehr als auf den stofflichen Anteil. Kurz: Gruppenarbeit kann vor allem mit Hilfe der Gruppenarbeit geübt werden. Daß es freilich vorbereitende Maßnahmen vor allem von sozialer Relevanz gibt, soll im folgenden Abschnitt gezeigt werden. Sie liegen aber auf einem wesentlich elementareren Niveau, als Dietrich annimmt.

### 5.7. Soziales Lernen — unterrichtspraktische Aspekte

Wenn man akzeptiert, daß der Lehrer *das* Modell und das Beobachtungslernen (vgl. 5.2.) der Mechanismus des sozialen Lernens darstellt, dann ist es folgerichtig, den *ersten Schultag als den Beginn des sozialen Lernens in der Schule* zu betrachten. Im Verlaufe der nachfolgenden Schuljahre dürfte jeder *Lehrerwechsel* neue Möglichkeiten sozialen Lernens in einer Klasse bringen.

Betrachten wir einige Bedingungen im *Anfangsunterricht*, die soziale Interaktionen stören, hindern oder verunmöglichen können: Kinder kennen einander noch gar nicht beim Namen, sie hören oder schauen einander im Unterrichtsgeschehen nicht zu, sie haben keine Möglichkeit, Aussagen ihrer Kameraden auf ihre Qualität hin zu beurteilen, sie lassen nur die eigene Meinung gelten, sie fallen andern ins Wort, sie lachen über Aussagen, die ihnen merkwürdig oder falsch vorkommen, sie lachen Kinder aus, die oft unkonventionelle Antworten geben, bevor sie deren Inhalt überprüft haben. Da im Anfangsunterricht die Schüler tatsächlich relativ stark lehrerzentriert sind, ist das Modellverhalten des Lehrers — insbesondere in Situationen von Schülerfehlverhalten — von ausschlaggebender Bedeutung. Der Lehrer wird im Anfangsunterricht seine *Schüler mit Namen ansprechen* und sie dazu führen, auch ihre Kameraden namentlich zu nennen („Irene, meinst du das so . . .?“ oder „Nein, Rolf, ich habe am Radio gehört, daß . . .“) Die Nennung der Namen führt schon bei Schulneulingen, die sich erst seit kurzem kennen, zu persönlichen Beziehungen.

Das *Zuhören* wird der Lehrer im Schülergespräch dadurch zu fördern wissen, daß er *grundsätzlich keine Schülerantworten wiederholt*, um die Bedeutung der kindlichen Aussage nicht zu schwächen, sondern viel eher dann und wann eine bedeutungsvolle — oder auch eine zu leise vorgebrachte — Äußerung vom betreffenden Schüler wiederholen läßt. (Zur Schulung des Hörens und Zuhörens außerhalb der Gesprächssituation gibt es zahlreiche Übungen aus dem Kreis der Schweizer Heilpädagogin Scheiblauber; vgl. Pfisterer 1971.) Mit Hinweisen des Lehrers wie „Vielleicht möchte jemand von euch Heidi eine Antwort geben“, legt der Lehrer den Grundstein zu späterer Diskussion. Er versucht nur ins Gespräch einzugreifen, wenn es seine Sach- und Entscheidungskompetenz erfordert. Die eben aufgezeigten Verhaltensweisen betreffen zur Hauptsache organisatorische Möglichkeiten, soziale Kontakte herzustellen. Diese bedürfen in der Folge der bewußten Pflege.

Die oft geäußerte Bemerkung, Erstklässler seien für das Schülergespräch noch nicht reif, ist sicher problematisch. Wie die Beispiele zeigen, gründet

es auf Lernprozessen, die der Lehrer anregt, nicht auf Reifung. Der Lehrer wird im Falle von offensichtlich falschen Antworten, ohne zu verletzen, korrigieren oder korrigieren *lassen*, wobei er durch das *Herausstellen von Gesichtspunkten* versucht, die Korrektur einsichtig zu machen. Er wird falsche oder fehlerhafte Aussagen auch abfangen können — u. U. auch einmal lachend — und in einen kognitiven Gesamtrahmen stellen: „Ich bin froh, Renate, daß du das gesagt hast. Jetzt wissen wir nämlich, wo wir besonders aufpassen müssen.“ Oder: „Ich weiß schon, weshalb ihr gelacht habt. Man könnte meinen, wenn Renate das so macht, die Welt sei . . .“

Die wesentliche Grundhaltung, die die Schüler vom Lehrer durch Beobachten lernen können, ist die *helpende Freundlichkeit* und die *Sachlichkeit* im Falle von Fehlern. Insbesondere wird sich das Modellverhalten des Lehrers sehr bald bemerkbar machen im Hinblick auf eine differenzierende Beurteilung von Schülerverhalten (Antworten, Lösungen usw.), bei der es nicht bloß um eine Reduktion der Schülerleistung auf ihre *Richtigkeit oder Falschheit*, oder — in der Situation einer sozialen Auseinandersetzung (Streit im Pausenhof) — auf *Recht oder Unrecht* geht. Gerade unkonventionelle Antworten dürfen, da sie oft Ausdruck kreativer Produktion sind, nicht einer vorschnellen Be- oder Verurteilung unterzogen werden (vgl. auch Anwendungsbereich *Kreativität* 2.3.).

Besondere Beachtung verdient der sozial schwach integrierte Schüler. „Peter, wenn du keinen Partner findest, arbeite ich gerne mit dir zusammen.“ Damit wertet der Lehrer selber den Schüler, mit dem niemand zusammenarbeiten will, sozial auf. Oft besteht für schwächere Schüler ein Bedürfnis, sich über einen stofflichen Bereich mit einem andern zu unterhalten. Leider werden solche Unterhaltungen viel zu oft als „Geschwätz während des Unterrichts“ unterbunden. Der Lehrer hat aber in solchen Situationen eine Chance, echte Interaktionen zu ermöglichen, ja zu fördern: „Wenn du gern mit einem andern zusammenarbeitest, dann geh zu ihm hin und rede ganz leise mit ihm.“ Wenn sich solche Verhaltensweisen als selbstverständlich einbürgern können, entsteht innerhalb einer Klasse eine „offene“ *Sozialsituation*. In entsprechender Weise stellt sich auch der Lehrer als Gesprächspartner zur Verfügung. Besonders der intellektuell schwache Schüler braucht die volle Aufmerksamkeit des Lehrers hinsichtlich seiner Möglichkeiten, sozial zu lernen. Er braucht vor allem einen *sozialen Schonraum*. Die Schüler müssen die *Fairneß* gegenüber dem schwächeren Kameraden *vom Lehrer* übernehmen (imitieren) können. Sie lernen, welche Sätze aus einem Lesetext sie — völlig unauffällig — dem schwächeren und welche sie dem gewandteren Leser zum Vorlesen zuweisen können. Innerhalb der Gruppenarbeit lernen die Schüler, sich mit dem

schwächeren Kameraden zu solidarisieren und ihm wie den andern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Dem Lehrer fällt es zu, in solchen Situationen primär das faire, rücksichtsvolle Sozialverhalten der Gruppenmitglieder und damit die soziale *Gruppenleistung* zu würdigen und zu verstärken.

#### 5.8. *Sprache als soziales Handeln — der soziolinguistische Aspekt und ein sprachdidaktischer Ansatz*

Die soziolinguistische Forschung (vor allem Labov 1971) hat vor einigen Jahren damit begonnen, die aktuelle Sprechsituation (Umweltsituation, Gesprächspartner) in ihren Auswirkungen auf die linguistische Qualität des Gesprächs zu untersuchen (vgl. auch Sammelreferat Steiner im Band 3 dieser Reihe zur Sprache). Im wesentlichen hat sich gezeigt, daß sich das Sprachverhalten in einer gegebenen Situation mit dem Wechsel des Adressaten (Gesprächspartners) verändert. Sprache erweist sich als ein der jeweiligen sozialen Situation höchst anpassungsfähiges Medium. Kochan (1972) hat die Notwendigkeit betont, den schulischen Sprachunterricht an typische Sozialsituationen zu knüpfen und Sprache als eine besondere Form des sozialen Handelns zu betrachten und entsprechend zu schulen.

#### 5.9. *Sozialisationshemmende Momente im unterrichtlichen Geschehen — ein schultheoretischer Aspekt*

*Soziales Lernen* stellt innerhalb der schulischen Bildungsarbeit unverkennbar einen Wert dar, der gleichberechtigt neben dem fachlichen Lernen steht. Wir haben diesen Wert in den vorangegangenen Abschnitten implizit zur Darstellung gebracht. Nun gibt es — durch Gesetze und Bestimmungen verordnet und auch durch die öffentliche Meinung weitgehend sanktioniert — in der Schulorganisation in größeren und kleineren Abständen Situationen, die sich auf die schulische Sozialisation nicht nur hinderlich auswirken, sondern das Unterrichtsgeschehen in Richtung einer geradezu *rücksichtslosen Individualisierung* drängen: Es sind die ungezählten Situationen während der Vorbereitungsphasen auf die Eintrittsprüfungen in weiterführende Schulen. In diesen Phasen kann eine Leistungszentriertheit des Unterrichts und damit eine weitgehend für soziale Interaktion unfruchtbare Stimmung einsetzen, die die früheren Bemühungen um eine schulische Sozialisation zunichte macht.

#### 5.10. *Das „gemeinschaftsschwierige“ Kind — tiefenpsychologische und heilpädagogische Aspekte*

Immer wieder begegnet der Lehrer Kindern, die extreme Sozialisierungsschwierigkeiten haben, die sich in teilweise unerklärbaren Verhaltensweisen äußern. Aus der Forschungsarbeit von Spitz (1962, 1965) ist das sogenannte „*Asozialitätssyndrom*“ bekannt, eine Gruppe von Zügen (Symptomen) des Verhaltens, die mehr oder weniger deutlich *gemeinsam* auftreten. Es handelt sich um Anzeichen von *Anpassungsschwierigkeiten an die Gemeinschaft* wie beispielsweise ein hartnäckiges Streben nach Beachtung durch die Erwachsenen, übertrieben erscheinende Ansprüche im Hinblick auf Beachtung und Kontakt, heftige Trotzreaktionen bei mißratener Kontaktnahme, einer Eifersucht entspringende Aggressivität gegenüber Altersgenossen, eine infantile Arbeitshaltung, die nur durch andauernden Kontakt erhalten werden kann, ein kaum entwickeltes Gewissen, die Unfähigkeit, sich einem Gruppeninteresse anzuschließen u. a. In den von Spitz untersuchten Fällen waren solche Verhaltensweisen die Folge von — meist in Säuglingsheimen erworbenen — Entwicklungsrückständen bei Kindern, die in frühesten Phasen ihres Daseins der *emotionalen Zuwendung* (Liebkosen, Küssen, auf den Armen wiegen, körperlicher Kontakt usw.) durch die Pflegepersonen entbehrten (sog. Hospitalismus). In schweren Fällen verlief eine Nacherziehung mit Hilfe von psychotherapeutischen oder heilpädagogischen Maßnahmen nicht erfolgreich. Für weniger schwerwiegende Verhaltensstörungen (Anpassungsschwierigkeiten) sieht die Heilpädagogik Möglichkeiten eines nachträglichen Erwerbs und Eintrainierens von Verhaltensweisen, die sich allmählich den Gruppennormen annähern (vgl. Literaturangaben unter 5.11.1.8.). (Vgl. auch die Sammelreferate von A. Aepli-Jomini und H. Peter-Lang in Band 5 dieser Reihe.)

#### 5.11. *Didaktische Hinweise*

##### 5.11.1. Arbeitstexte für den Studenten und weiterführende Literatur für Studenten und Dozenten

##### 5.11.1.1. *Zum Problem der Sozialisation*

##### *Für den Studenten*

Ein hervorragendes Studienbuch zum Problem der Sozialisation ist

- (1) Fend, H. *Sozialisation und Erziehung*. Weinheim: Beltz, 1971<sup>4</sup>. Das zweite Kapitel bringt eine Klärung der Begriffe Sozialisierung, Enkulturation und Erziehung. Im dritten Kapitel wird die Soziali-

sierung als „Sozialmachung“ (Erziehung) und im fünften als „Sozialwerdung“ dargestellt.

Kürzere Texte eher theoretischer Art zum Beobachtungslernen und zur Rollenübernahme (Wechsel des Gesichtspunktes bei sozialen Interaktionen) sind

- (2) Bandura, A./Ross, D. & Ross, S. A. Stellvertretende Bekräftigung und Imitationslernen. In: Hofer, M. & Weinert, F. E. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkkolleg Grundlagentexte 2*. Frankfurt: Fischer, 1973, 61–74.
- (3) Flavell, J. H. Rollenübernahme und Kommunikationsfertigkeiten bei Kindern. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkkolleg Grundlagentexte 1*. Frankfurt: Fischer, 1973, 201–220.
- (4) Schenk-Danzinger, L. *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1971<sup>4</sup>, 166–180 (Die soziale und moralische Entwicklung).

Weiterführende Literatur für Studenten, Quellen für den Dozenten

- (5) Backman, C. W. & Secord, P. F. *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz, 1972.
- (6) Secord, P. F. & Backman, C. W. *Social Psychology*. New York: McGraw Hill, 1964.
- (7) Guskin, A. E. & Guskin, S. L. *Sozialpsychologie in Schule und Unterricht*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 1973. Insbesondere Kapitel 1: Die Rollenperspektive, 13–29 und Kapitel 7: Die Funktion der Schule im Sozialisationsprozeß, 106–145.
- (8) Bandura, A. & Walters, R. H. *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.

Der psychoanalytische Aspekt wird vor allem behandelt in

- (9) Freud, S. *Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt: Fischer, 1954, FTB Band 47. (Selbstverständlich findet sich Freuds Theorie implizit in seinem Gesammelten Werk.)
- (10) Zulliger, H. *Horde – Bande – Gemeinschaft*. Stuttgart: Klett, 1967<sup>2</sup>.

Im Text sind ferner erwähnt:

- (11) Riesman, D. *Die einsame Masse*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 1958.
- (12) Sears, R. R./Maccoby, E. E. & Levin, H. *Patterns of Child Rearing*. New York: Harper & Row, 1957.

#### 5.11.1.2. Zum Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion

Außer der unter 4.9.1.2. angeführten Literatur weisen wir hier auf folgende Quellen und Texte hin:

Für den Studenten

- (1) Gordon, W. C. Die Schulklasse als soziales System. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970, 1–27.
- (2) Tausch, R. Wesentliche Verhaltensdimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1970, 122–132, vgl. (1).
- (3) Parsons, T. Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkkolleg Grundlagentexte 1*. Frankfurt: Fischer, 1973, 348–375.
- (4) Wellendorf, F. Konfliktpotential in der Schule. In: Hofer, M. & Weinert, F. E. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funk-Kolleg Grundlagentexte 2*. Frankfurt: Fischer, 1973, 177–199.
- (5) Solomon, D./Rosenberg, L. & Bezder, W. E. Lehrerverhalten und Lernerfolg. In: Hofer, M. & Weinert, F. E. (Hrsg.), 1973, 151–163, vgl. (4).

Für den Dozenten

- (6) Morris, J. F. Die Sozialpsychologie des Lernens. In: Morris, J. F. & Lunzer, E. A. (Hrsg.) *Das Lernen in der Schule*. Stuttgart: Klett, 1972, 224–265, vor allem Abschnitt V. Soziale Rollen, 247–261.
- (7) Hargreaves, D. H. Interpersonale Beziehungen und das soziale System der Schule. In: Morris, J. F. & Lunzer, E. A. (Hrsg.) 1972, 266–293, vgl. (6).

Eine Zusammenfassung der Themen „Die soziale Umwelt der Schulklasse“, „Die Stellung des Lehrers in der Schulklasse“ und „Einflüsse auf Unterrichtsprozesse“ findet sich in

- (8) Smith, L. M. & Hudgins, B. B. *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Klett, 1971, 196–299.

Zusammenfassend sind die Ergebnisse der neueren Forschung dargestellt in

- (9) Ingenkamp, K.-H. (Hrsg.) *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz, 1970. Insbesondere Kapitel 9: Parey, E. & Ingenkamp, K.-H. Die Erfassung nichtkognitiver Variablen in der Unterrichtsforschung, 1073–1214. Kapitel 11: Pause, G. Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, 1353–1526. Kapitel 13: Peters, D. Soziale

Interaktion in der Schulklasse, 1801–1978. Kapitel 14: Hübner, H. & Rauh, Ch. Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses, 1981–2254.

#### 5.11.1.3. Zum Problem der sozialen Bedingtheit der Intelligenzentwicklung und des Lernens

Wir führen hier u. a. Texte und weiterführende Literatur an, in denen das Problem der sozialen Bedingtheit des Lernens und der Entwicklung in einem sehr weiten Sinne interpretiert wird.

##### Für den Studenten

- (1) Piaget, J. Die sozialen Faktoren der geistigen Entwicklung. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970, 39–48. Vgl. auch (10).
- (2) Correll, W. Die soziale Bedingtheit des Lernens. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1970, 39–57, vgl. (1).
- (3) Guyer, W. Das Lernen in der Gruppe. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1970, 58–63, vgl. (1). Vgl. auch (11).
- (4) Hofstätter, P. R. Der Leistungsvorteil der Gruppe. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1970, 64–74, vgl. (1). Vgl. auch (12).
- (5) Dietrich, G. Der Einfluß der Unterrichtsform auf Leistung und Leistungspersönlichkeit des Volksschulkindes. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1970, 75–92, vgl. (1).
- (6) Mollenhauer, K. Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, 269–296.
- (7) Hess, R. D. & Shipman, V. Frühkindliche Erfahrung und Sozialisation kognitiver Stile. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkkolleg Grundlagentext 1*. Frankfurt: Fischer, 1973, 287–307.
- (8) Höhn, E. *Der schlechte Schüler*. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper, 1967.

##### Für den Dozenten:

Die Mehrzahl der oben erwähnten Texte finden sich in

- (9) Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970.

Drei dieser Aufsätze stammen aus umfassenderen Werken der jeweiligen Autoren:

- (10) Piaget, J. *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher, 1947, 176–187.
- (11) Guyer, W. *Wie wir lernen*. Erlenbach/Zürich: Rentsch, 1967<sup>5</sup>.
- (12) Hofstätter, P. R. *Gruppendynamik*. Hamburg: Rowohlt, 1957, 27–33 und 56–59.

Ferner:

- (13) Meyer, E. (Hrsg.) *Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht*. Stuttgart: Klett, 1969.

Darin findet sich ein Aufsatz, der seiner Oberflächlichkeit und Unbestimmtheit der Aussage wegen den Studenten zur Diskussion vorgelegt werden sollte:

- (14) Dreikurs, R. Die Bedeutung des Gruppenunterrichts. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1969, 95–103, vgl. (13).
- (15) Stendenbach, F. J. *Soziale Interaktion und Lernprozesse*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1963.
- (16) Schell, Ch. *Partnerarbeit im Unterricht*. Basel: Reinhardt, 1972.

#### 5.11.1.4. Zur Soziometrie

Für den Studenten empfiehlt sich die Einführung in die sozialpsychologischen Belange einer Klasse und in soziometrische Erhebungsverfahren (Soziogramm und soziometrisches Aufbauverfahren) von

- (1) Cappel, W. *Das Kind in der Schulklasse*. Weinheim: Beltz, 1973<sup>6</sup>.
- (2) Hillebrandt, F. Die Gruppenstruktur einer Schulklasse und ihre Wandlung. *Schule und Psychologie*, 1958, 8, 225–236.
- (3) Lichtenberger, W. Formelle und informelle soziale Ordnung im Verband einer Schulklasse. *Schule und Psychologie*, 1960, 2, 33–43.
- (4) Lichtenberger, W. Die Bedeutung soziometrischer Untersuchungen für die erzieherischen und unterrichtlichen Maßnahmen des Berufserziehers. *Schule und Psychologie*, 1961, 9, 271–282.
- (5) Höhn, E. & Koch, M. Zur Psychologie des Außenseiters. *Psychologische Rundschau*, 1954, 5, 271–283, sowie in: v. Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 92–103.

##### Für den Dozenten

- (6) Moreno, J. L. *Die Grundlagen der Soziometrie*. Düsseldorf/Berlin: Westdeutscher Verlag, 1974<sup>4</sup>.
- (7) Höhn, E. & Schick, C. P. *Das Soziogramm*. Göttingen: Hogrefe, 1963<sup>2</sup>.
- (8) Höhn, E. Das Soziogramm und andere sozialpsychologische Methoden. In: Strunz, K. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen*. Basel: Reinhardt, 1959, 442–458.
- (9) Höhn, E. *Der schlechte Schüler*. München: Piper, 1967.
- (10) Schiefele, H. Über Sozialstrukturen auf der Oberstufe der Volksschule. *Schule und Psychologie*, 1958, 5, Nr. 3.



*Im Text erwähnt:*

- (11) Schenk-Danzinger, L. *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1971<sup>4</sup>. (Zur formellen und informellen Ordnung, 186–188.)

#### 5.11.1.5. Soziales Lernen in pädagogischer Sicht

*Für den Studenten*

Ein ausgearbeiteter und in vielen Schulen realisierter Plan für eine Unterrichtsorganisation, welche die sozialen Beziehungen unter den Schülern fördert, ist

- (1) Petersen, P. *Der kleine Jenaplan*. Weinheim: Beltz, 1972.  
(2) Muth, J. Zur theoretischen Grundlegung der Gruppenarbeit. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970, 28–48.

*Für den Dozenten*

- (3) Dietrich, G. *Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts*. München: Ehrenwirth, 1971<sup>2</sup>.  
(4) Walz, U. *Soziale Reifung in der Schule*. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Hannover: Schroedel, 1960.  
(5) Reble, A. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett, 1971<sup>11</sup>. Insbesondere Kapitel und Quellentexte zur Arbeitsschule.  
(6) Scheibe, W. *Die Reformpädagogische Bewegung*. Weinheim: Beltz, 1971<sup>2</sup>.  
(7) Kerschensteiner, G. *Begriff der Arbeitsschule*. München: Oldenbourg, 1969.  
(8) Kerschensteiner, G. *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Paderborn: Schöningh, 1968.  
(9) Gaudig, H. *Die Schule der Selbsttätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1969<sup>2</sup>.  
(10) Müller, L. *Innere Schulreform: Die Gaudigschule als Beispiel*. Berlin: Die Berliner Schule, 1970.

*Im Text ist ferner erwähnt:*

- (10) Schell, Ch. *Partnerarbeit im Unterricht*. Basel: Reinhardt, 1972.

#### 5.11.1.6. Zum Gruppenunterricht in didaktischer und unterrichtspraktischer Sicht

- (1) Tausch, R. & Tausch, A.-M. *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1971<sup>6</sup>, 235–243: Kurzzeitige Kleingruppenarbeit in der Unterrichtung.

- (2) Feigenwinter, M. *Gruppenunterricht*. Hitzkirch: Comenius-Verlag, 1973<sup>2</sup>.  
(3) Odenbach, K. Zur Praxis des Gruppenunterrichts. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1958, 10.  
(4) Odenbach, K. Die gruppenunterrichtlichen Verfahren. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1959, 11.  
(5) Svajzer, V. Möglichkeiten und Wege der Gruppenbildung in der Schule. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1970, 133–143, vgl. (6)  
(6) Zulliger, H. Methodische Maßnahmen, um aus einer Schulklasse eine Gemeinschaft zu bilden. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970, 144–155.  
(7) Meyer, E. Didaktische Kommentare zum Gruppenunterricht. In: Meyer, E. (Hrsg.) 1970, 158–170, vgl. (6).  
(8) Hillebrandt, F. (Hrsg.) *Gruppenunterricht – Gruppenarbeit*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1956.  
(9) Hundertmark, G. *Soziale Erziehung im Kindergarten*. Stuttgart: Klett 1972<sup>5</sup>.  
(10) Krappmann, L. Sozialisation im Spiel. *Die Grundschule*, 1973, 3, 195–201.  
(11) Pfisterer, T. *Rhythmisch-musische Erziehung in Kindergarten und Schule*. Zürich: Musikverlag zum Pelikan, 1971.

#### 5.11.1.7. Zum Problem Sprache als soziales Handeln

- (1) Kochan, D. *Sprache und Sprechen 2, 3 und 5*. Hannover: Schroedel, 1972. Lehrerband und Schülerhefte.  
(2) Labov, W. Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W. & Wunderlich, D. (Hrsg.) *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt: Athenäum, 1971.  
(3) Oevermann, U. Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, 297–356.

#### 5.11.1.8. Zum Problem der gestörten Sozialisation – tiefenpsychologische und heilpädagogische Aspekte

Die Bedeutung der frühesten Kindheit für die soziale Entwicklung stellt Spitz am ausführlichsten dar und zwar in tiefenpsychologischer Sicht:

- (1) Spitz, R. *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*. Stuttgart: Klett, 1962<sup>2</sup>.  
(2) Spitz, R. *Vom Säugling zum Kleinkind*. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im 1. Lebensjahr. Stuttgart: Klett, 1965.

- (3) Yarrow, L. J. Maternal deprivation. *Psychological Bulletin*, 1961, 58, 459–490.

Aus der Sichtweise der Heilpädagogik (bzw. der verschiedenen Richtungen der Heilpädagogik) stellen die im folgenden aufgeführten Autoren Probleme der sozialen Erziehung und deren Lösung dar:

- (4) v. Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968.
- (5) Müller, R. G. E. Zur Erziehung des „gemeinschaftsschwierigen“ Kindes und Jugendlichen. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) 1968, 449–456, vgl. (4).
- (6) Zillig, M. Der „Kriminelle“ als Leitbild einer Sechzehnjährigen. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) 1968, 465–473, vgl. (4). Bei diesem Aufsatz handelt es sich um eine Fallbeschreibung.
- (7) Wegener, H. Der Sozialisationsprozeß bei intellektuell Minderbegabten. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) 1968, 510–528, vgl. (4).
- (8) Stutte, H. Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) 1968, 495–509, vgl. (4).
- (9) Brückner, P. Zur Pathologie des Gehorsams. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 219–234.
- (10) Moor, P. Das ungehorsame Kind und seine Erziehung. In: Röhrs, H. (Hrsg.) 1968, 242–254, vgl. (9).
- (11) Roth, H. Gesellungsschwierigkeiten in der Schulgemeinschaft. In: Röhrs, H. (Hrsg.) 1968, 321–332, vgl. (9).

#### 5.11.2. Didaktische Hilfsmittel: Tabellen und Vorlagen für Hellraumprojektorfolien

- (1) Zur Einführung in die soziometrischen Verfahren ist es günstig, die Arbeit in den Unterrichtsstunden (nach einem Buch oder einer Arbeitsunterlage) durch Hellraumprojektorfolien zu unterstützen. Dazu bieten sich Grundtabellen, Soziomatrizen und Soziogramme aus Cappel, W. (1973<sup>6</sup>) und Höhn, E. & Schick, C. P. (1963<sup>2</sup>) an.
- (2) In Fend, H. (1971<sup>4</sup>) finden sich zusammenfassende Tabellen zum Thema *Sozialisation* (oder Teilen daraus), die sich zur Projektion eignen: S. 85, 86, 105, 127, 137, 218 und 236. (Vgl. 5.10.1.1.)
- (3) Zum Problem der familiären Sozialisation und des elterlichen Erziehungsstils lassen sich die Tabellen und das Diagramm in Fend, H. (1971<sup>4</sup>), 90 (Text englisch) und 92–95 einsetzen. Vgl. auch 4.9.1.2. (12) Becker, 1964.

- (4) In Bandura, A. & Walters, R. H. *Social learning and personality development*, New York: Holt 1963, finden sich Fotos vom Verhalten von Kindern (Imitationslernen von Aggressionen), wie sie auch in Bandura/Ross & Ross 1973 (vgl. 5.10.1.1.) geschildert sind. Die Aufnahmen sind von mäßiger Qualität, aber dennoch illustrativ.
- (5) Eine Graphik „Bezugsrahmen der Lehrer-Schüler-Interaktion“ findet sich in Hargreaves, D. H. Interpersonale Beziehungen und das soziale System der Schule. In: Morris, J. F. & Lunzer, E. A. (Hrsg.) *Das Lernen in der Schule*. Stuttgart: Klett, 1972, 279.
- (6) Eine Tabelle von Anderson (1945) mit Beobachtungskriterien für dominierendes und integrierendes Lehrerverhalten ist in Smith, L. M. & Hudgins, B. B. *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Klett, 1971, 238, abgedruckt.
- (7) Vergleichende Aufstellungen von authentischen Beispielen von Lehrerverhaltensweisen finden sich in Tausch, R. & Tausch, A.-M. *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1971<sup>6</sup>, beispielsweise zu *ermutigendem* vs. *entmutigendem* Verhalten (376–377), zu *erregtem* vs. *ruhigem* Verhalten (379–380), zu *pessimistischem* vs. *optimistischem* (381) oder zu *höflichem* vs. *unhöflichem* Verhalten (387); zu möglichen Formen des *Diskussionsverhaltens* (437).

#### 5.11.3. Unterrichtsfilme

- (1) Von Tausch gibt es zwei Filme zum Thema Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht (zugleich im Hinblick auf Gruppenunterricht interessant). Der eine ist ein Ausschnitt aus einer Erdkundelection, der andere aus einer Sozialkundestunde (7./8. Schuljahr). Vgl. Kataloge des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, *München*, oder des Instituts für den wissenschaftlichen Film in *Göttingen*.
- (2) Von Spitz gibt es Filme zum Problem der frühen Mutter-Kind-Beziehung bzw. der Anstaltsverwahrlosung:  
C 61 Monique  
C 92 Grief  
C 199 Somatic consequences  
Mögliche Ausleihstelle: Landesfilmdienst für Jugend- und Volksbildung in Hessen e. V., Kennedy-Allee 105a, D – 6 Frankfurt 70

#### 5.11.4. Ausbildungsziel im Themenbereich „Soziales Lernen in der Schule“

##### 5.11.4.1. Zielbeschreibung

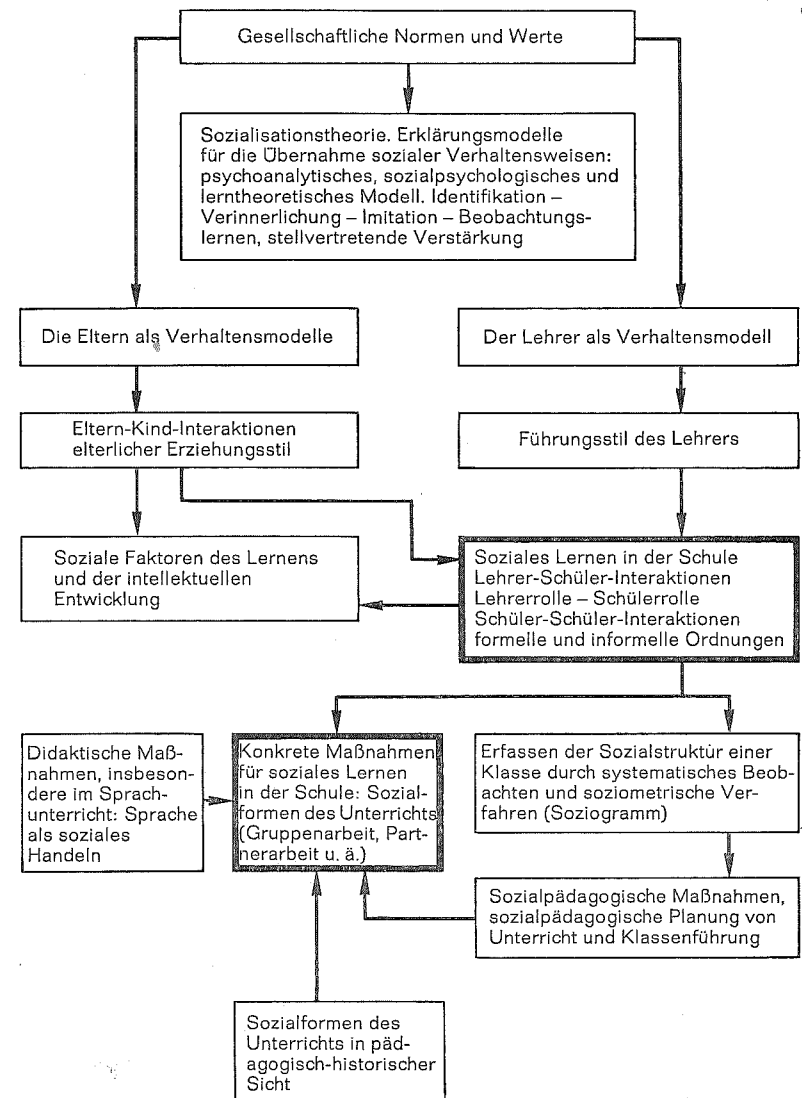
Mit der nachfolgenden Graphik (Abb. 9) geben wir wiederum eine *strukturelle Zielbeschreibung* des vorliegenden Themas, aus der die thematischen Elemente und die wesentlichsten Zusammenhänge ersichtlich sind.

##### 5.11.4.2. Mögliche Operationalisierungen von Lernzielen zu Prüfungszwecken

- (1) Erklären Sie die schichtenspezifischen Unterschiede (Grundschicht vs. Mittelschicht) in der Sozialisation an Hand von Beispielen hinsichtlich bestimmter Normen und Werte (z. B. Konformität vs. Nonkonformität).
- (2) Stellen Sie die Faktoren, die die familiäre Sozialisation beeinflussen, in einem Diagramm dar.
- (3) Erklären Sie Beckers Interaktionsmodell (vgl. 4.9.1.2.) an Hand einiger typischer Verhaltensbeispiele aus dem Unterricht.
- (4) Beurteilen Sie die Auswirkungen von Lehrerverhaltensweisen in bezug auf das Sozial- und Leistungsverhalten der Schüler und zwar nach den Dimensionen ermutigend vs. entmutigend, freundlich vs. unfreundlich, erregt vs. ruhig usw. Die Verhaltensweisen können auf Videoband oder Film aufgezeichnet sein oder aber schriftlich dargeboten werden. Vgl. 5.11.1.6. (1).
- (5) Stellen Sie die Freudsche (psychoanalytische) Theorie der Sozialisation, der Gewissensbildung und der Übernahme der Geschlechtsrolle in eigenen Worten dar.
- (6) Zeigen Sie Möglichkeiten für die Übernahme von aggressivem Verhalten in Kriminalsendungen des Fernsehens unter Zuhilfenahme der Begriffe *Beobachtungslernen* und *stellvertretende Bekräftigung* auf (TV-Beispiele benützen).
- (7) Zählen Sie Faktoren auf, die die informelle Ordnung einer Schulklasse regulieren und bestimmen.
- (8) Ersetzen Sie die wenig aussagekräftigen Prädikate „gut“, „befriedigend“ und „nicht immer befriedigend“ unter der Zeugnisrubrik „Betragen“ durch eine abgestufte *Skala von Verhaltensweisen* zur Einschätzung des Sozialverhaltens von Schülern (Schüler-Schüler-Interaktionen).
- (9) Bereiten Sie wörtlich die Anweisung an die Kinder zur Aufnahme von Ablehnungen (negative Wahlen) im Soziogramm vor.

Abb. 9

Versuch einer strukturellen Zielbeschreibung zum Thema „Soziales Lernen in der Schule“



- (10) Weisen Sie aufgrund zweier Textausschnitte Parallelen und Unterschiede in der Bewertung sozialer Unterrichtsformen durch Kerschensteiner und Gaudig nach.
- (11) Führen Sie mindestens drei Vorteile des Jenaplanes von Petersen im Hinblick auf soziales Lernen im Unterricht an und begründen Sie sie.
- (12) Halten Sie ein Plädoyer für die Bedeutung des Gruppenunterrichts.
- (13) Halten Sie ein Plädoyer gegen den Gruppenunterricht an die Adresse all derer, die der Ansicht sind, Gruppenunterricht sei *die* moderne Unterrichtsform, mit der jeder Unterricht in jeder Beziehung verbessert werden könne.
- (14) Zählen Sie mindestens fünf praktische Maßnahmen zur Förderung und Erhaltung eines Schülergesprächs in einer 1. Primarklasse auf und erläutern Sie sie in Begriffen des sozialen Lernens.
- (15) Überzeugen Sie einen eifrigen Befürworter von Übertrittsprüfungen in die Sekundarschule („Da wird die Spreu vom Weizen geschieden!“) vom Preis, der für sogenannte gute Prüfungsergebnisse unter Umständen bezahlt werden muß (Zerstörung der bisherigen Ergebnisse des sozialen Lernens in der Schule).
- (16) Stellen Sie in Begriffen der Spitzschen Theorie die Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Beziehung für das Sozialverhalten auf zwei Schreibseiten dar.

#### 5.11.5. Lektionsvorschläge

Die meisten der oben angeführten Lernziele können als Basis für eine einzelne oder eine Folge von Unterrichtslektionen beigezogen werden. Außerdem:

- (1) Ausarbeiten von Arbeitsthemen (für Gruppen) zu einem gegebenen Thema; insbesondere (wörtlich) genaues Formulieren der Arbeitsaufträge an die einzelnen Arbeitsgruppen.
  - (2) Nachdem im erziehungswissenschaftlichen Unterricht das Soziogramm unter sozialpsychologischem wie unter „technischem“ Aspekt behandelt worden ist, empfiehlt sich anstelle einer einfachen Repetition eine „*Problematisierung*“. Diese kann beispielsweise mit Hilfe eines Problematisierungsfragebogens der folgenden Art vorgenommen werden:
1. Nehmen Sie an, Sie möchten ein Soziogramm in einer Schulklasse durchführen. Ihre entscheidende Frage lautet: „Mit wem möchtest du in einer Gruppe zusammenarbeiten?“ In welchen Dimensionen können die Reaktionen der Kinder auf diese Frage divergieren?

2. Was ist von der Diskrepanz zu halten zwischen der gleichsam blitzlichtartigen Bestandesaufnahme eines Soziogramms und der Tatsache, daß Sozialisation ein permanenter dynamischer Prozeß ist?
3. Können Sie sich positive und/oder negative Verhaltensänderungen beim Lehrer vorstellen (und welche?), nachdem er ein Soziogramm aufgenommen und ausgewertet hat?
4. Was halten Sie im Zusammenhang mit soziometrischen Untersuchungen in der Schule von der Aussage R. Geipels (Soziometrische Versuche als Orientierungshilfe für den Lehrer *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, 1959/8, S. 369): „Unser Wille zu helfen darf unsere Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes nicht übertönen“?
5. Sehen Sie hinsichtlich des Soziogramms einen Zusammenhang zwischen a) und b)?
  - a) Negative Nennungen vornehmen zu lassen, ist in einem Klassensoziogramm nicht zu verantworten.
  - b) Kinder kritisieren und verurteilen einander häufig und u. U. sehr hart.
6. Welche Voraussetzungen muß ein Lehrer erfüllen, daß sein Soziogramm mehr als bloß eine technische sozialpsychologische Übung ist?
7. Wie weit außerhalb der spezifischen Fragestellung gilt das durch die Soziometrie gewonnene Bild der sozialen Beziehungen innerhalb einer Klasse? Wie weit sind Resultate auf andere Fragestellungen übertragbar? Über welche zeitliche Dauer behalten sie ihre Gültigkeit?
8. Cappel (Das Kind in der Schulklasse, Weinheim 1970<sup>4</sup>) unterscheidet in seinem „soziometrischen Aufbauverfahren“ drei Aufbauphasen oder -stufen:
  - a) die Stufe von Wahl und Ablehnung
  - b) die Stufe der Präferenzen (Wahl eines Gruppenführers)
  - c) Stufe der sozialen Selbsteinschätzung
 Versuchen Sie die Bedeutung hinsichtlich sozialpädagogischer Maßnahmen für jede Stufe zu charakterisieren. Gibt es bevorzugte oder vernachlässigte unter den drei Stufen?

## 6. Gastarbeiterkinder

### 6.1. Einleitung

Für manchen Lehrer sind mit den Begriffen Gastarbeiter- oder Ausländerkind Erinnerungen, Befürchtungen oder auch bloß Vorstellungen von unbeholfener sprachlicher Ausdrucksweise, unsauberer Arbeit (vor allem der Hausarbeit), vermehrten Streitigkeiten auf dem Pausenhof oder Fernbleiben vom Unterricht verknüpft. Solche Verhaltensweisen sind, wie sich zeigen läßt, Ausdruck von Problemen und Nöten, die sich für die betreffenden Kinder aus der Auseinandersetzung mit ihrer feindlichen, abweisenden, unfreundlichen, verschlossenen oder auch bloß unbekümmerten Umwelt ergeben. Zumindest wäre zu fragen, warum die sprachliche Ausdrucksfähigkeit auch nach längerer Zeit kein höheres Niveau erreicht, warum die Arbeiten weniger sauber sind als die anderer Kinder, weshalb Ausländerkinder öfter als andere in Streitigkeiten verwickelt sind (wenn dies überhaupt zutrifft), und weshalb sie es ab und zu vorziehen, dem Unterricht fern zu bleiben.

Wenn wir diese Kinder zum Thema eines Anwendungsbereiches machen, so deshalb, weil es uns wichtig erscheint, diesen ebenso permanenten wie oft genug einseitig behandelten Gesprächsstoff unter verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten zu betrachten, ihn etwas zu versachlichen und die Affektgeladenheit der Diskussion in ein angemessenes Maß an Engagement für die hilflos im Schußfeld so mancher Interessen stehenden *Kinder* (Menschen, Mitmenschen – nicht bloß Artgenossen!) umzuformen. Unser Standort ist also weder ein wirtschaftlicher noch ein politischer, sondern primär ein pädagogisch-psychologischer.

### 6.2. *Die Stellung der Gastarbeiterfamilie im Arbeitgeberland – soziologische Aspekte*

Max Frisch sagte zum Gastarbeiterproblem sehr eindrücklich: „Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen.“ Im folgenden seien punktuell einige soziologisch bedeutsame Fakten aufgeführt: Die Schweiz und die BRD weisen unter den europäischen Ländern den höchsten prozentualen Anteil an ausländischen Arbeitnehmern auf. Bezeichnend ist, auf welcher Stufe diese tätig sind: sie gelangen dort zum Einsatz, wo kein Einheimischer mehr arbeiten will: in der Schwerindustrie, bei der Kehr- richtabfuhr usw.

Die länger werdenden Ausbildungszeiten der einheimischen Jugendlichen, die gewerkschaftlich regulierten, der Tendenz nach sich weiterhin verkürzenden Arbeitszeiten und die geburtenschwachen Jahrgänge, die zur Zeit in den nationalen Arbeitsprozeß einbezogen werden, tragen dazu bei, daß bei ungefähr gleicher Wirtschaftslage\* die *Nachfrage an Arbeitskräften* weitgehend erhalten bleibt. Die Behauptung, daß der *Infrastrukturbedarf* bei den Ausländern im Vergleich zu den Einheimischen wesentlich niedriger sei, weil der größte Teil von ihnen nur im *produktiven Alter* bei uns weile und daher die großen *Ausbildungslasten* und ein Teil der Alterskosten entfalle, wird heute niemand mehr uneingeschränkt gelten lassen.

Die Situation der Gastarbeiter muß u. a. im Zusammenhang mit dem *Motiv für die Auswanderung* gesehen werden. Davon hängt weitgehend die Zielsetzung für die Zeitspanne der Emigration, die Beantwortung der Frage: „Rückkehr in die Heimat oder nicht?“ ab. Braun (1970) nennt als Motive bzw. als Stoß- oder Sogkräfte u. a. die *Armut* und die *schlechte ökonomische Situation*, die *Verdiensmöglichkeiten* oder auch bereits emigrierte Bekannte und Verwandte. Von vielen Emigranten (etwas über 50%) weiß man, daß sie ohne präzise Einstellung und Erwartung von zu Hause weggezogen sind. Die wenigsten wollen, wenn man sie vor ihrer Emigration befragt, im Arbeitgeberland bleiben: Ein Fünftel rechnet mit 1–2 Jahren, ein Zehntel mit 3–5 Jahren und etwas mehr als ein Zehntel mit mehr als 5 Jahren. Daß die Emigranten fast ausnahmslos ihr Land *nicht* verließen, um eine neue Heimat in einem Gastland zu finden, kam den Vorstellungen vieler Behörden zumindest bis gegen Ende der fünfziger Jahre entgegen, denn damit wurde die praktische Durchsetzung des ‚Rotationsprinzips‘ (in der BRD spricht man vom Verhindern der Einwurzelung) erleichtert; der Ausländerbestand blieb somit, von seinem Rechtsstatus her gesehen, in hohem Maße abstoßbar (vgl. Braun 1970, 81). Mit der Immigration in das Arbeitgeberland stellt sich das Problem einer *Entwicklung von Eingliederungsdispositionen*, d. h. der Entwicklung von Einstellungen zur einheimischen Bevölkerung, zur Arbeit, zur eigenen Person und zur eigenen sozialen Stellung (u. a. zum Problem der Familiengründung im Arbeitgeberland) und zur Zukunftsplanung. *Lohnzufriedenheit, Arbeitszufriedenheit* (Anpassung an die industriellen Erfordernisse, Diskriminierungen), insbesondere die Zusammenarbeit mit Einheimischen und die Aufstiegsmöglichkeiten sind Faktoren, die die Eingliederungsdisposition maßgeblich beeinflussen. Der *innerbetriebliche Status* vieler Gastarbeiter kennzeichnet die Situation. Dazu ein Beispiel:

\* In jüngster Zeit hat sich die hier angesprochene Situation allerdings etwas verändert.



„Antonio di Virgilio, Italienkorrespondent VW-Werk Wolfsburg: „Es sind Italiener hier, vielleicht 100 oder 150, die arbeiten seit 8 oder 9 Jahren im Werk, sprechen ausgezeichnet Deutsch und sind qualifiziert, und haben noch nie die Chance gehabt (Vorarbeiter zu werden, d. Ref.)“ (zit. nach Klee 1972, 33).

Es ist hierzu – korrigierend – zu bemerken, daß dies nicht auf jede Industrie- und Gewerbesparte in gleicher Weise zutrifft und daß sich dies mit der nächsten Generation ändern wird, da die Voraussetzungen (Schulbildung) im Begriffe sind, sich zu verändern.

In ganz besonderem Maße wird die Eingliederungsdisposition von der Wohnzufriedenheit der Fremdarbeiter und Fremdarbeiterfamilien abhängen (vgl. dazu Braun 1970, 159 ff.). Man darf nicht vergessen, daß die Wohngewohnheiten im Arbeitgeberland mehr noch als die Nahrungs- und Konsumgewohnheiten (220 ff.) gewaltige sozio-kulturelle Umstellungen und Anpassungen beim Immigranten erfordern. Die Einheimischen richten zudem hohe Erwartungen bezüglich der Wohnkultur an die zugezogenen Ausländerfamilien, denen diese oft nicht ohne weiteres entsprechen können.

Arbeits- und Wohnort sind für die Einheimischen wie für die Ausländer die neuralgischen Punkte der Begegnung und des Konflikts (Gettobil- dung), zugleich aber auch die Orte der Chance für die Entwicklung eines positiven Kontaktverhaltens. Im Vollzug dieser Begegnung divergieren, wenn nicht die Meinungen, so doch das faktische Verhalten – meist aber beides. Die Schule als Ort der Begegnung von Einheimischen und Ausländerkindern werden wir in einem späteren Abschnitt beleuchten. Im folgenden gehen wir auf einen psychischen Mechanismus ein, der das Verhalten der einheimischen Bevölkerung in hohem Maße reguliert: das Vorurteil gegenüber dem Gastarbeiter.

### 6.3. Das Gastarbeiterstereotyp – sozialpsychologische Aspekte

Wo sich Menschen begegnen, nehmen sie einander nicht nur visuell, sondern auch emotional und sozial wahr; man spricht deshalb in der Sozialpsychologie von Personwahrnehmung (person perception oder interpersonal perception). Man kann sich leicht vorstellen, daß die Art der Personwahrnehmung von Mensch zu Mensch beträchtlich differiert, wenn man bedenkt, daß solche Wahrnehmungssituationen in einem engen Zusammenhang mit eigenen momentanen Bedürfnissen, Wünschen und Wertvorstellungen stehen. Ferner nimmt auch jeder Mensch – und dies ist ein relativ überdauerndes Merkmal – in seiner Weise Personen wahr. Man spricht in diesem Zusammenhang von Wahrnehmungsstilen. So rea-

gieren die einen bei der Personwahrnehmung schon auf minutiöse Details, während andere erst auf die Gesamtstruktur eine Reaktion zeigen; die einen verstehen in feinen Abstufungen wahrzunehmen und zu vergleichen, während andere ihre Beurteilung nach einem Alles-oder-nichts-Verfahren vornehmen (Schwarz-weiß-Manier: Man mag einen, oder man mag ihn nicht; Frenkel-Brunswik 1949); die einen reagieren relativ frei von Beeinflussungen ihrer unmittelbaren Umwelt und beurteilen in der Personwahrnehmung ihren Partner in eigenständiger Weise nach eigenen Kriterien, d. h. ihr Urteil bleibt feldunabhängig (Witkin 1954), während andere sowohl vom visuellen Bezugsrahmen einer Situation als auch vom sozialen Druck der Gruppe abhängig sind und gruppenkonform reagieren (Linton 1955), m. a. W., sie verlieren den Blick auf das wesentliche Individuelle und fallen dem sozialen Kontext zum Opfer; ihr Urteil ist feldabhängig. Gruppenkonforme Beurteilungen von wahrgenommenen Personen sind gar nicht selten. Gerade bei der Eindrucks- oder Meinungsbildung über Personen oder Personengruppen treten die individuellen Unterschiede der Personwahrnehmung (Wahrnehmungsstile) hinter kollektiven Reaktionstendenzen zurück.

Die „sozialen Auslöser“ sind bekannt: fremdländisch klingende Namen (vor allem italienisch, spanisch oder türkisch klingende; zu Zeiten waren es jüdische Namen), fremde Gesichtszüge (dunkle Augen, dunkle Hautfarbe usw.) oder lange Haare. Solche Auslöser werden vom Wahrnehmenden mit einer Reihe von Vorinformationen, die meist ungeprüft übernommen worden sind, verbunden. Die Reaktionen erfolgen dann nicht mehr auf die Reizsituation, die vom betreffenden Individuum (dem Ausländerkind, dem Japaner oder dem Beatle) ausgeht, sondern auf die Reizsituation einer imaginären Gruppe, die der wahrgenommene Partner – vermeintlich oder wirklich – repräsentiert. So wird der Menschentyp „Ausländer“ gar nicht individuell wahrgenommen. Die dunklere Hautfarbe beispielsweise signalisiert den „Gastarbeiter“, und in der Folge fließen die stereotypen Vorstellungen über „die Gastarbeiter“, die den Vorinformationen entspringen, in den Wahrnehmungsprozeß ein. Damit drohen sämtliche individuelle Qualitäten des begegnenden „Individuums Gastarbeiter“ in den Hintergrund zu treten. Was dominiert ist das Stereotyp. Guskin & Guskin (1973, 41) meinen, „daß Stereotype durchaus nicht böswilligen Menschen dazu dienen, anderen unschuldigen Personen ihre Vorurteile aufzuzwingen. Stereotype sind eher die Folge ungenügender Informationen, die aus einem Mangel an intensiven Kontakten oder Kenntnissen herrühren; hinzu kommt das Bedürfnis des Menschen, die Umwelt, in der er lebt, zu verstehen. Stereotype sind ein Versuch, Verhaltensweisen einer großen Zahl von Menschen, mit denen man Kontakt

hat, zu ordnen. Aufgrund einiger tatsächlich ausgeprägter gemeinsamer Merkmale oder auch Etikettierungen wird eine ganze Kategorie von Menschen identifiziert“.

Im Zusammenhang mit den Ausländern und ihren Kindern gibt es trotz der Tatsache, daß viele ihrer Eigenarten wie die Fröhlichkeit, die Offenherzigkeit oder ihr Sinn für Zusammengehörigkeit von der einheimischen Bevölkerung anerkannt oder geschätzt werden, zahlreiche negative Stereotype; wir brauchen sie nicht aufzuzählen. In diesem Sinne verwenden Guskin & Guskin den Begriff des *Vorurteils*: als *negatives Stereotyp* gegenüber einer *Gruppe* von Menschen. Welche Konsequenzen derartige *Vorurteile im schulischen Betrieb* haben können, haben wir im Zusammenhang mit der Leistungsproblematik schon erwähnt (vgl. 1.5.2.: Pygmalion im Unterricht, self-fulfilling prophecy).

#### 6.4. *Schülerverhalten und Schulleistung im soziokulturellen Kontext*

Die Lernleistungen und das Verhalten eines Kindes in der Schule müssen von mindestens drei Seiten her betrachtet werden: (1) von der familiären Situation des Kindes, den in der Familie geltenden Normen, Werten und Verhaltensweisen (Maßstäbe für Lob und Tadel), den Traditionen der sozialen Schicht, der ethnischen Gruppe oder der Nation, zu der es gehört, (2) von der sozialen Stellung des Kindes in der Schulklass (Schüler-Schüler-Interaktionen während des Unterrichts, in der Pause, auf dem Schulweg) und (3) vom Lehrer-Schüler-Verhältnis her.

Das Kind hat in seiner vorschulischen, familiären Erziehung mehr oder weniger oft Gelegenheit erhalten, seine Umwelt intensiv zu erforschen. Mit anderen Worten: Seine häusliche Umgebung hat mehr oder weniger *Lernprozesse* ausgelöst, die in ihrer Gesamtheit seine *geistige Entwicklung* ausmachen (vgl. dazu Aebli 1969). Vorausgesetzt, daß ein Ausländerkind in seiner Muttersprache von einer einfühlsamen Psychologin auf seine Intelligenz getestet worden ist, läßt sich ein niedriger Intelligenzquotient als der Ausdruck einer *kulturellen Vernachlässigung* interpretieren. Ähnlich wie bei der intellektuellen Entwicklung sieht es bei der Sprachentwicklung aus: Sprachverhalten reift nicht einfach heran (vgl. Sammelreferat Steiner im Band 3 dieser Reihe über Sprache), sondern entwickelt sich in Prozessen der Konstruktion in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Bietet diese Umwelt nur wenige und vor allem wenig differenzierte Sprechsituationen an, so bleibt das Sprachverhalten *unterentwickelt*. Dies ist bei Ausländerkindern relativ häufig der Fall: Sie sprechen nicht

nur schlecht Deutsch, sondern sie sprechen vor allem ihre Muttersprache in einer wenig entwickelten Weise, sowohl was den Wortschatz als auch was den Satzbau (Syntax) betrifft. Gerade hierin dürfte die Schwierigkeit bestehen, diesen Kindern Deutsch zu lehren, zumal dann, wenn die Sprachdidaktik vor allem das Übersetzen der Muttersprache in die neu zu lernende Sprache betont (vgl. 6.7.).

Nicht nur die Intelligenz- und die Sprachentwicklung müssen im Zusammenhang mit dem soziokulturellen Kontext verstanden werden. Auch die *Leistungsmotivation* ist stark kontextabhängig (Heckhausen 1969). Die *Erwartungen* ausländischer Eltern hinsichtlich der Schulleistungen ihrer Kinder sind *recht unterschiedlich*; die *Laufbahnaspirationen* für ihre Kinder sind wenig spezifisch. Meist wünschen sie, daß es den Kindern (materiell) besser gehen soll als ihnen selbst.

Die intellektuelle Entwicklung, die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und der Motivation, aber auch die Entwicklung der sozialen Verhaltensweisen bricht mit dem Schuleintritt nicht ab; sie wird auch nicht einfach der Schule zur weiteren Förderung anvertraut, sondern sie setzt sich auch im familiären Bereich fort. Die verschiedenartigen und in ihrer Intensität sehr unterschiedlichen Aktivitäten der Familien wirken sich auf das Kind in verschiedener Hinsicht aus: Das kulturelle Leben, d. h. das, was man am Fernsehapparat hört und sieht, was man liest, was man in der Freizeit unternimmt, wirkt sich recht unmittelbar auf den Erfahrungsbereich des Kindes und damit auf seine weitere geistige Entwicklung aus. Die Gespräche, sofern man überhaupt über das unbedingt Notwendige hinaus spricht, haben ihre Bedeutung für die sprachliche Entwicklung, vor allem für die Erweiterung des Wortschatzes. Die *sozialen Beziehungen*, die eine Familie pflegt (Kontakte zu andern Ausländerfamilien, zu einheimischen Familien; das Engagement in einem Verein, einer kirchlichen Gemeinde usw.), tragen zur Entwicklung der Fähigkeit eines Kindes bei, selber soziale Kontakte herzustellen und zu pflegen. Alle diese Familienaktivitäten können u. U. nachhaltig durch die materiellen und sozialen Möglichkeiten, die eine Gastarbeiterfamilie hat, gefördert oder aber gehemmt werden. *Enge Wohnverhältnisse*, *ungünstige* oder *unbefriedigende Arbeitsverhältnisse* (beide Eltern berufstätig, Kinder in Kinderheim oder Kinderkrippe, Schichtarbeit des Vaters) oder die *soziale Isolation* tragen dazu bei, daß eine Familie ihr Leben als Gemeinschaft nicht entfalten kann und sind zumindest indirekt *Ursachenkomplex* für Verhaltensstörungen und Leistungsschwächen bei den Kindern. Aus dieser Sicht sind die Chancen für viele Ausländerkinder für einen Schulerfolg nicht günstig – aber nicht ungünstiger als für viele der einheimischen Grundschichtkinder. Für beide Kindergruppen hängen

Leistung und Verhalten in der Schule nicht nur von den familiären, sondern ebenso sehr von den zu Beginn dieses Abschnitts genannten Variablen (2) und (3) ab: vom Verhältnis zu den Klassenkameraden und zum Klassenlehrer (vgl. dazu die Anwendungsbereiche *Leistung*, 1.3., 1.5.2., *Disziplin*, 4.3. und *Soziales Lernen in der Schule*, 5.2., 5.3., 5.6., 5.7. und 5.10.).

Zahlreiche Schulschwierigkeiten mit Ausländerkindern (Leistungsschwächen oder Verhaltensstörungen) werden dem *sprachlichen Unvermögen* eines Kindes zugeschrieben. Zweifellos kommt der Sprache eine wichtige Bedeutung im Lehr- und Lernprozeß zu. Vielfach liegen die Ursachen für Fehlverhalten aber im *außersprachlichen Bereich* des Verhaltens, sei es im Bereich *handelnd-konstruktiver Lernprozesse* (Mathematik), sei es im Bereich der *sprachfreien Kommunikation* (positive Erwartungshaltung des Lehrers, Wohlwollen, Zuneigung, Geduld usw.).

Einiges spricht dafür, daß die Sprache als Unterrichtsmedium nur in den wenigsten Fällen allein oder primär für das schlechte Funktionieren der Prozesse des kognitiven oder des sozialen Lernens verantwortlich gemacht werden kann, daß vielmehr *emotionale, soziale* oder besondere *kognitive* Störungen des Lernverhaltens (Barrieren) erst im und durch den Unterricht *geschaffen werden*, für die der Lehrer weitgehend verantwortlich gemacht werden muß.

Es läßt sich beispielsweise zeigen, daß auffallende Rechenschwächen bei deutsch- und fremdsprachigen Schülern der 2. und 3. Primarklassen genau dieselben sind; daß sie nicht mit Sprachschwierigkeiten erklärt werden können, sondern mit einem schweren Mangel an *handlungsmäßiger Darstellung* der mathematischen Operationen, einem Mangel ferner an operativem Durcharbeiten und an Verinnerlichung.

Der *Verlust der Erfolgszuversicht* im Verhalten eines Schülers geht in den meisten Fällen auf das Konto der Klassenführung, bei der der Lehrer kleine Erfolge *kaum wahrnimmt*, wohl aber kleine Mißerfolge deutlich registriert. *Mißerfolgsängstlichkeit* ist leider lehrbar, das Induzieren derselben — leider — nicht strafbar!

Auch die oft übersprudelnde *Spontaneität* (und Kreativität) im Verhalten von Ausländerkindern hängt eng mit dem soziokulturellen Kontext zusammen. Temperamentvolles Verhalten der Eltern wird durch Beobachtungslernen von den Kindern übernommen. Assimilationsbewußte Eltern *halten* — nicht zuletzt unter dem sozialen Druck einheimischer Normen — ihr temperamentvolles Verhalten für unerwünscht oder zumindest ungünstig. Sie verhalten sich „einheimisch-konform“ und drohen damit einer *Überkompensation* zu erliegen, die sich im Verhalten ihrer

Kinder in Form von *Phantasielosigkeit*, *Verhaltenskonformität* und *Mangel an Spontaneität* äußern kann.

(Den in diesem Abschnitt zusammengefaßten Aussagen liegen im wesentlichen unveröffentlichte Projektergebnisse der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern zugrunde.)

#### 6.5. *Das Problem der „Umsozialisierung“ der Ausländerkinder — sozialpsychologische und sozialpädagogische Gesichtspunkte*

Wenn wir Sozialisation als den Prozeß der Verinnerlichung von Normen, Werten und Erwartungen und die Übernahme von kulturspezifischen Verhaltensmustern verstehen, dann wird der Begriff der „Umsozialisierung“ verständlich: Das Gastarbeiterkind sieht sich in der neuen Umgebung anderen Normen und Werten, bestimmten Erwartungen und vor allem Verhaltensmustern einer ihm *fremden Kultur* gegenüber. Es steht aber nicht nur zwischen zwei Kulturen, sondern zwischen zwei *Wertwelten*, wo im Extremfall die eine das gut nennt, was die andere für verwerflich hält. Die Zwiespältigkeit der Situation ist nicht in jedem Falle gleich ausgeprägt. Sie variiert mit der *sozialisierenden Kraft der Familie* oder anderer Sozialisationsmedien (Kinderkrippe, Kinderheim, Tagesheim, Kindergarten, Schule u. a.), *dem Alter des Kindes*, in dem es in den „Umsozialisierungsprozeß“ einbezogen wird, und der *Persönlichkeitsstruktur* des betreffenden Kindes. Hurst (1970) weist darauf hin, daß Verhaltensstörungen (u. a. in der Schule) mit einer *psychischen Dauerüberforderung in einem bi-kulturellen Dasein* oder auch mit einer Ablehnung oder *Verdrängung der eigenen Herkunft*, der entsprechenden Normen und Werte (Überkompensation) erklärt werden kann. Daß auch die *zweisprachige Situation* das Kind belastet, liegt auf der Hand. Sucht man nach günstigen Maßnahmen für eine möglichst rasche und wirksame Integration der Ausländerkinder in unsere einheimische Kultur und Gesellschaft, so erkennt man die Notwendigkeit einer weitgehend *mono-kulturellen Sozialisation*. Sie könnte das Kind nicht nur vor einer sozialen und kulturellen *Zerrissenheit* bewahren, sondern könnte es auch diejenigen Lernprozesse vollziehen lassen, die eine ungestörte Sozialisation kennzeichnen. Konkret hieße das: Ein Ausländerkind, das streng nach den Normen der einheimischen Kultur und Gesellschaft sozialisiert würde, könnte zumindest *eine* ausgeprägte Sozialisation (und nicht zwei sich widerstreitende Sozialisationen) erleben.

Gegenüber einer derartigen Sozialisierung wird vor allem mit dem Begriff der „Entfremdung“ argumentiert: Entfremdung von der Heimat,

Entfremdung von der Familie. Man muß sich fragen, ob das Phänomen der Entfremdung nicht als Vorwand dafür genommen wird, die Integrationsbemühungen auf dem heutigen Stand zu lassen und auf eine echt kreative Eingliederungskampagne, wie sie von Braun (1970, 556–557) gefordert wird, zu verzichten.

Die gesamte Situation ist durch ein echtes Dilemma charakterisiert: Einerseits kennen die einheimischen Bevölkerungsteile weitgehend die Voraussetzungen und die möglichen Maßnahmen für eine günstige Umsozialisation der Ausländerkinder; andererseits aber herrscht wenig Klarheit darüber, wie die Wirkungen auf die Gastarbeiterfamilien sein werden. Diese befinden sich ihrerseits nicht weniger in einer zwiespältigen Lage: Sie erkennen die Vorteile, die eine Umsozialisation ihrer Kinder zur Folge hätte, befürchten aber weitgehend unkontrollierbare Nachteile.

Das Problem der „Unsozialisierung“ ist bei *Einwanderern* in verschiedene Länder untersucht worden. Die *Einwanderersituation* unterscheidet sich zwar in einigen Punkten wesentlich von der des *Gastarbeiters*; die Berührungspunkte der beiden Problembereiche sind aber so zahlreich, daß wir hier kurz einige Forschungsergebnisse referieren und mit unserer Situation vergleichen wollen.

Aus Studien über Einwanderer in die USA geht hervor, daß die Schule als Institution der „Umsozialisierung“ zwar nicht der einzige, aber doch ein sehr wesentlicher Faktor gewesen ist (Gordon 1964). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Taft & Johnston (1967) im Zusammenhang mit polnischen Einwanderern in Australien.

Guskin (1968) verfolgt die „Umsozialisierung“ bzw. die *Veränderung kulturspezifischer Sozialisationsmuster* bei Chinesenkindern in thailändischen Sekundarschulen. Der „Umsozialisierung“ liegt ein klarer Entscheid zugrunde: Die Chinesen sollen Thais werden. Zu diesem Zwecke wurden sie zunächst „desozialisiert“.

Die Maßnahmen waren eindeutig:

- völlige Ignorierung der chinesischen Kultur,
- völlige Ignorierung der chinesischen Sprache. Der Gebrauch der thailändischen Sprache wurde belohnt, der Gebrauch der chinesischen bestraft.
- Fehlen chinesischer Rollen-Modelle: Die Lehrer waren Thais, und die älteren chinesischen Schüler, die als Modelle in Frage kamen, hatten sich die thailändischen Verhaltensweisen bereits zu eigen gemacht (ruhiges, leises und akzentfreies Sprechen, langsamer Gang, ruhiges Wesen u. ä.).
- Entzug der Belohnung oder Mißbilligung und Bestrafung von chinesischen Verhaltensweisen, die in der Familie vielleicht noch hoch gehalten wurden.
- Empfehlung, den Namen zu ändern. „Wenn man sich die Bedeutung vor Augen hält, die dem Familiennamen in der chinesischen Kultur und Gesellschaft zukommt, so stellt dies ein sehr einschneidendes Ereignis dar“ (Guskin & Guskin 1973, 124).
- Tragen einer Schuluniform.

Aus der „Desozialisierung“ wird, wie man unschwer erkennt, eine „Resozialisierung“. Es wird ganz entschieden sozialisiert.

Brim (1966) weist darauf hin, daß die Voraussetzung für einen Versuch, das Verhalten oder die Einstellung von Personen zu verändern, eine klare und ein-

deutige *Definition ihrer Rolle* ist. Für die „Umsozialisierung“ unserer Ausländerkinder wäre es vermutlich von einigem Nutzen, wenn Rollen beschrieben und den Sozialisierungsmaßnahmen zugrundegelegt würden. Aus der Sicht der *Rollen-theorie* wird auch klar, welche wichtige Rolle der Lehrer spielt: Die Übernahme von neuen Verhaltensweisen hängt weitgehend von seinem Modellverhalten im Unterricht ab. Die thailändischen Lehrer haben es zustandegebracht, daß sich die Mehrzahl der Chinesen Kinder mit ihnen identifizierte und ihre Normen, Werte und Erwartungen (Rollenerwartungen für einen künftigen Thai) verinnerlichte.

Die Situation der „Umsozialisierung“ ist bei uns aus verschiedenen Gründen eine andere. (Zwar nicht deswegen, weil wir es mit Gastarbeitern und nicht mit Einwanderern zu tun haben; der soziale Status vieler von ihnen ist sehr nahe dem von Einwanderern.)

- (1) Einheimische Lehrer haben oft *negative Einstellungen* gegenüber dem Verhalten wie auch den Fähigkeiten von Ausländerkindern. (Guskin & Guskin, 1973, weisen auf eine Parallele in den USA hin: auf das Verhältnis der weißen Lehrer zu den farbigen Schülern.) Sie streben eine *Verhaltensänderung* gar nicht *aktiv* (bewußt) an.

Die Thai-Lehrer unterscheiden zwischen chinesischem Verhalten, das sie *verändern wollen*, und dem *intellektuellen Entwicklungsstand*, den sie (weil er meist höher liegt als derjenige der Thais) respektieren und weiterhin fördern.

- (2) Für Ausländerkinder ist es oft gar nicht klar, welche ihrer Verhaltensweisen erwünscht sind und welche nicht. Die Verhaltensweisen als Merkmale der Rollen sind nicht oder zumindest nicht präzise definiert.

Die Problematik der „Umsozialisierung“ ist außerordentlich komplex. Familie und Schule sind offenbar zwei konkurrierende Sozialisationsrealisatoren. Ein Erfolg, der letztlich nur an der *Persönlichkeitsentwicklung des Kindes* und nicht in wirtschaftlichen, politischen oder sonstigen kindfremden Dimensionen gemessen werden darf, hängt wesentlich davon ab, ob die Schule *mit* der (und nicht etwa *gegen* die) Familie „umsozialisiert“. Praktisch heißt das: Die Familie muß an den sozialisierenden Maßnahmen der Schule interessiert werden.

## 6.6. Die Bedeutung des Elternkontakts

Lohnzufriedenheit, Arbeitszufriedenheit und Wohnzufriedenheit wirken sich, wie wir gesehen haben, besonders stark auf die Eingliederungsdisposition von Gastarbeitern aus. In Familien mit schulpflichtigen Kindern aber dürfte die Zufriedenheit über die schulische Betreuung und Förderung eine ebenso bedeutsame Stellung einnehmen. Voraussetzung zu einer solchen Zufriedenheit ist, daß sich die Eltern von der Schule, d. h. vom jeweiligen Lehrer akzeptiert wissen, und der Informationsstrom zwischen Schule und Elternhaus funktioniert (zum Problem des Schülerverhaltens,



der Schulleistung und der Hausaufgaben vgl. 3.4.). Der Kontakt des Lehrers mit den Eltern (nicht nur den ausländischen) kann unterschiedliche Intensitätsgrade annehmen: von der kurzen schriftlichen Notiz im Aufgabenbüchlein des Kindes über das Telefongespräch, die persönliche Unterredung, den Elternabend bis zum Hausbesuch. Gerade letzterer trägt dazu bei, den Kontakt intensiv zu gestalten, zumal sich die Eltern (insbesondere die ausländischen) in ihrem eigenen Heim im allgemeinen viel offener und ungezwungener geben, als wenn man sie ins Sprechzimmer (Lehrerzimmer o. ä.) bittet.

Elternabende sollten zu den Selbstverständlichkeiten des Schule-Eltern-Kontaktes gehören. Möglicherweise empfiehlt es sich, für Gastarbeitereltern spezielle Informationsveranstaltungen zu organisieren. Dolmetscher finden sich immer für den Fall, daß ein Lehrer der betreffenden Fremdsprache nicht mächtig ist. Mit großer Freude und Anerkennung akzeptieren ausländische Eltern auch radebrechende Lehrer. Ein intensiver Elternkontakt erleichtert wie kaum eine andere außerunterrichtliche Maßnahme den Prozeß der Sozialisation oder der „Umsozialisation“ wie auch die Prozesse des schulischen Lernens im engeren Sinne.

#### 6.7. *Deutsch als Fremdsprache — soziolinguistische und sprachdidaktische Aspekte*

Ein Ausländerkind drückt sich möglicherweise in einem Aufsatz sehr unbeholfen aus; auch seine mündliche Ausdrucksweise im Klassenverband bzw. im Dialog mit dem Lehrer mag auf einem niedrigen Niveau sprachlicher Ausdrucksfähigkeit liegen. Im Gespräch mit Klassenkameraden kann sich die Situation schlagartig zum Besseren wenden, vor allem dann, wenn über ein ihm vertrautes Thema („Was mein Vater in der Fabrik arbeitet“) geredet wird. Dieses typische Bild von der Sprachleistung des Gastarbeiterkindes wird durch Wygotskis Sprachtheorie und die Ergebnisse der neuesten soziolinguistischen Forschung bestätigt (vgl. Sammelreferat Steiner im Band 3 dieser Reihe zur Sprache).

Für die Eingliederung der Ausländerkinder stellt sich immer wieder die Frage, auf welche Weise sie wohl am besten in Deutsch unterrichtet werden sollten. Dazu kann man mit Sicherheit eines sagen: Nicht so, wie wir unsere einheimischen Kinder Deutsch lehren. Deutsch muß für die Fremdarbeiterkinder so unterrichtet werden, wie den Deutsch sprechenden Kindern eine Fremdsprache beigebracht wird.

Koch (1970) referiert eine Reihe von Deutschlehrgängen für Ausländer, die zum Teil seit Jahrzehnten in Gebrauch stehen: Vom fernöstlichen

Sprachunterricht ist das „Singende Lernen“ von Lapper inspiriert. Ganze Sätze werden singend erlernt. Gegen diese Methode ist mehr von Sprachwissenschaftlern als von praktizierenden Pädagogen eingewendet worden, daß die *Sprechmelodien* deutscher Sätze, die wesentlichen Kennzeichen der Sprache seien (sogenannte Intonation), mit den Lapperschen *Singmelodien* nicht übereinstimmen. Immerhin hat das „Lappern“ zu Erfolgen geführt, die kaum übersehen werden können. Die Methode hat die Lehrer im allgemeinen aber überfordert. (Beiläufig sei erwähnt, daß es heute wieder einen verwandten Ansatz gibt: die Methode für frühen Französischunterricht von Eltz.)

Die wohl verbreitetste Methode ist „Deutsch für Ausländer“ von Alge/Weber & Kessler, ein audiovisuelles Multimedienwerk mit allen notwendigen Hilfsmitteln — jedenfalls in der heutigen Präsentation. Grundsätzlich basiert das auf den Schweizer Alge zurückgehende Werk auf der (um 1910 noch) neuen Sprachtheorie des Genfer Linguisten de Saussure, die eine Abkehr sowohl von der traditionellen historischen Beschreibung der Sprache als auch von einer grammatisierenden Sprachpädagogik signalisierte, in deren Zentrum das Übersetzen nach grammatikalischen Regeln stand. Weber hat den Sprachlehrgang mit sogenannten *Bestimmungsfragen* versehen, von der jede wie ein Schlüssel ein Sach-, Wort- und Formengebiet eröffnet. Kessler (1968) hat das Sprachwerk in die heute vorliegende multimediale (audiovisuelle) Form gebracht. Dieser sprechintensive, audiovisuelle Hör-Sprech-Unterricht wird als Grundkurs durchgeführt, und zwar mit der folgenden Zielsetzung:

- (1) Hören — Verstehen — Sprechen
- (2) Lesen nur das, was vorher gesprochen wurde, und
- (3) Schreiben, was vorher gesprochen und gelesen wurde.

Kernstück jeder Unterrichtseinheit ist der freie, aktive Gebrauch der Bestimmungsfragen und der entsprechenden Antwortmöglichkeiten. Wesentlich ist dabei die Automatisierung der Sprachstrukturen als Vorstufe für die freie Gesprächsführung. Diese muß allerdings eigens eingeübt werden, weil sie nicht mechanisiert werden kann.

Nebst dem Lehrgang „Deutsch für Ausländer“ von Kessler (1968) gibt es als weitere audiovisuelle Lehrgänge diejenigen von Braun/Nieder & Schmöe (1968), Mahler & Schmitt (1968) und Schulz/Griesbach & Lund (1969), die alle für einen einsprachigen Unterricht ausgerichtet sind, ein Übersetzen von der einen in die andere Sprache also grundsätzlich ablehnen. Alle Deutschlehrgänge lehren die *Hochsprache*. Die Situation ist dort erschwert, wo ein umgangssprachlicher *Dialekt* dominiert. Das Ausländerkind lernt dann im allgemeinen zuerst den Dialekt und erst später die Hochsprache.



## 6.8. „Gastarbeiter“ als Unterrichtsthema — Gesichtspunkte der staatsbürgerlichen Erziehung und deren Didaktik

Mit den folgenden Hinweisen soll gezeigt werden, daß der Gastarbeiter als Thema unseres Unterrichts eine Bereicherung darstellen kann. In jedem Fall soll der Schüler lernen, sich Informationen zu beschaffen, die eine präzise und objektive Beurteilung der Situation des ausländischen Arbeitnehmers im Arbeitgeberland ermöglicht.

(1) Der Ausländer gehört zum Bild des Alltags. Jeder Schüler begegnet ihm täglich auf dem Bauplatz, in Betrieben, im Dienstleistungssektor (als Tankwart, Coiffeur, Kellner oder als Raumpflegerin); seine Kinder sind die Banknachbarn der einheimischen Schüler. Der Umgang mit den Gastarbeitern und ihren Kindern muß gelernt werden, nicht sprachlich, sondern sozial-emotional-handlungsmäßig.

Kochan (1972) bringt in seinem Sprachlehrgang „Sprache und Sprechen 5“ zwei Beispiele, das erste zum Thema „Entscheidungen begründen“ (22), das zweite Thema „Sich entschuldigen“ (31–32):

— Entscheidungen begründen

Manche Entscheidungen, die du triffst, lassen sich nur schwer sachlich begründen. Du entscheidest dich gefühlsmäßig oder gründest dein Urteil auf Einstellungen und Vorstellungen, die du durch deine Umwelt gewonnen hast.

Auf dem Schulhof

Wie es anfang, konnte keiner mehr sagen. Plötzlich fiel der Satz: „Warum müssen die überhaupt mitfahren?“

„Die“ — das sind Ahmed und Aynur, Kinder türkischer Arbeitnehmer, und es geht um die Klassenfahrt nach Staffelstein.

Meinung steht gegen Meinung:

- a) Ahmed und Aynur gehören doch zu unserer Klasse, deswegen ist es klar, daß sie auch mit auf die Reise gehen.
- b) Die können das ja gar nicht bezahlen.
- c) Sie würden sich bestimmt nicht wohl fühlen in der ganz fremden Umgebung.
- d) Diese Kümmeltürken sollen schön bleiben, wo sie sind.
- e) Mir ist das völlig egal, ob die mitkommen oder nicht.
- f) ... (weitere Aussagen bis m)

Welche Meinung hältst du für eine Zustimmung und welche für eine Ablehnung? Welche Begründung hältst du für stichhaltig?

In welchen Begründungen kommt persönliche Zu- oder Abneigung zum Ausdruck? Welche Vorurteile kannst du feststellen?

Kannst du auch sagen, welche Wendungen besonders diskriminierend sind? „Ein Abbau der auch bei den Schülern zutage tretenden emotional bestimmten Entscheidungen und nicht vorurteilsfreien Begründungen kann nur durch Bewußtmachung und eventuell durch Gespräch angebahnt werden“ (Kochan 1972, Lehrerband, 56).

— In der Klasse sind seit einigen Tagen zwei ausländische Kinder. Weil sie kaum Deutsch sprechen und verstehen und sich deshalb oftmals anders als ihre

deutschen Mitschüler verhalten, werden sie verspottet, manchmal beschimpft oder herausgefordert. Einige Schüler der Klasse hatten die Schultaschen der ausländischen Kinder versteckt, um zu verhindern, daß sie weiterhin am Unterricht teilnehmen. Der Lehrer spricht mit den Schülern über ihr Verhalten.

Wie könnte das Gespräch verlaufen? Wozu könnten die Schüler von den Lehrern aufgefordert werden? Kann verhindert werden, daß sich so etwas wiederholt? In Rollenspielen könnt ihr die Situation nachspielen.

Der Sprachunterricht bietet noch andere Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Ausländerproblem. Es gibt Berichte von Gastarbeitern, nachgeschriebene Interviews oder Briefe, die gelesen und diskutiert werden können (vgl. den Brief eines anatolischen Bauern in Klee 1972, 169).

(2) Für Schüler höherer Schulen ergeben sich etwa nach einer Betriebsbesichtigung eine Reihe von Fragen im Hinblick auf die ausländischen Arbeitnehmer zu Problemen des Arbeitsrechts, der gewerkschaftlichen Organisation, der Volkswirtschaft, der Praktiken der Behörden u. ä.; Kontakte mit Amtsstellen, Interviews mit verantwortlichen Personen (Personalchefs, Gewerkschaftssekretären usw.) oder Gespräche mit Betroffenen führen zu umfassenden Informationen.

(3) Im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Problemen dürfte die paradox erscheinende Situation zur Sprache kommen, daß die Heimatländer, die die Gastarbeiter verlassen, oft unsere bevorzugten Reise- und Feriendestinationen sind. Dabei werden verschiedene Aspekte des Geographieunterrichts unverhofft von einer zum Teil beklemmenden Aktualität erfüllt.

(4) Das Ausländerproblem läßt sich freilich auch relativ nüchtern in Zahlen, d. h. mathematisch-statistisch erfassen.

(5) Es sei schließlich noch darauf hingewiesen, daß es auch Kinderbücher für das Vorschul- und erste Lesealter gibt, in denen Gastarbeiter eine wichtige Rolle spielen („Das Schnauzmännchen“, Zürich: Atlantis 1970).

## 6.9. Schulorganisatorische Maßnahmen

Die Maßnahmen, die zur leichteren Integration der Ausländerkinder getroffen werden, sind von Ort zu Ort sehr verschieden. Etliche Behördenstellen bzw. die entsprechenden *Sozialpädagogischen Dienststellen* (Fürsorgeämter) stellen den Eltern von Schulkindern *Orientierungsbroschüren* über das Schulwesen zu. Solche Maßnahmen sind begrüßenswert, reichen aber niemals aus. Die persönliche *Beratung durch die Lehrerschaft* oder eine der Schule nahestehende Beratungsstelle sind dringend notwendig. Ausländerkinder, die einen Kindergarten besuchen können, haben es in der Schule leichter. Das mag stimmen, weil sie zahlreiche Verhaltensmuster

haben übernehmen können, die in der Schule vorausgesetzt werden. Die sprachfördernde Wirkung des Kindergartens darf aber nicht zu hoch veranschlagt werden. Eine intensive und gezielte Sprachförderung ist unumgänglich (vgl. 6.7. Schluß).

Intensive Sprachschulung — jedenfalls in quantitativem Sinne — erhalten die Kinder der *Fremdsprachenklassen* (auch Auffang- oder Einführungsklassen). (Hinsichtlich der Frage, ob Mundart oder Schriftsprache gelehrt werden soll, herrscht an einigen Orten noch große Unentschiedenheit.) Die Hauptgefahr der Fremdsprachenklassen liegt darin, daß der Prozeß der „Umsozialisierung“ hinausgeschoben und dadurch erschwert wird. Deshalb wird der Besuch solcher Klassen meist auf ein Jahr beschränkt. Daß bei sehr hohen Anteilen an Gastarbeiterkindern pro Klasse Sonderlösungen getroffen werden müssen, ist selbstverständlich.

Hilfsmaßnahmen wie *Aufgabenhort* und *Nachhilfestunden* sind günstige Maßnahmen: Viele Gastarbeiterkinder fühlen sich dort wohl; man nimmt sich ihrer an. Die Hilfe beschränkt sich aber meist auf eine Symptombehandlung (Nachhilfe im Rechnen, im Rechtschreiben, im Lesen eines bestimmten Textes usw.) — zu den Ursachen von Lernschwierigkeiten wird kaum vorgestoßen. (Zum Problem der Leistungsdifferenzierung s. 1.6.)

Ein besonderer Fall sei hier noch erwähnt: Um der Entfremdung von der Heimat vorzubeugen, können die Italienerkinder in der Schweiz vom italienischen Konsulat organisierte und vom Staate Italien finanzierte „Corsi“ zur Förderung der italienischen Sprachfertigkeit und italienischer Kultur (Italianità) besuchen. Wer sich die Schulbesuche im Ausland bei seiner Rückkehr nach Italien anrechnen lassen will (das gilt vor allem für jene, die eine Beamtenlaufbahn anstreben), muß sich über den Besuch der „Corsi“ während seiner ganzen Schulzeit ausweisen können (legge 153).

Anders ist die Situation — gleichsam mono-kulturell —, wo Italienerkinder ausschließlich die Schule der *Missione Cattolica* besuchen. Dort findet die familiäre Sozialisation eine Fortsetzung ohne kulturellen Bruch.

## 6.10. Didaktische Hinweise

### 6.10.1. Literatur

#### 6.10.1.1. Zur Soziologie des Gastarbeiters (soziologische und sozialpsychologische Texte und Werke)

Als Standardwerk für Schweizer Verhältnisse ist zu betrachten

- (1) Braun, R. *Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz*. Erlenbach-Zürich: Rentsch, 1970.

- (2) Hoffmann-Nowotny, H.-J. *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Stuttgart: Enke, 1973.

- (3) Hagen, E. *Arbeitsmotive von Gastarbeitern*. Bern: Haupt, 1973.

- (4) Niederer, A. Arbeitsmotive von Gastarbeitern sind vielfältiger als man glaubt. *Neue Züricher Zeitung*. 17. 2. 74, Nr. 79 (Fernaussgabe 47), S. 35.

- (5) Klee, E. (Hrsg.) *Gastarbeiter, Analysen und Berichte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1972.

- (6) Klee, E. Gastarbeiter als Subproletariat. In: Klee, E. (Hrsg.) 1972, 25–35, vgl. (5).

- (7) Marques, J. M. Die Rückkehr in die Heimat. Politische und gesellschaftliche Auswirkungen. In: Klee, E. (Hrsg.) 1972, 137–146, vgl. (5).

- (8) Koch, H. R. *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik, 1970.

Das Buch von Koch gibt eine praxisbezogene Einführung in das Problem und berücksichtigt weitgehend — zum Teil ausdrücklich belegt — auch die Schweizer Verhältnisse.

Wenn oft vom Gastarbeiter schlechthin gesprochen wird, ist dies eine unzulässige Verallgemeinerung. Es gibt eine Studie, in der die ausländischen Arbeitnehmer nach ihrer Nationalität unterschieden werden und in der sogenannte Charakterstudien vorgelegt werden. An Hand von gelungenen und mißglückten Integrationen werden *unbewußte Motive* des Verhaltens von verschiedenen Gastarbeitern und der Zusammenhang mit persönlichen Krisen, Kriminalität u. a. hergestellt:

- (9) Bingemer, K./Meistermann-Steger, E. & Neubert, E. (Hrsg.) *Leben als Gastarbeiter. Geglückte und mißglückte Integration*. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970.

#### 6.10.1.2. Zur Psychologie des Vorurteils

Für den Studenten:

- (1) Guskin, E. A. & Guskin, S. L. *Sozialpsychologie in Schule und Unterricht*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 1973. Kapitel 2: Wie Lehrer und Schüler einander sehen, 30–45.

Für den Dozenten:

- (2) Allport, G. W. *Die Natur des Vorurteils*. Berlin/Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971.
- (3) Secord, P. F. & Backman, C. W. *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1964. Kapitel 2: Person perception, 49–92; Kapitel 13: Intergroup relations (besonders zum Thema Vorurteil), 411–448.

- (4) Oerter, R. *Struktur und Wandlungen von Werthaltungen*. München: Oldenbourg, 1970.
- (5) Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz, 1971.
- (6) Rattner, J. *Psychologie des Vorurteils*. Zürich: Classen, 1971.
- (7) Rokeach, M. (Ed.) *The closed and the open mind*. New York: Basic Books, 1960.

Im Text sind ferner erwähnt:

- (8) Frenkel-Brunswik, E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 1949, 18, 108–143.
- (9) Linton, H. B. Dependence on external influence: Correlates in perception, attitudes, and judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 51, 502–507.
- (10) Witkin, H. A. et al. *Personality through perception*. New York: Harper & Row, 1954.

#### 6.10.1.3. Zum Problem der Schulleistung und des Schülerverhaltens

Für den Studenten:

Ein Kapitel aus Kochs Buch beleuchtet einen Ausschnitt aus dem soziokulturellen Hintergrund des Ausländerkindes: die schulische Situation im Ursprungsland der Eltern. Kenntnisse darüber ermöglichen Rückschlüsse auf deren Schulausbildung.

- (1) Koch, H. R. *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik, 1970. Kapitel B.: Die schulische Herkunft der Gastarbeiter und ihre psychologische Situation, 52–62.
- (1a) Müller, H. *Ausländerkinder in deutschen Schulen*. Stuttgart: Klett, 1974.

Für den Dozenten:

- (2) Diamant, D. Ausländische Arbeiterkinder in der deutschen Schule. In: Klee, E. (Hrsg.) *Gastarbeiter. Analysen und Berichte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1972, 58–103.
- (3) Müller, H. *Gutachten zur Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder*. Köln: Verband Bildung und Erziehung, 1971.
- (4) Aebli, H. Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1969, 151–191.
- (5) Heckhausen, H. Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg.) 1969, 193–228, vgl. (4).

Zum Problem von Erfolg und Mißerfolg, insbesondere der Zuschreibung von Erfolg und Mißerfolg sei empfohlen.

- (6) Meyer, W.-U. *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg*. Stuttgart: Klett, 1973.

Ferner verweisen wir auf die Literaturempfehlungen 1.7.1.2., 1.7.1.4., 4.9.1.2., 4.9.1.3., 5.11.1.1., 5.11.1.2., 5.11.1.4 und 5.11.1.8.

#### 6.10.1.4. Zum Problem der „Umsozialisierung“ von Gastarbeiterkindern Für den Studenten:

- (1) Guskin, A. E. & Guskin, S. L. *Sozialpsychologie in Schule und Unterricht*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 1973. Kapitel 7: Die Funktion der Schule im Sozialisationsprozeß: Die „Umsozialisierung“ von Kindern aus Einwandererfamilien, 121–134.

Für den Dozenten:

- (2) Lichtenberger, W. *Soziale Erziehung im Kindesalter*. Basel: Reinhardt, 1963.
- (3) Oerter, R. *Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit*. Basel: Reinhardt, 1966.
- (4) Steinert, H. *Die Strategien des sozialen Handelns*. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation. München: Juventa, 1972. Kapitel 6: Sozialisation, Werte und soziale Integration, 123–144.

Unter psychoanalytischen Gesichtspunkten untersuchen die folgenden Autoren das Problem der Sozialisation:

- (5) Hurst, M. *Zur Ich- und Identifikationsentwicklung des Fremdarbeiterkindes*. Eine Untersuchung. Diplomarbeit des Instituts für angewandte Psychologie. Zürich, 1970.
- (6) Schuh, S. *Auswirkungen der Emigration auf Kinder italienischer Fremdarbeiter*. Diplomarbeit des Instituts für angewandte Psychologie. Zürich, 1970.

Ohne unmittelbaren Bezug zum Problem Gastarbeiterkind:

- (7) Wellendorf, F. *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz, 1973.

Im Text sind ferner erwähnt:

- (8) Gordon, M. *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press, 1964.
- (9) Taft, R. A. & Johnston, R. The assimilation of adolescent Polish immigrants and parent-child interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967, 13 (2), 111–120.
- (10) Guskin, A. E. *Changing Identity: The assimilations of Chinese in Thailand*. Unpublished doctoral dissertation. Ann Arbor: University of Michigan, 1968.

- (11) Brim, G. O. Socialization through the life cycle. In: Brim, G. O. & Wheeler, S. *Socialization after Childhood*. New York: Wiley, 1966.
- (12) Braun, R. s. 6.10.1.1. (1).
- (13) Frisch, M. *Öffentlichkeit als Partner*. Frankfurt: Suhrkamp, 1967.

#### 6.10.1.5. Zum Problem Elternkontakt

Als einführender Text kann beigezogen werden

- (1) Krüger, R. Die Eltern und „ihre“ Grundschule — die Grundschule und „ihre“ Eltern. *Die Grundschule*, 1973, Nr. 2, 106—110.

Über die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus liegen zwei Arbeiten aus England vor: ein Untersuchungsbericht und eine Sammlung von Aufsätzen:

- (2) Belser, H./Roeder, P.-M. & Thomas, H. (Hrsg.) *Kinder — Schule — Elternhaus*. (Plowden-Report). Frankfurt: Diesterweg, 1972.
- (3) Craft, M./Raynor, J. & Cohen, L. (Eds.) *Linking Home and School*. London: Longman, 1971<sup>8</sup>.

Eine internationale Studie über das Verhältnis Schule—Elternhaus und den Erfolg der Zusammenarbeit ist

- (4) Schleicher, K. *Elternhaus & Schule. Kooperation ohne Erfolg?* Düsseldorf: Schwann, 1972.

Für den praktizierenden Lehrer:

- (5) Rössner, L. *Handbuch für Elternabende*. Frankfurt: Diesterweg, 1971<sup>2</sup>.

#### 6.10.1.6. Zum Problem Deutsch als Fremdsprache

Einen Überblick über die Problematik gibt

- (1) Koch, H. R. *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik, 1970. Kapitel F: Deutsch als Fremdsprache, 91—128.

Genaue Angaben über Lehrgänge finden sich S. 126 ff., insbesondere Kessler, H. *Deutsch für Ausländer*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik, 1968.

Braun/Niederer & Schmoe *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett, 1968, Mahler & Schmitt *Wir lernen Deutsch*. Frankfurt: Diesterweg, 1968, Schulz/Griesbach & Lund *Auf deutsch, bitte*. München: Hueber, 1969.

Ein weiteres Lehrmittel ist:

Müller, H. & Moerling, E. *Mitreden können*. Sprachlehrbuch für Ausländerkinder, zu welchem Aufkleber und fremdsprachige Beihäfte bezogen werden können. Düsseldorf: Bagel, 1973.

- (2) Aebli, H. Über das Lernen fremder Sprachen. *Gymnasium*, 1973, 80, 1/2, 86—101.

Im Text erwähnt sind ferner:

- (3) Lapper, G. *Singendes Lernen (1 bis 6)*. Bad Reichenhall: Selbstverlag G. Lapper, o. Jahr.  
(Zu Lapper, G. — Lappermethode s. *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg i. B.: Herder 1956, Bd. III, 1970.)
- (4) Eltz, H. *Fremdsprachlicher Anfangsunterricht und audiovisuelle Methode*. Zürich: Edition Pestalozzi, 1971.

#### 6.10.1.7. „Gastarbeiter“ als Unterrichtsthema

- (1) Koch, H. R. *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik, 1970. Kapitel H: Gastarbeiterprobleme als Unterrichtsgegenstand, 150—159.
- (2) Kochan, D. et al. *Sprache und Sprechen 5*. (Lehrerband und Schülerarbeitsmittel). Hannover: Schroedel, 1972.
- (3) Ney, H.-G. Was deutsche Volksschüler über ausländische Arbeiter denken. In: Klee, E. (Hrsg.) *Gastarbeiter. Analysen und Berichte*. Frankfurt: Suhrkamp, 1972, 158—161.
- (4) „Diese neun Monate haben wir wie Hunde gelebt.“ Auszug aus einem Interview. In: Klee, E. (Hrsg.) 1972, 165—168, vgl. (3).
- (5) Brief eines anatolischen Bauern. In: Klee, E. (Hrsg.) 1972, 169, vgl. (3).

Für Vorschul- und erstes Lesealter:

- (6) Zingg, M. *Das Schnauzmännchen*. Zürich: Atlantis Kinderbücher, 1970.

#### 6.10.2. Statistisches Material, Vorlagen für Hellraumprojektorfolien, Tabellen und Fragebogen

- (1) Die vielseitigste und vollständigste Datensammlung (Tabellen und Übersichtsgaphiken) findet sich in Braun, R. *Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz*. Erlenbach-Zürich: Rentsch 1970. Die Daten können in beschränktem Rahmen auch für andere Länder beigezogen werden, vor allem um qualitative Aspekte zu beleuchten.

Einige der rund 70 Darstellungen seien hier herausgegriffen:

— Tabelle IX/5: Alternativentscheid einer Schulung der Kinder in der Schweiz oder in Italien; Gruppe der verheirateten Italiener, 359.

- Aussagen der Fremdarbeiter zu diesem Problem, 360–361.
- Tabelle IX/10: Stereotype Eigenschaftszuschreibungen der Schweizer- und Italiener-Auswahl (in Prozent), 414.
- Diagramm IX/1: Welche Eigenschaften werden am meisten bzw. am wenigsten geschätzt (Nennungshäufigkeit): Die Schweizer schätzen an den Italienern ..., die italienischen Arbeitskräfte schätzen an den Schweizern ..., 420
- Tabelle IX/13: Persönliche Einstellung der Schweizer-Auswahl zur Anwesenheit so vieler ausländischer Arbeitskräfte in der Gemeinde ..., 426.

- (2) Tabelle der schulpflichtigen Ausländer. In: Koch, H. R. *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik 1970.
- (3) Nationale Anteile am Fremdarbeiterbestand von 1950–1968, Aufteilung in Berufsgruppen. In: Koch, H. R. 1970, s. 6.10.1.7 (1).
- (4) Zwei Fragebogen der Deutschen Gesellschaft für sozialanalytische Forschung. In: Bingemer, K./Meistermann-Seeger, E. & Neubert, E. (Hrsg.) *Leben als Gastarbeiter*. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag 1970, 208–228.
- (5) Authentische Aussagen von Gastarbeitern in verschiedenen Befragungen. In: Bingemer/Meistermann-Seeger & Neubert (Hrsg.) 1970, passim.

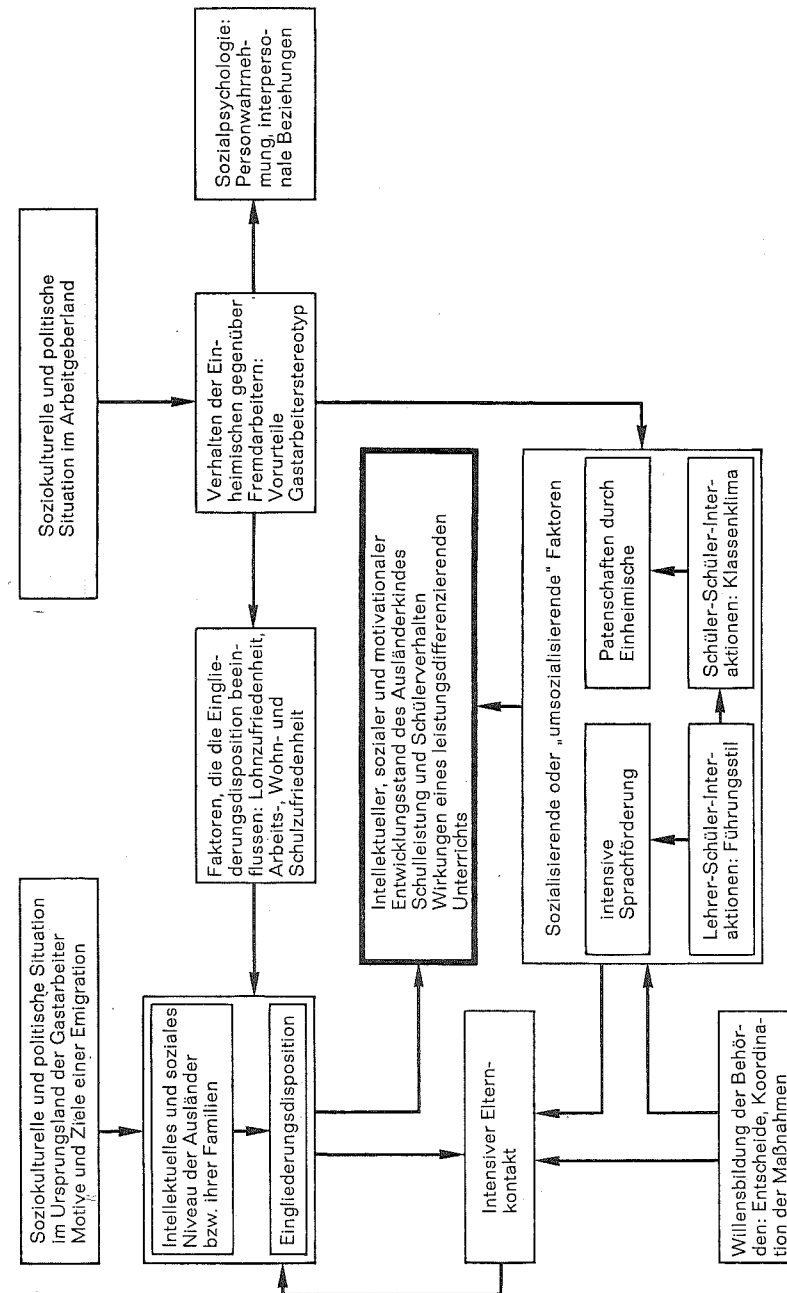
### 6.10.3. Strukturelle Zielbeschreibung und Vorschläge von operationalisierten Lernzielen zu Prüfungszwecken

Die nachfolgende Graphik (Abb. 10) zeigt die wesentlichen Elemente des Problems Gastarbeiterkinder in ihrem Zusammenhang aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die wirtschaftlich-politischen Aspekte lassen sich ohne Mühe in das Diagramm integrieren.

Zu Prüfungszwecken können Zieloperationalisierungen wie die folgenden dienen:

- (1) Erklären Sie in Begriffen der Sozialisationstheorie, was man im Falle eines Ausländerkindes unter „bi-kultureller“ Lebenssituation versteht.
- (2) Zählen Sie *nicht-verbale Faktoren* auf, die den Sozialisationsprozeß von Gastarbeiterkindern beeinflussen.
- (3) Erklären Sie die Entstehung und die Wirkung des sogenannten *Gastarbeiterstereotyps* in Begriffen der Theorie der Personwahrnehmung.

Abb. 10 Versuch einer strukturellen Zielbeschreibung zum Thema Gastarbeiterkinder





- (4) Bereiten Sie eine Unterrichtseinheit im Fach Sprache für eine 3. Klasse vor und konstruieren Sie einen informellen Schultest, bei dem Sie mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen können, daß Gastarbeiterkinder nicht benachteiligt sind. Begründen Sie ihr Vorgehen.
- (5) Vergleichen Sie drei gegebene authentische Hausaufgaben Situationen (Vorbereitung eines Diktats, Auswendiglernen eines Liedes, Lösen angewandter Rechnungen aus dem Rechenbuch 4. Klasse) von je einem deutschsprachigen und einem Gastarbeiterkind und diskutieren Sie diese im Hinblick auf die Möglichkeit, die Aufgaben erfolgreich zu lösen.
- (6) Im Buch Jackson, B. *Streaming – An Educational System in Miniature*. London 1966 (vgl. 1.6. und 1.7.1.5.) stellt der Autor fest, daß nach seinen (englischen) Erfahrungen die *homogene Leistungs differenzierung* nicht geeignet ist, die Bildungsdefizite der sozial schwächeren Schichten wirksam auszugleichen.  
Geben Sie eventuelle Vor- und Nachteile der homogenen Leistungs differenzierung in Klassen mit einem Ausländerkinderbestand von 20% und mehr an.

#### 6.10.4. Anregungen zu Projektarbeiten mit Studenten

Das Thema *Ausländerkinder* bietet in hohem Maße Möglichkeiten, die Studenten mit konkreten Situationen zu konfrontieren:

- (1) Einheimische und ausländische Kinder können beobachtet werden (je eines)
  - nach ihrem Sozialverhalten (soziale Position und Integration)
  - nach ihrem Sprachverhalten und möglichen Auswirkungen auf den Unterricht
  - nach ihren Schulschwierigkeiten allgemeiner Art (Verhaltensstörungen beim Lernen, Leistungsschwäche)
  - nach ihrer Lernmotivation (Erfolgsoversicht vs. Mißerfolgsangst)
  - nach ihren besonderen Fähigkeiten
  - nach ihrer Spontaneität und Kreativität im intellektuellen wie im nicht-intellektuellen Bereich.
- (2) Aufgrund gewisser Beobachtungen über Schülerverhalten und Schulleistung können Nachhilfestunden geplant und durchgeführt werden. Es empfiehlt sich, für solche Hilfestellungen klar umschriebene, kleine Stoffbereiche auszuwählen. Eine Durchführung setzt Absprachen mit Lehrer und Eltern voraus.
- (3) Lehramtskandidaten müssen den Umgang mit Eltern *lernen*. Sie sollen mit einheimischen und ausländischen Eltern Kontakte vorbereiten und

aufnehmen. Vorbereitete Gespräche (kein Ausfragen) über Erwartungen gegenüber der Schule als Institution, dem Lehrer, dem Kind, über Laufbahnaspirationen u. ä. führen zu aufschlußreichen Erkenntnissen, die Teile des soziokulturellen Hintergrundes der betreffenden Schüler beleuchten (vgl. auch das Sammelreferat Hedinger in Band 3 dieser Reihe). Von daher lassen sich – mit der nötigen Vorsicht – Rückschlüsse auf einzelne Verhaltensweisen und auf die Leistungen der betreffenden Schüler ziehen.

## Bibliographie

- Adorno, T. W. et al. (1950) *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Aebli, H. (1969) Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1958) Drei Quellen der Autorität. *Schweiz. Lehrerzeitung*, Nr. 8, 3–10.
- Aebli, H. (1961) *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1961) *Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1973) Über das Lernen fremder Sprachen. *Gymnasium*, 80, 1/2, 86–101.
- Aebli, H. (1963) *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Allport, G. W. (1971) *Die Natur des Vorurteils*. Berlin/Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Allport, G. W. (1959<sup>2</sup>) *Persönlichkeit*. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Meisenheim am Glan: Hain.
- Allport, G. W. *Werden der Persönlichkeit*. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Bern, 1958. München: Kindler, 1974.
- Anderson, H. H. et al. Studies of teachers' classroom personalities I, II, III. – *Appl. Psychol. Monogr.* 1945, Nr. 6; 1946, Nr. 8; 1946, Nr. 11.
- Aronson, E. & Carlsmith, J. M. (1963) Effect of the severity of threat on the devaluation of forbidden behavior. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 66, 584–588.
- Backmann, C. W. & Secord, P. F. (1972) *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Balow, I. H. (1962) Does Homogeneous Grouping Give Homogeneous Groups? *Elementary School Journal*, 63, 28–32.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1973) Stellvertretende Bekräftigung und Imitationslernen. In: Hofer, M. & Weinert, F. E. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkkolleg Grundlagentexte 2*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963) *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Becker, W. C. (1964) Consequences of different kinds of parental discipline. In: Hoffmann, M. L. & Hoffmann, L. W. (Hrsg.) *Review of child development research*. New York: Russell Sage Foundation.
- Belser, H., Roeder, P. M. & Thomas, H. (Hrsg.) (1972) *Kinder — Schule — Elternhaus*. (Plowden-Report). Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Bergius, R. (1969) Analyse der Begabung: Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Berkowitz, L. (1962) *Aggression: A Sozial Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Besuden, H. (1970) Der Umgang mit Sachaufgaben im operativen Rechnen. In: Fricke, A. & Besuden, H. *Mathematik — Elemente einer Didaktik und Methodik*. Stuttgart: Klett.
- Bingemer, K., Meistermann-Steger, E. & Neubert, E. (Hrsg.) (1970) *Leben als Gastarbeiter. Geglückte und mißglückte Integration*. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Birney, R. C., Burdick, H. & Teevan, R. C. (1969) *Fear of Failure*. New York: Van Nostrand.
- Bloom, B. S. (1971) Learning for Mastery. In: Block, J. H. (Hrsg.) *Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (1971) *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*. Weinheim: Beltz.
- Bloom, B. S. (1972) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, F. (1964) John Dewey's Theorie der Schule. *Pädagogische Rundschau*, 18, 249–271.
- Bracken, H. von (Hrsg.) (1968) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Brackenbury, R. L., (1972<sup>6</sup>) Roger und der Geldbeutel. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.
- Braun, R. (1970) *Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz*. Erlenbach-Zürich: Rentsch.
- Brim, G. O. (1966) Socialization through the life cycle. In: Brim, G. O. & Wheeler, S. *Socialization after Childhood*. New York: Wiley.
- Brückner, P. (1968) Zur Pathologie des Gehorsams. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Bühler, C., Schenk-Danzinger, L. & Smitter, F. (1958) *Kindheitsprobleme und der Lehrer*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Cappel, W. (1973<sup>8</sup>) *Das Kind in der Schulklasse*. Weinheim: Beltz.
- Cohen, A. K. (1951) *Delinquent Boys*. New York: The Free Press, 1971.
- Comenius, J. A. (1960<sup>2</sup>) *Große Didaktik*. Düsseldorf/München: Küpper.
- Copei, F. (1969<sup>9</sup>) *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Correll, W. (1970) Die soziale Bedingtheit des Lernens. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Craft, M., Raynor, J. & Cohen, L. (Hrsg.) (1971<sup>8</sup>) *Linking Home and School*. London: Longman.
- Dann, H.-D. (1972) *Aggression und Leistung*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat: (1968) *Einrichtung von Schulversuchen mit der Ganztagschule*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Dewey, J. (1951) *Wie wir denken*. Zürich: Morgarten.
- Dewey, J. & Kilpatrick, P. (1935) *Der Projektplan*. Weimar: Hermann Böhlau.
- Diamant, D. (1972) Ausländische Arbeiterkinder in der deutschen Schule. In: Klee, E. (Hrsg.) *Gastarbeiter. Analysen und Berichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1972.
- Diesterweg, F. W. A. (1956) *Sämtliche Werke*, Bd. 1 und 2 Berlin: Volk und Wissen.
- Dietrich, G. (1971<sup>2</sup>) *Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts*. München: Ehrenwirth.
- Dietrich, G. (1970) Der Einfluß der Unterrichtsform auf Leistung und Leistungspersönlichkeit des Vorschulkindes. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

- Dietz, B. & Kuhrt, W. (1959) Hausaufgaben — ein Mittel zur Entwicklung der Denkfähigkeit der Schüler und zur Sicherung eines anwendungsbereiten Wissens. *Pädagogik*, 8.
- Dreikurs, R. (1969) Die Bedeutung des Gruppenunterrichts. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Dreikurs, R. (1968) *Kinder fordern uns heraus*. Stuttgart: Klett.
- Dreikurs, R. (1970) *Psychologie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett.
- Dunker, K. (1963) *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer, (Neudruck).
- Eigler, G. & Krumm, V. (1972) *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz.
- Eltz, H. (1971) *Fremdsprachlicher Anfangsunterricht und audiovisuelle Methode*. Zürich: Edition Pestalozzi.
- Erlinghagen, K. (1965) *Das katholische Bildungsdefizit in Deutschland*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Eyferth, K. (1966) Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: Herrmann, Th. (Hrsg.) *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Feigenwinter, M. (1973<sup>3</sup>) *Gruppenunterricht*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Fend, H. (1971) Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Fend, H. (1971<sup>4</sup>) *Sozialisation und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Ferdinand, W. & Klüter, M. (1968) Hausaufgaben in der Diskussion. *Schule und Psychologie*, 15, Nr. 4, 97–105.
- Fischer, A. (1968) Der Begriff der Disziplin. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Fischer, M. (1971<sup>9</sup>) *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*. Weinheim: Beltz.
- Flanders, N. A. (1970) *Analyzing Teaching Behavior*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Flavell, J. H. (1973) Rollenübernahme und Kommunikationsfertigkeiten bei Kindern. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Funkkolleg Grundlagentexte 1. Frankfurt/M.: Fischer.
- Flehsig, K.-H. (1972<sup>6</sup>) Erziehen zur Kreativität. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.
- Fokken, E. (1966) *Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule*. Hannover: Schroedel.
- Franz, K. (1963) *Erziehung im Schülerkollektiv*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949) Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108–143.
- Freud, S. (1954) *Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Nr. 47.
- Fricke, A. & Besuden, H. (1970) *Mathematik — Elemente einer Didaktik und Methodik*. Stuttgart: Klett.
- Frisch, M. (1967) *Öffentlichkeit als Partner*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Furck, C. L. (1972) *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Gabert, E. (1951) *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Gärtner-Harnach, V. (1972) *Angst und Leistung*. Weinheim: Beltz.
- Gagné, R. M. (1969) *Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Gaude, P. & Teschner, W.-P. (1971<sup>2</sup>) *Objektive Leistungsmessung in der Schule*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Gaudig, H. (1969<sup>2</sup>) *Die Schule der Selbsttätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geissler, E. E. (1972<sup>9</sup>) Autorität. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.
- Geissler, E. E. et al. (1969) *Fördern und auslesen*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Gerstein, H. (1972) *Erfolg und Versagen im Gymnasium*. Weinheim: Beltz.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1971<sup>2</sup>) Die Bedeutung von Begabung — Untersuchung eines sich erweiternden Begriffes. In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Gordon, M. (1964) *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- Gordon, W. C. (1970) Die Schulklasse als soziales System. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Guilford, J. P. (1967) Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. (1959) In: Weinert, F. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1967.
- Guilford, J. P. (1965) *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1968) *Intelligence, creativity, and their educational implications*. San Diego, Calif.: Knapp.
- Guilford, J. P. (1971<sup>2</sup>) Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lehren. In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Guilford, J. P. Kreativität. (1950) In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) *Kreativität und Schule*. München: Piper, 1971<sup>2</sup>.
- Guskin, A. E. (1968) *Changing Identity: The assimilations of Chinese in Thailand*. Unveröffentlichte Dissertation. Ann Arbor: University of Michigan.
- Guskin, A. E. & Guskin, S.L. (1973) *Sozialpsychologie in Schule und Unterricht*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Guyer, W. (1970) Das Lernen in der Gruppe. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Guyer, W. (1967<sup>5</sup>) *Wie wir lernen*. Erlenbach/Zürich: Rentsch.
- Hagemeister, U. (1968) *Die Schuldisziplin*. Weinheim: Beltz.
- Hagen, E. (1973) *Arbeitsmotive von Gastarbeitern*. Bern: Haupt.
- Haller, H.-D. (1971) Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Hallmann, R. J. (1971<sup>2</sup>) Techniken des kreativen Lehrens. In: Mühle, G. & Schell, Ch. *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Hargreaves, D. H. (1972) Interpersonale Beziehungen und das soziale System der Schule. In: Morris, J. F. & Lunzer, E. A. (Hrsg.) *Das Lernen in der Schule*. Stuttgart: Klett.
- Heckhausen, H. (1973) Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Heckhausen, H. (1969) Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Heckhausen, H. (1963) *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Hain.
- Heckhausen, H. (1971) Motivation in der Leistungsgesellschaft. In: Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.) *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henningsen, J. (1972<sup>9</sup>) Peter stört. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.
- Herbart, J. F. (1914) *Pädagogische Schriften*. Leipzig.
- Herrmann, T. (Hrsg.) (1966) *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Hess, F., Latscha, F. & Schneider, W. (1967) *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten: Walter.
- Hess, R. D. (1970) Social Class and Ethnic Influences on Socialization. In: Mussen, P. H. (Hrsg.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 2. New York: Wiley.
- Hess, R. D. & Shipman, V. (1973) Frühkindliche Erfahrung und Sozialisation kognitiver Stile. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkkolleg Grundlagentext 1*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Heun, H. & Tomaschewsky, K. (1964) Die Gliederung der Unterrichtsstunde in Lern- und Arbeitsaufgaben. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe*, XIII.
- Hillebrandt, F. (1958) Die Gruppenstruktur einer Schulklasse und ihre Wandlung. *Schule und Psychologie*, 8, 225–236.
- Hillebrandt, F. (Hrsg.) (1956) *Gruppenunterricht — Gruppenarbeit*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Höhn, E. (1967) *Der schlechte Schüler*. München: Piper.
- Höhn, E. (1959) Das Soziogramm und andere sozialpsychologische Methoden. In: Strunz, K. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen*. Basel: Reinhardt.
- Höhn, E. & Koch, M. Zur Psychologie des Außenseiters. *Psychologische Rundschau*, 1954, 5, 271–283, sowie in Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968.
- Höhn, E. & Schick, C. P. (1963<sup>2</sup>) *Das Soziogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973) *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Stuttgart: Enke.
- Hofstätter, P. R. (1957) *Gruppendynamik*. Hamburg: Rowohlt.
- Hofstätter, P. R. (1970) Der Leistungsvorteil der Gruppe. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Hopf, D. (1973) Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: Skowronek, H. (Hrsg.) *Umwelt und Begabung*. Stuttgart: Klett.

- Hopf, D. (1970) *Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Hoppe, F. (1971<sup>7</sup>) Das Anspruchsniveau. In: Thomae, H. (Hrsg.) *Die Motivation des menschlichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hundertmark, G. (1972<sup>5</sup>) *Soziale Erziehung im Kindergarten*. Stuttgart: Klett.
- Hurst, M. (1970) *Zur Ich- und Identifikationsentwicklung des Fremdarbeiterkindes*. Eine Untersuchung. Diplomarbeit des Instituts für angewandte Psychologie. Zürich.
- Hutchinson, W. L. (1971<sup>2</sup>) Kreatives und produktives Denken in der Klasse. In: Mühle, G. & Schell, Ch. *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1969) *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.
- Jackson, B. (1966) *Streaming — An Educational System in Miniature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1970) *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Kant, I. (1923) *Pädagogik*. In: Kants Gesammelte Schriften Bd. IX. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin.
- Kemmler, E. (1965) Kann man durch Hausaufgaben erziehen? *Die Schule*, 33, 33—34.
- Kerschensteiner, G. (1924) *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*. Leipzig.
- Kerschensteiner, G. (1969) *Begriff der Arbeitsschule*. München: Oldenbourg.
- Kerschensteiner, G. (1968) *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Paderborn: Schöningh.
- Klee, E. (Hrsg.) (1972) *Gastarbeiter, Analysen und Berichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Klee, E. (1972) Gastarbeiter als Subproletariat. In: Klee, E. (Hrsg.) *Gastarbeiter, Analysen und Berichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Klein, H. (1962) *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR*. Reinbek: Rowohlt.
- Koch, H. R. (1970) *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik.
- Kochan, D. (1972) *Sprache und Sprechen* 2, 3, 5. Hannover: Schroedel.
- Kornadt, H.-J. & Wirsing, M. (1960) Erziehungsmethoden und frühkindliches Verhalten. *Psychologische Beiträge*, 5, 383—392.
- Krappmann, L. (1973) Sozialisation im Spiel. *Die Grundschule*, 3, 195—201.
- Krüger, R. (1973) Die Eltern und „ihre“ Grundschule — die Grundschule und „ihre“ Eltern. *Die Grundschule*, 2, 106—110.
- Labov, W. (1971) Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W. & Wunderlich, D. (Hrsg.) *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Lapper, G. *Singendes Lernen (1 bis 6)*. Bad Reichenhall: Selbstverlag G. Lapper, o. Jahr.
- Lewin, K. (1972<sup>9</sup>) Führungsstile in der Gruppe. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in das pädagogische Sehen und Denken*. München: Piper.
- Lewin, K. (1968) Zur psychologischen Situation bei Lohn und Strafe. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *J. soc. Psychol.*, 10, 271—299.
- Lichtenberger, W. (1961) Die Bedeutung soziometrischer Untersuchungen für die erzieherischen und unterrichtlichen Maßnahmen des Berufserziehers. *Schule und Psychologie*, 9, 271—282.
- Lichtenberger, W. (1960) Formelle und informelle soziale Ordnung im Verband einer Schulklasse. *Schule und Psychologie*, 2, 33—43.
- Lichtenberger, W. (1963) *Soziale Erziehung im Kindesalter*. Basel: Reinhardt.
- Lichtenstein-Rother, I. (1968) Das Problem der Leistung in der Schule. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.) (1971) *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Linton, H. B. (1955) Dependence on external influence: Correlates in perception, attitudes, and judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 502—507.
- Lippitt, R. & White, R. K. (1973) Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie, Funkekolleg Grundlagentexte 1*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Litt, T. (1967<sup>13</sup>) *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart: Klett.
- Lohmann, J. (1967) *Die Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ludhins, A. S. (1971<sup>5</sup>) Mechanisieren beim Problemlösen. Die Wirkung der „Einstellung“. — In: Graumann, C. F. (Hrsg.) *Denken*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Lückert, H.-R. (Hrsg.) (1969) *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe*. München: Reinhardt.
- Lückert, R.-R. (1968) Statuswert und Rollenfunktion des Lehrers in der modernen Gesellschaft. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Mager, R. F. (1971<sup>3</sup>) *Motivation und Lernerfolg*. Weinheim: Beltz.
- Mager, R. F. (1970) Testen Sie Ihren Unterricht. „betrifft: erziehung“, 6, 27—34.
- Makrenko, A. S. (1968) Disziplin und Lebensordnung. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Marques, J. M. (1972) Die Rückkehr in die Heimat. Politische und gesellschaftliche Auswirkungen. In: Klee, E. (Hrsg.) *Gastarbeiter, Analysen und Berichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Martin, J. G. (1964) *The tolerant personality*. Detroit.
- McClelland, D. C. (1966) *Die Leistungsgesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McClelland, D. C. (1967) *Motivation und Kultur*. Bern: Huber.
- Messerschmid, F. (1968) Das Schülergericht. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Messner, H. (1970) Zuckerbrot und Peitsche — ein überholtes Modell der Lernmotivierung? *Schweizer Schule*, 17, 607—615.
- Messner, R. (1972) Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: Bloom, B. S. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.



Messner, R. (1971) Die Messung schulischen Erfolgs. Eine Einführung in die Probleme der Kontrolle des Unterrichtserfolgs durch den Lehrer. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Messner, R. & Posch, P. (1971) Perspektiven für einen neuen Lehrplan. Zum Problem der Operationalisierung von Lernzielen. In: Messner, R. & Rumpf, H. (Hrsg.) *Didaktische Impulse*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Metzger, W. (1959) Erziehung zum fruchtbaren Denken. In: Strunz, K. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen*. Basel: Reinhardt.

Metzger, W. (1972<sup>6</sup>) Kann man schöpferisches Denken üben? In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in das pädagogische Sehen und Denken*. München: Piper.

Meyer, E. (1970) Didaktische Kommentare zum Gruppenunterricht. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Meyer, E. (Hrsg.) (1970) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Meyer, E. (Hrsg.) (1969) *Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht*. Stuttgart: Klett.

Meyer, E. (Hrsg.) (1970) *Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung*. Stuttgart: Klett.

Meyer, W.-U. (1973) *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg*. Stuttgart: Klett.

Michael, B. (1961) Die Hausaufgaben als pädagogisches Problem. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 13, 9, 373–382.

Mollenhauer, K. (1969) Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.

Montessori, M. (1952<sup>3</sup>) *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett.

Montessori, M. (1972) *Das kreative Kind*. Freiburg i. Br.: Herder.

Moor, P. (1968) Das ungehorsame Kind und seine Erziehung. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Moreno, J. L. (1974<sup>4</sup>) *Die Grundlagen der Soziometrie*. Düsseldorf/Berlin: Westdeutscher Verlag.

Morris, J. F. (1972) Die Sozialpsychologie des Lernens. In: Morris, J. F. & Lunzer, E. A. (Hrsg.) *Das Lernen in der Schule*. Stuttgart: Klett.

Moser, T. (1972) *Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur*. Frankfurt/M.: Fischer.

Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) (1971<sup>2</sup>) *Kreativität und Schule*. München: Piper.

Müller, H. (1974) *Ausländerkinder in deutschen Schulen*. Stuttgart: Klett.

Müller, H. (1971) *Gutachten zur Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder*. Köln: Verband Bildung und Erziehung.

Müller, L. (1970) *Innere Schulreform: Die Gaudigschule als Beispiel*. Berlin: Die Berliner Schule.

Müller, R. G. E. (1968) Zur Erziehung des „gemeinschaftsschwierigen“ Kindes und Jugendlichen. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Muth, J. (1972<sup>6</sup>) Beginn eines Schultags. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.

Muth, J. (1967) Das Problem der Hausaufgaben an Tagesschulen. *tagesheimschule*, 7, 3, 42–49.

Muth, J. (1970) Zur theoretischen Grundlegung der Gruppenarbeit. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Neidhart, F. (1968) Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.) *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart: Enke.

Neill, A. S. (1969) *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

Neuhaus, E. (1971) Zum pädagogischen Leistungsbegriff. In: Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.) *Schulleistung und Leistungsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ney, H. G. (1972) Was deutsche Volksschüler über ausländische Arbeiter denken. In: Klee, E. (Hrsg.) *Gastarbeiter, Analysen und Berichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Niederer, A. Arbeitsmotive von Gastarbeitern sind vielfältiger als man glaubt. *Neue Zürcher Zeitung*. 17. 2. 74, Nr. 79, (Fernaussage 47), S. 35.

Nohl, H. (1968) Der Sinn der Strafe. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Odenbach, K. (1959) Die gruppenunterrichtlichen Verfahren. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 11.

Odenbach, K. (1958) Zur Praxis des Gruppenunterrichts. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 10.

Oerter, R. (1966) *Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit*. Basel: Reinhardt.

Oerter, R. (1970) *Struktur und Wandlungen von Werthaltungen*. München: Oldenbourg.

Oevermann, U. (1969) Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.

Pakulla, R. (1967) *Hausaufgaben*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.

Parsons, T. (1973) Die Schulkasse als soziales System. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkekolleg Grundlagen-texte 1*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Peisert, H. (1967) *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.

Peisert, H. & Dahrendorf, R. (Hrsg.) (1967) *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Villingen: Neckar-Verlag.

Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weinheim: Beltz, 1973<sup>2</sup>.

Peters, O. (1972) Soziale Interaktion in der Schulkasse. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz.

Petersen, P. (1972<sup>53</sup>) *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim: Beltz.

Pettinger, R. (1970) *Arbeiterkinder und weiterführende Schulen*. Weinheim: Beltz.

Pfeiffer, J. L. (1967) Teaching in ability grouped English classes: a case study of verbal interaction and cognitive goals. *Journal of Experimental Education*, 36, 1, 33–38.

- Pfisterer, T. (1971) *Rhythmisch-musikalische Erziehung in Kindergarten und Schule*. Zürich: Musikverlag zum Pelikan.
- Piaget, J. (1947) *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (1970) Die sozialen Faktoren der geistigen Entwicklung. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Polya, G. (1967<sup>2</sup>) *Schule des Denkens*. Bern: Francke.
- Polya, G. (1967) *Vom Lösen mathematischer Aufgaben I und II*. Basel: Birkhäuser, 1966, 1967.
- Preuss, O. (1970) *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim: Beltz.
- Rattner, J. (1971) *Psychologie des Vorurteils*. Zürich: Classen.
- Reble, A. (1975<sup>12</sup>) *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Redl, F. & Wattenberg, W. (1952) *Mental hygiene in teaching*. New York: Harcourt.
- Redl, F. & Weinmann, D. (1957) *The aggressive child*. Clencoe, Ill.: Free Press.
- Renz, P. & Christoplos, F. (1971<sup>2</sup>) Versuch einer operationalen Definition der Begabung. In: Mühle, G. & Schell, Ch. (Hrsg.) *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Resag, K. & Bärmann, F. (1969 ff.) *Zahl und Raum 2, 3, und 4*. Westermann Mathematik für die Grundschule. Braunschweig: Westermann.
- Riesman, D. (1958) *Die einsame Masse*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Roeder, P. M., Pasdzierny, A. & Wolf, W. (1965) *Sozialstatus und Schulerfolg*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1968) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Rössner, L. (1971<sup>2</sup>) *Handbuch für Elternabende*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Rohwer, W. D. Jr. (1970) Implications of Cognitive Development for Education. In: Mussen, P. H. (Hrsg.) *Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. 1*. New York: Wiley.
- Rokeach, M. (Hrsg.) (1960) *The closed and the open mind*. New York: Basic Books.
- Rosen, B. C. & D'Andrade, R. (1973) Die psychosozialen Ursprünge des Leistungsmotivs. In: Graumann, C. F. & Heckhausen, H. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkekolleg Grundlagentexte*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971) *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1968) Gesellungsschwierigkeiten in der Schulgemeinschaft. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Roth, H. (1957) *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Rousseau, J.-J. (1963) *Emil oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Rumpf, H. (1971) Kreatives Denken im Geschichtsunterricht. In: Rumpf, H. *Scheinklarheiten*. Braunschweig: Westermann.
- Rumpf, H. (1971) Lernziele. Die Taxonomie von Benjamin S. Bloom und Mitarbeitern. In: Rumpf, H. *Scheinklarheiten*. Braunschweig: Westermann.

- Ruppert, J. P. (1959<sup>2</sup>) Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. In: Hetzer, H. (Hrsg.) *Handbuch der Psychologie Bd. 10*. Göttingen: Hogrefe.
- Ruprecht, H. (1967) *Erziehung zum produktiven Denken*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Rutz, G. (1968) *Ganztagsschule*. Frankfurt/M.: Wochenschauverlag.
- Rutz, G. Klinger, K.-H. & Wittmann, B. (1968) *Gutachten zur Ganztagsschule*. Frankfurt/M.: Dokumentation der GEW Nr. 3.
- Sack, F. & König, R. (1968) *Kriminalsoziologie*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Sander, T., Rolff, H.-G. & Winkler, G. (1971<sup>3</sup>) *Die Demokratische Leistungsschule*. Hannover: Schroedel.
- Sarason, S. B. & Davidson, K. S. et al. (1971) *Angst bei Schulkindern*. Stuttgart: Klett.
- Schaller, K. (1968) Sinn und Grenze der Schulstrafe. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Scheibe, W. (1971<sup>2</sup>) *Die Reformpädagogische Bewegung*. Weinheim: Beltz.
- Scheibe, W. (1968) Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht. In: Röhrs, H. (Hrsg.) *Theorie der Schule*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Scheibe, W., Bohnsack, F. & Seidelmann, P. (1966<sup>3</sup>) *Schülermitverantwortung, ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung*. Neuwied: Luchterhand.
- Schell, Ch. (1972) *Partnerarbeit im Unterricht*. Basel: Reinhardt.
- Schenk-Danzinger, L. (1971<sup>4</sup>) *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schiefele, H. (1958) Über Sozialstrukturen auf der Oberstufe der Volksschule. *Schule und Psychologie*, 5, Nr. 3.
- Schleicher, K. (1972) *Elternhaus & Schule. Kooperation ohne Erfolg?* Düsseldorf: Schwann.
- Schleiermacher, F. (1957) *Pädagogische Schriften*. 2 Bände hrsg. von Weniger, E. München: Küpper.
- Schmid, J. R. (1971) *Antiautoritäre, autoritäre oder autoritative Erziehung? Eine grundsätzliche Abklärung*. Bern: Haupt.
- Schmitt-Mummendey, A. & Schmitt, H. D. (1971) *Aggressives Verhalten*. München: Juventa.
- Schober, H. (1967) Erfolg und Mißerfolg eines Schülerjahrgangs in einem Großstadtgymnasium. In: Peisert, H. & Dahrendorf, R. (Hrsg.) *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Villingen: Neckar-Verlag.
- Schoeck, H. (1971) *Ist Leistung unanständig?* Osnabrück: Fromm.
- Schuh, S. (1970) *Auswirkungen der Emigration auf Kinder italienischer Fremdarbeiter*. Diplomarbeit des Instituts für angewandte Psychologie. Zürich.
- Schulz, E. (1969) *Ungenutzte Begabungsreserven*. Eine Untersuchung über hemmende Faktoren der Begabungsentfaltung. Weinheim: Beltz.
- Schulz, W. (1969) Zur Differenzierung an Gesamtschulen. In: Fürstenau, P. et al. *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. & Levin, H. (1957) *Patterns of Child Rearing*. New York: Harper & Row.
- Secord, P. F. & Backman, C. W. (1964) *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Selz, O. (1922) *Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums*. Bonn: Bouvier.
- Shoben, E. J. (1949) The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. *Genet. Psychol. Monogr.*, 39, 101–148.
- Skowronek, H. (1970<sup>2</sup>) *Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung*. Hannover: Schroedel.
- Skowronek, H. (1971<sup>3</sup>) *Lernen und Lernfähigkeit*. München: Juventa.
- Smith, L. M. & Hudgins, B. B. (1971) *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Solomon, D., Rosenberg, L. & Bezder, W. E. (1973) Lehrerverhalten und Lernerfolg. In: Hofer, M. & Weinert, F. E. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funkkolleg Grundlagentexte 2*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Spitz, R. (1962) *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Spitz, R. (1965) *Vom Säugling zum Kleinkind*. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im 1. Lebensjahr. Stuttgart: Klett.
- Steiner, G. (1973) *Mathematik als Denkerziehung*. Stuttgart: Klett.
- Steinert, H. (1972) *Die Strategien des sozialen Handelns*. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation. München: Juventa.
- Stendenbach, F. J. (1963) *Soziale Interaktion und Lernprozesse*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Stucki, L. (1973) *Lob der Faulheit*. Bern: Scherz.
- Stutte, H. (1968) Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Suchman, R. (1960) Inquiry training in the elementary school. *Sci. Teacher*, 27, 42–47.
- Svajzer, V. (1970) Möglichkeiten und Wege der Gruppenbildung in der Schule. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Szeminska, A. (1965) The evolution of thought: Some applications of research findings to educational practice. *Monogr. Soc. Res. Child Development*, 30, 2, 47–57.
- Taft, R. A. & Johnston, R. (1967) The assimilation of adolescent Polish immigrants and parent-child interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, (2), 111–120.
- Tausch, A.-M. & R. (1971<sup>6</sup>) *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. (1966) Variablen und psychologische Zusammenhänge der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. In: Herrmann, T. (Hrsg.) *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. (1970) Wesentliche Verhaltensdimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Thomas, H. (1970) *Weltproblem der Chancengleichheit*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Torrance, P. (1962) Developing creative thinking through school experiences. In: Parnes, S. J. & Harding, H. F. (Hrsg.) *A source book for creative thinking*. New York.
- Torrance, P. (1971<sup>8</sup>) Die Pflege schöpferischer Begabung. In: Mühle, G. & Schell, Ch. *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Trapp, P. (1951) *Zur Psychologie des Rechtsempfindens der Jugendlichen*. (Dissertation, Bern) Schwarzenburg.
- Treichel-Rabitz, J. (1971) *Erfolg in der Schule — Sache der Eltern*. Stuttgart: Klett.
- Ulmann, G. (1968) *Kreativität*. Weinheim: Beltz.
- Voigt, E. & Heyer, P. (1970<sup>5</sup>) Das Fliegen. In: Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. *Unterricht — Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Wagenschein, M. (1965) *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart: Klett.
- Wagenschein, M. (1970<sup>8</sup>) *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, K. (1963) Schülermitverantwortung in neuer Sicht. *Deutsche Schule*, 55, 567 ff.
- Wallach, M. A. (1970<sup>3</sup>) Creativity. In: Mussen, P. H. (Hrsg.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965) *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Walz, U. (1960) *Soziale Reifung in der Schule*. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Hannover: Schroedel.
- Weber, M. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. (1920) Tübingen: Mohr, 1972<sup>9</sup>.
- Wegener, H. (1968) Der Sozialisationsprozeß bei intellektuell Minderbegabten. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Weingardt, E. (1969) Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen. In: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Weiss, R. (1968) *Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten*. Linz: Haslinger.
- Weiss, R. (1965) *Zensur und Zeugnis*. Linz: Haslinger.
- Weisskopf, T. (1970) *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Zürich: EVZ-Verlag.
- Wellendorf, F. (1973) Konfliktpotential in der Schule. In: Hofer, M. & Weinert, F. E. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Funk-Kolleg Grundlagentexte 2*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Wellendorf, F. (1973) *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz.
- Wendeler, J. (1972<sup>4</sup>) *Standardarbeiten*. Weinheim: Beltz.
- Wertheimer, M. (1957) *Produktives Denken*. Frankfurt/M.: W. Kramer.
- Widmaier, H. P. (1967) *Begabung und Bildungschancen*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Williams, F. E. (1971<sup>2</sup>) Intellektuelle Kreativität und der Lehrer. In: Mühle, G. & Schell, Ch. *Kreativität und Schule*. München: Piper.
- Winterbottom, M. R. (1958) The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery. In: Atkinson, J. W. (Hrsg.) *Motives in Fantasy, Action, and Society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Witkin, H. A. et al. (1954) *Personality through perception*. New York: Harper & Row.
- Wittmann, B. (1970<sup>2</sup>) *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Neuwied: Luchterhand.
- Wurzbacher, C. (1968) *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart: Enke.
- Yarrow, L. J. (1961) Maternal deprivation. *Psychological Bulletin*, 58, 459–490.
- Yates, A. (Hrsg.) (1972) *Lerngruppen und Differenzierung*. Weinheim: Beltz.

- Zillig, M. (1968) Der „Kriminelle“ als Leitbild einer Sechzehnjährigen. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Zingg, M. (1970) *Das Schnauzmännchen*. Zürich: Atlantis Kinderbücher.
- Züghart, E. (1970<sup>4</sup>) *Disziplininkonflikte in der Schule*. Hannover: Schroedel.
- Zulliger, H. (1951) Schwierige Kinder. Zehn Kapitel zur Theorie und Praxis der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber.
- Zulliger, H. (1967<sup>8</sup>) *Helfen statt Strafen auch bei jugendlichen Dieben*. Stuttgart: Klett.
- Zulliger, H. (1967<sup>2</sup>) *Horde — Bande — Gemeinschaft*. Stuttgart: Klett.
- Zulliger, H. (1968) Über Gewissensentwicklung und Gewissenserziehung. In: v. Bracken, H. (Hrsg.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Zulliger, H. (1970) Methodische Maßnahmen, um aus einer Schulklasse eine Gemeinschaft zu bilden. In: Meyer, E. (Hrsg.) *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Zulliger, H. (1972<sup>6</sup>) Erziehungsschwierigkeiten beim „normalen“ Kind. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.

**In dieser Reihe sind außerdem erschienen:**

**Band 2**

Hans Aebli, Leo Montada und Gerhard Steiner

**Erkennen, Lernen, Wachsen**

Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung

133 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920270-6

**Band 3**

Gerhard Steiner, Urs K. Hedinger und August Flammer

**Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung**

Zum aktuellen Forschungsstand der Sprachpsychologie und der pädagogischen Soziologie mit einer Einführung in die Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung

146 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920280-3

**Band 4**

Rudolf Messner, Urs Isenegger, Helmut Messner u. Peter Füglistner

**Kind, Schule, Unterricht**

Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule

184 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920290-0

**Band 5**

Anne-Marie Aepli-Jomini und Hedi Peter-Lang

**Psychosoziale Störungen beim Kinde**

Eine Einführung in die Grundbegriffe der Psychotherapie für Lehrer und Erzieher

118 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920300-1



