

Bildung und Erziehung

Grundlage
humaner Zukunftsgestaltung

Beiträge von

Kurt Aurin – Wolfgang Brezinka – Erich E. Geißler – Georg
Gölter – Henning Günther – Peter Heesen – Werner Heldmann –
Kurt A. Heller – Rainer Ilgner – Julius Krämer – Josef Kraus
– Rudolf Lassahn – Birgit Lermen – Brigitte Mohr – Ilse-Maria
Oppermann – Franz Petermann/Ulrike Petermann – Karl-Heinz
Potthast – Herbert Reul – Elisabeth Sander – Uwe Sandfuchs –
Bernhard Sutor – Bernhard Vogel – Reinhold Weiß – Klaus West-
phalen – Peter Winterhoff-Spurk

Herausgegeben von
Jörg-Dieter Gauger

1991

BOUVIER VERLAG BONN BERLIN

Universitäts-
Bibliothek
München

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Bildung und Erziehung : Grundlage humaner
Zukunftsgestaltung / Beitr. von Kurt Aurin ... Hrsg. von Jörg-
Dieter Gauger. - Bonn ; Berlin : Bouvier, 1991

ISBN 3-416-02289-0

NE: Aurin, Kurt; Gauger, Jörg-Dieter [Hrsg.]

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus zu vervielfältigen oder auf Datenträger aufzunehmen. © Bouvier Verlag, Bonn 1991. Linke Abb. auf dem Umschlag: nach dem Gemälde „Die Dorfschule“ (1896) von Albert Anke. Printed in Germany. Satz: Computersatz Bonn. Druck und Einband: Druckerei Plump KG, Rheinbreitbach.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	9
I. Grundlinien	27
Bernhard Vogel Bildung als Zukunftsinvestition	29
Georg Gölter Leitthemen konkreter Schulpolitik	39
Erich E. Geißler Zwischen Tradition, Politik, Wissenschaft und gesellschaftlichen Ansprüchen – Bildung und Erziehung in der Legitimationskrise?	56
II. Vielfalt im Schulwesen als Leitbild	69
Kurt Aurin Freier Elternwille und die Entwicklung des Schulwesens – Thesen und Forderungen	71
Peter Heesen Dreigliedriges Schulwesen oder neue Organisationsformen?	83
Ilse-Maria Oppermann „Ohne Eltern geht die Schule nicht“ – Elternwünsche an die Schule – Formen der Kooperation	102

III. Begabungsbegriff und Leistungsmessung	115
Rudolf Lassahn Pädagogische Überlegungen zu einem konsensfähigen Begabungsbegriff unter dem Aspekt der Praxis	117
Kurt A. Heller Zur Problematik eines konsensfähigen Begabungsbe- griffs aus psychologischer Sicht	128
Julius Krämer Formen sinnvoller Leistungsbeurteilung	135
IV. Schülerbedrohungen	157
Peter Winterhoff-Spurk Schülerbedrohung durch Medienkonsum?	159
Elisabeth Sander Aggression und Konfliktbewältigung	168
Franz Petermann/Ulrike Petermann Drogen und Medikamente	181
V. Besondere Schüler	193
Uwe Sandfuchs Zur Problematik der schulischen Integration der Kinder von Ausländern und Aussiedlern	195
Henning Günther Förderung Hochbegabter als wichtige Aufgabe der Schule	205

VI. Brennpunkte schulischer Bildung und Erziehung 213

Werner Heldmann

Wodurch bilden und erziehen? Inhaltliche Anforderungen an einen zeitgemäßen Allgemeinbildungsbegriff 215

Wolfgang Brezinka

Werterziehung? Problematik und Möglichkeiten 219

Bernhard Sutor

Zur historisch-politischen Dimension schulischer Erziehung 260

Rainer Ilgner

Die religiöse Dimension – Drei Fragen und einige Antworten aus katholischer Sicht 269

Karl-Heinz Potthast

Thesen zum Problem religiöser Erziehung aus evangelischer Sicht 276

Birgit Lermen

Überlegungen zur sprachlich-literarischen Dimension 279

Reinhold Weiß

Informationstechnische und ökonomische Grundbildung 295

VII. Schulpolitik im geeinten Deutschland und angesichts der Einigung Europas 307

Herbert Reul

Neue Impulse für die Bildungspolitik im geeinten Deutschland 309

Josef Kraus Bildungspolitik im zusammenwachsenden Europa und im geeinten Deutschland	317
Klaus Westphalen Europa und das deutsche Bildungswesen. Herausforde- rungen durch fortschreitende Integration	348
Brigitte Mohr Europa als Bildungsgemeinschaft	375
Literatur in Auswahl	389
Personenregister	393
Die Autoren	397

Zur Problematik eines konsensfähigen Begabungsbegriffs aus psychologischer Sicht

Begabung als Beschreibungs- und Erklärungsbegriff

In einem relativ weiten Begriffsverständnis läßt sich Begabung als das Insgesamt personaler (kognitiver, motivationaler) und sozio-kultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen definieren, wobei die Begabungsentwicklung als Interaktion (person)interner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren zu verstehen ist. Entwicklungspsychologisch stellt sich somit Begabung als jene Situation dar, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt der Ontogenese im Blick auf den Prozeß der Fähigkeits- und Interessenentwicklung darbietet, d. h. eine Merkmalskombination, die aus der Wechselwirkung von Lernbedingungen auf seiten der Person (des Individuums) sowie der (sozialen) Umwelt resultiert.

In der Psychologie findet Begabung sowohl als Beschreibungsbegriff (Fähigkeitskonzept) wie auch als Erklärungs-begriff (qualitative Kategorie) Verwendung. Diesem Begriffspaar entsprechen zwei unterschiedliche Forschungsparadigmen: a) nomothetisch orientierte psychometrische Untersuchungen, die quantitative inter- und intraindividuelle Fähigkeitsdifferenzen erfassen, b) idiographisch orientierte Informationsverarbeitungsansätze der modernen Problemlöseforschung, die vor allem qualitative Prozeßkomponenten (des Denkens) zu bestimmen versuchen. Von unmittelbar praktischer Bedeutung ist eine dritte Begriffsvariante: c) „Begabung“ im Sinne des psychologischen Eignungs- oder Anforderungsbegriffs. Begabung wird hier als Disposition bzw. Merkmalsprofil einer Person für bestimmte Lern- und Leistungsanforderungen (z. B. in der Schul-, Studien- oder Berufsqualifikation) aufgefaßt.

Während die psychometrische Bestimmung der Begabung auf allgemeine vs. differentielle (z. B. verbale, quantitative, technisch-konstruktive oder musische) Fähigkeitsfaktoren abzielt, sollen im kognitionspsychologischen Ansatz elementare Informationsprozeßeinheiten als mentale Bedingungskomponenten der Begabungsaktivitäten erfaßt werden. Obwohl in der neueren Begabungsforschung häufig kognitionspsychologische Ansätze – gegenüber psychometrischen – favorisiert werden, sollte man nicht übersehen, daß beide Forschungsparadigmen in jeweils spezifischer Weise zum Erkenntnisgewinn über Begabungsphänomene beitragen und somit nicht ohne weiteres austauschbar sind. So verspricht man sich von prozeßanalytischen Begabungsuntersuchungen wichtige Aufschlüsse über förderliche bzw. hemmende Bedingungs-faktoren der Begabungsentwicklung, während sog. statusdiagnostische (psychometrische) Befunde als nach wie vor unverzichtbare Grundlage für Leistungs- und Erfolgsprognosen jeglicher Art gelten. Begabungsdiagnosen (Heller, 1991a) erfüllen somit eine wichtige Funktion der Persönlichkeitsförderung, etwa in der individuellen Entwicklungsberatung, der Interventionshilfe oder auch im Sinne erzieherischer Präventionsmaßnahmen. Sowohl konzeptuelle als auch praktische Lösungen sind demnach nur in der Kombination von psychometrischen, kognitionspsychologischen Informationsverarbeitungs- bzw. experimentellen Denkprozeß- und Problemlöseansätzen zu erreichen. Analog wird in der modernen Lern- und Unterrichtspsychologie die Notwendigkeit differentieller Curricula und begabungsspezifischer schulischer Lernumwelten betont.

Begabung gehört zu den sog. hypothetischen Konstruktbe-griffen, deren Definition vom jeweiligen theoretischen Bezugssystem abhängt. Dies gilt auch für verwandte Begriffe wie Intelligenz oder Kreativität. Solche Konstruktbe-griffe sind in der Psychologie sehr beliebt, erhofft man sich doch hiervon Aufschlüsse über bestimmte Verhaltensleistungen der Persönlichkeit im Sinne von Kausalfaktoren. So wird etwa eine außergewöhnliche Leistung in Fremdsprachen oder Mathematik auf entsprechende gute verbale oder quantitativ-

ve Fähigkeiten einer Person zurückgeführt, wobei motivationale und soziokulturelle Bedingungsfaktoren bei der Leistungsmanifestation von Begabungspotenzen mehr oder weniger stark beteiligt sein können. Daraus wird schon deutlich, daß sich jeder Begabungsbegriff auf relativ komplexe Verhaltensphänomene bezieht. (Ausführlicher vgl. Storfer, 1990 und Waldmann/Weinert, 1990).

Intelligenz und Begabung

Sofern in der Psychologie überhaupt zwischen Intelligenz und Begabung ein begrifflicher Unterschied gemacht wird, kommt der Begabungsbegriff dem psychologischen Eignungsbegriff sehr nahe, z. B. als Begabung für das Erlernen eines Musikinstruments, die Fähigkeit, Fremdsprachen (leicht) zu lernen, besondere Leistungen im musisch-künstlerischen bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu erbringen usw. Hinter solchen Aussagen steckt die Annahme, daß es unterschiedliche Begabungsformen gibt, denen jeweils bestimmte Verhaltens- und Leistungsbereiche zugeordnet werden können. Beispielhaft stehen hierfür die multiple Intelligenztheorie von Gardner (1983) oder das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (Heller, 1990, 1991b).

Gagné (1985), der ebenfalls ein multidimensionales Modell favorisiert, unterscheidet zwischen allgemeinen bzw. spezifischen Begabungen auf der Dispositionsseite und bereichsspezifischen Talentformen auf der Verhaltens- bzw. Leistungsebene. Interessant an diesem Modell ist ferner die Annahme vermittelnder Faktoren, die er Katalysatoren nennt (z. B. Motive, Interessen, Einstellungen als Persönlichkeitsfaktoren sowie familiale, schulische und andere Sozialisationsfaktoren). Ähnlich hatte bereits Mierke (1963) in seiner Begabungstheorie von Hilfs- und Stützfunktionen der Intelligenz gesprochen, die im neueren Moderatorenkonzept bestätigt werden konnten (Heller et. al., 1978).

Konsequenzen für die Begabungsdiagnostik und Begabtenförderung

Diese Erkenntnis erfordert Konsequenzen sowohl für die Konzeptualisierung als auch für die Begabungsdiagnose und die Begabtenförderung. Die wichtigsten Forderungen seien in sechs Thesen zusammengefaßt:

1. Das Begabungskonzept ist unter Berücksichtigung des jeweiligen Verwendungszweckes – seien es Forschungsfragenstellungen oder pädagogische und ausbildungsspezifische Erfordernisse – zu bestimmen. Diese Forderung gilt auch im Hinblick auf Begabungsdiagnosen, die neben kognitiven und motivationalen Persönlichkeitsvoraussetzungen unter pädagogischen Aspekten immer auch die Erfassung relevanter Sozialisationsfaktoren einschließen. Diagnostisch abgesicherte Informationen über die Situation des Einzelfalles bilden eine unverzichtbare Ausgangsbasis für präventive Maßnahmen oder auch für die interventive Entwicklungsförderung und psychologische Beratung im Konfliktfall.
2. Wir halten nichts von der Verteufelung der sog. Statusdiagnostik. Diese muß allerdings durch Prozeßanalysen, z. B. im Rahmen der Lerntest- oder auch experimentellen Diagnostik, ergänzt werden. Eine solche Forderung gilt insbesondere dann, wenn Bedingungsanalysen erforderlich werden, etwa zu Präventions- oder Interventionszwecken in der Begabungsförderung bei Kindern und Jugendlichen.
3. Einigermaßen zuverlässige Prognosen über die Persönlichkeitsentwicklung begabter Kinder und Jugendlicher erfordern neben einem geeigneten Prädiktionsmodell und relevanten Entscheidungsstrategien (Klassifikation, Platzierung, Selektion) empirisch abgesicherte Begabungsindekatoren und brauchbare Kriteriumsvariablen über das individuelle Leistungsverhalten sowie entsprechende Kontextbedingungen des sozialen Lernumfeldes.
4. Zu den sog. Risikogruppen, d. h. jenen Jugendlichen, deren Begabung leicht übersehen oder nicht rechtzeitig er-

kannt wird, gehören neben körperlich oder psychisch Behinderten vor allem begabte Mädchen (vgl. Beermann et. al., 1991) sowie die – nach Expertenschätzung nicht kleine Gruppe der – begabten Underachiever. Darunter werden jene Schüler/innen subsumiert, die im Hinblick auf ihre intellektuellen Fähigkeiten deutlich in den (Schul-)Leistungen zurückbleiben, also erwartungswidrig schlechter abschneiden; deren psychische und/oder soziale Situation erlaubt es offenbar nicht, ihre Begabungspotenz in adäquate Verhaltensleistungen umzusetzen. Experten schätzen, daß bis zu 50 % der sog. hochbegabten Schüler/innen als Underachiever unerkannt bleiben, somit also keine individuell angemessene Förderung erfahren. Das scheinbar unausrottbare Vorurteil, wonach hochbegabte Kinder und Jugendliche keiner besonderen Unterstützung oder Beratungshilfe bedürfen, gehört inzwischen zu den wissenschaftlich am besten widerlegten Annahmen.

5. Weitere Untersuchungen deuten darauf hin, daß Früherkennung und Frühförderung besonders befähigter Kinder vor allem im Hinblick auf die Ermöglichung angemessener Lernumwelten bzw. günstiger Sozialisationsbedingungen außerordentlich wichtig sind. Dabei muß man sich die Begabungsentwicklung von Anfang an als Interaktionsprozeß vorstellen. Gerade hochbegabte Kinder nehmen sehr früh aktiv und häufig sehr spontan Einfluß auf ihre soziale Umgebung, um ihr ausgeprägtes Lern- und Informationsbedürfnis zu stillen. Neugier, spielerische Kreativität und Wissensdurst (als Basismotive für Erkenntnisstreben) sind hier wichtige Begabungsindikatoren und Prädiktoren für spätere Leistungsexzellenz.

Begabte Kinder und Jugendliche sind eine interessante gesellschaftliche Herausforderung, der sich Psychologen und Pädagogen, Lehrer und Eltern sowie nicht zuletzt die Bildungspolitik stellen sollten.

6. Wissenschaftliche Evaluationsergebnisse zur Förderung besonders befähigter Schüler belegen den Nutzen der Begabtenförderung für alle Schüler. Begabtenförderung

geht nicht zu Lasten der Behindertenförderung, wie manche Kritiker argwöhnen. Sie ist vielmehr eine notwendige Ergänzung hierzu, wobei nicht selten nützliche Erkenntnisse für den Regelunterricht oder auch die Sonderpädagogik erwartet werden können. Der Rechtsanspruch auf begabungsgerechte Bildungschancen im Sinne individuell angemessener Sozialisationsbedingungen konveniert mit der entwicklungs- und erziehungspsychologischen Begründung der Begabtenförderung.

Folgerungen für die Schulpolitik

1. *Begabung* ist zunächst eine relativ unspezifische individuelle Anlagepotenz, die in ihrer Entwicklung von Anfang an interagiert, also in Wechselwirkung tritt mit der sozialen Lernumwelt, d. h. mit konkreten Erziehungs- und Sozialisationsinflüssen.

Begabung stellt sich somit zu jedem Zeitpunkt der Ontogenese (individuellen Entwicklung) als Interaktionsprodukt dar.

2. Schon in den ersten Lebensmonaten und -jahren sind *Begabungsunterschiede* (zwischen Individuen) beobachtbar, die sich z. B. in der Spontaneität, in der Neugier und in der spielerischen Kreativität (als Basismotive) für das spätere Erkenntnisstreben, aber auch im Lern- und Informationsbedürfnis, in speziellen Gedächtnisleistungen u. ä. äußern.
3. Erkennt man die *Realität unterschiedlicher Begabungsformen* an und berücksichtigt man die inzwischen gesicherte Erkenntnis, wonach die meisten schulischen Lernprozesse nicht additiver, sondern kumulativer Art sind, dann stellt sich gleichermaßen die *pädagogische und bildungspolitische Forderung*, begabungsgerechte Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen für jeden einzelnen zu ermöglichen. Konkret bedeutet dies u. a., differentielle – begabungsspezifische – schulische Lernumwelten und Curricula bereitzustellen. Egal wie die entsprechenden schuli-

schen und organisatorischen Rahmenbedingungen hierfür aussehen mögen, sie werden sich in jedem Fall an den vorgenannten Prinzipien individueller, d. h. begabungsgerechter Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen orientieren müssen.

Literatur

- L. Beermann/K. A. Heller/P. Menacher: Mädchen in Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Analyse geschlechtsspezifischer Begabungen (1991).
- F. Gagné: Giftedness an talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly* 29 (1985) 103–112.
- H. Gardner: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (1983).
- K. A. Heller: Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 37 (1990) 85–100.
- K. A. Heller (Hrsg.): *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (1991a).
- K. A. Heller (Hrsg.): *Formen der Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (1991b).
- K. A. Heller/B. Rosemann/K. Steffens: *Prognose des Schulerfolgs* (1978).
- K. Mierke: *Begabung, Bildung und Bildsamkeit* (1963).
- M. D. Storfer: *Intelligence and Giftedness. The Contribution of Heredity and Early Environment* (1990).
- M. Aldmann/F. E. Weinert: *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabtenforschung* (1990).

Literatur in Auswahl*

- Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen (Hrsg.): Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick (1988)
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (1990)
- K. Aurin: Eine gute Schule – was ist das? Die Realschule 9/1989, 357 ff.
- Ders. u. a.: Schule in der Diskussion. Eichholz Brief 4/87
- R. Baumeister u. a.: Die Vermittlung wirtschaftlicher Zusammenhänge im allgemeinbildenden Schulwesen. Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung 10, hrsg. von K. Weigelt (1989)
- K. Bayerts/H. H. Holz: Grundwerte. Der Streit um die geistigen Grundlagen der Demokratie (1987)
- W. Brezinka: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik (1986)
- Ders.: Tüchtigkeit – Analyse und Bewertung eines Erziehungsziels (1987)
- Ders.: Erziehung – Kunst des Möglichen. Beitr. zur Praktischen Pädagogik (31988)
- Ders. u. a.: Werterziehung. Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung 19, hrsg. von K. Weigelt (1991)
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Allgemeinbildung heute. Schriftenreihe 22 (1988)
- Ders. (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1990/1 (November 1990)
- Der Bundesminister für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (Wiss. Kommission unter Leitung von O. Anweiler) (1990)
- R. Falk/R. Weiß (Hrsg.): Mikro-Computer. Herausforderung für das Bildungswesen (1987)
- K. G. Fischer (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung (51986)
- J.-D. Gauger u. a.: Bildungsgemeinschaft Europa. Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung 16, hrsg. von K. Weigelt (1991)
- Ders. u. a.: Allgemeinbildung. Von der Notwendigkeit allgemeinverbindlicher Inhalte. Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung 7, hrsg. von K. Weigelt (1988)
- Ders.: Geschichtsverständnis und Politische Bildung. Materialien zur Politischen Bildung 3/1989, 14 ff.
- Ders. u. a.: Anstöße zur Schulpolitik. Vorträge und Beiträge der Politischen Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung 12, hrsg. von K. Weigelt (1989)
- E. E. Geißler: Welche Farbe hat die Zukunft? Über politische Kultur im technischen Zeitalter (1986).

- Ders. (Hrsg.): Life-long-learning-Society. Universitätsseminar des Instituts für Erziehungswissenschaft in Zusammenarbeit mit der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung (1989)
- U. Göbel/W. Kramer (Hrsg.): Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums (1989)
- M. Hättich u. a.: Die politische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland in Politik- und Geschichtsbüchern. Forschungsbericht der Konrad-Adenauer-Stiftung 47, hrsg. von H.-J. Veen/P. Weilemann (1985; Neuaufgabe vorgesehen)
- B. Heck (Hrsg.): Verantwortung für die Jugend – Erziehung im demokratischen Staat. Studien zur Politischen Bildung 15 (1987; dort ausführliche Verweise auf ältere Lit.)
- W. Heldmann Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule (1990)
- G. Helwig (Hrsg.): Schule in der DDR (1988)
- U. Kittler. Ganztagschule im Angebot – Problemskizze für einen „Dritten Weg“. Forum E 9/1990, 10 ff.
- W. Kramer: Die Ganztagschule als offenes Angebot. Beiträge IW Köln 157 (1990)
- B. Mohr: Bildung und Wissenschaft Deutschland West (1991)
- E. Meinberg: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft (1988).
- W. Mitter: Schule und Bildung in beiden deutschen Staaten. Forum E 4/1990, 15 ff.
- A. Pfeifer: Nach 40 Jahren Bildung im Sozialismus. Neuanfang statt Wende. in: F. Bohl (Hrsg.): Abschied von einer Illusion. Die Überwindung des Sozialismus in Deutschland (1990) 173 ff.
- Die Realschule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik 9/1989 (Themenheft zur Entwicklung der Realschule) – 4/1990 (Themenheft zur Elternmitwirkung und -mitverantwortung) – 7/1990 (Themenheft zum Spracherwerb)
- E. Schaaf: Ansätze und Perspektiven zeitgeschichtlichen Unterrichts. Forum E 7/8/1990, 10 ff.
- F. Schaumann – H. G. Hofmann: Bildungspolitischer Reformbedarf in der Bundesrepublik und in der DDR. Beiträge IW Köln 155 (1990)
- S. Schiele/H. Schneider (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (1987)
- G. Schmirber (Hrsg.): Umwelterziehung als Bildungsaufgabe. Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung 53 (1990)
- C. Solzbacher/H.-W. Wollersheim: Hauptschule '89 – Auf den Trümmern der Reform (1989).
- Der Spiegel 38/1990 („Verbummelte Zeit“); 41/1991 („Chaos Schule“, insb. das Interview mit W. Nowak, 66 ff.)
- M. Spieker: Flucht aus dem Alltag? Arbeit, Wirtschaft und Technik in den Schulbüchern des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts (1989)
- B. Sutor: Neue Grundlegung politischer Bildung I/II (1984)

- S. Uhl: Die Pädagogik der Grünen. Vom Menschenbild zur Familien- und Schulpolitik (1990)
- Verband Deutscher Realschullehrer (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende betreiben wir Erziehung? (Mülheimer Kongreß 1987) (SD 1988)
- Ders. (Hrsg.): Koedukative Erziehung. Positionen, Probleme, Perspektiven (Mülheimer Kongreß 1989) (SD 1990).
- W. Wittenbruch: Grundschule im Zielfeld der Erwartungen. Forum E 6/1990, 9 ff.
- D. Waterkamp: Handbuch zum Bildungswesen der DDR (1987)

*Die Hinweise beschränken sich im wesentlichen auf den Zeitraum 1987–1991; Hinweise auf ältere Lit. s. in dem von B. Heck herausgegebenen Sammelband.

Personenregister

(nicht aufgenommen wurden reine Literaturverweise innerhalb der Artikel)

- Adenauer, K. 33.34
Adorno, Th.W. 10.63
Anderegg, J. 281.283
- Bangemann, M. 380
Bath, H. 226
Benda, J. 270
Berchem, Th. 360
Berggreen, I. 356
Binder, W. 291
Bismarck, O. von 333
Bloch, E. 67
Bloom, B. 123
Böckenförde, E.-W. 273.274
Brandt, W. 385
Brecht, B. 273
Buber, M. 279
Burt, C. 120
Bush, G. 333
- Celan, P. 291
Claudius, M. 289
Comenius, J.A. 117.118
- Delors, J. 348.376.380.383
Diesterweg, F.A. 109
Dörner, D. 57.58
Dollase, R. 56.57
Domin, H. 291.292
- Edvardson, C. 289
Erasmus von Rotterdam 375
Eysenck, H.J. 119
- Fichte, J.G. 61
Finkenstaedt, Th. 375
Freud, S. 169
Frisch, M. 283
- Gagné, F. 130
Gardner, H. 130
Gasset, O. y 50.324.346
Genscher, H.-D. 383
Gerbner, G. 160.161
Giesecke, H. 56.57
Glaap, A.R. 362
Gölter, G. 352.367
Grass, G. 286.291
- Habermas, J. 267
Hahn, W. 32.225
Havel, V. 333.346
Heigert, H. 108
Heiß, R. 120
Hentig, H. von 355
Herbart, J.F. 16.117.118
Herder, J.G. 215.284
Hochbaum, I. 354.386
Hofmannsthal, H. von 285
Huchel, P. 293
Humboldt, W. von 216.290
- Jaspers, K. 9
Jensen, A.R. 122
Jesus Christus 270.277
Jonas, H. 56. 57.67
- Kandler, K.-H. 339
Kant, I. 9.61.62.119.129
Klauer, K.J. 123
Kohl, H. 36
Kohlberg, L. 274
Konfuzius 284
Kunert, G. 292
Kupffer, H. 56.67
- Langgässer, E. 289
Lavant, Ch. 291

- Leibniz, G.W. 62
 Lenseke, W. 356.357
 Lichtenstein-Rother, I. 137
 Locke, J. 117
 Lorenz, K. 169.173
 Löwenthal, R. 226
 Lübke, H. 227
 Luther, M. 114
- Maier, H. 32.225.369
 Maizière, L. de 339
 Marshall, G.Catlett 332
 Marx, K. 302.349
 Mead, M. 118
 Meili, R. 120
 Mertens, D. 59.60
 Mierke, K. 130
 Mitterrand, F. 272
 Möllemann, J. 364.368.377
 Monnet, J. 376
 Morkel, A. 286.288
 Müller, H. 291
 Münch, W. 385.386
 Murmann, K. 348.371
- Nietzsche, F. 65
- Oppermann, Th. 377
 Ossenbühl, F. 15.386
- Pestalozzi, J.G. 65.146.282
 Peter der Große 375
 Petersen, T. 262
- Riegel, H. 280
 Ries, K. 285
- Robinsohn, S. 59.60
 Rohwer, Th. 280
 Rosenstock-Huessy, E. 74
 Roth, H. 20.118
- Salzmann, Ch.G. 146
 Schelsky, H. 81
 Schiedermaier, H. 19
 Schiller, F. von 292
 Schlaffke, W. 351.371.372.472
 Schleiermacher, F. 119
 Schmidt, H. 382
 Sears, R.R. 169
 Spearman, C. 120
 Sternberger, D. 267
 Steube, W. 368
 Strauß, B. 271
 Streibl, M. 354
 Süskind, P. 285
- Teischler, U. 368
 Toffler, A. 222.223
- Vernon, P.E. 120
 Vogel, B. 39
- Wagenstein, M. 276
 Walser, M. 286
 Watson, J.B. 118
 Wendt, E. 284
 Wilhelm, Th. 216
 Wohmann, G. 270
- Zehetmaier, H. 356.360.367.371

Die Autoren

- Kurt Aurin, Prof. Dr., Erziehungswissenschaft, Univ. Freiburg
Wolfgang Brezinka, Prof. Dr., Erziehungswissenschaft, Univ. Konstanz
Jörg-Dieter Gauger, Dr., Stv. Leiter der Politischen Akademie der Konrad-Adenauer-Stiftung
Erich E. Geißler, Prof. Dr., Erziehungswissenschaft, Univ. Bonn
Georg Gölder, Dr., MdL, Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz a. D.
Henning Günther, Prof. Dr., Allg. Didaktik und Schulpädagogik, Univ. zu Köln
Peter Heesen, OStR, Vorsitzender des Philologenverbandes NRW
Werner Heldmann, Prof. Dr., Allg. Pädagogik, Univ. Düsseldorf
Kurt A. Heller, Prof. Dr., Psychologie, Univ. München
Rainer Ilgner, Dr., Stv. Sekretär der Deutschen Bischofskonferenz
Julius Krämer, Prof. Dr., Schule und Unterricht, Univ. Bielefeld
Josef Kraus, OStR, Präsident des Deutschen Lehrerverbands
Rudolf Lassahn, Prof. Dr., Erziehungswissenschaft, Univ. Bonn
Birgit Lermen, Prof. Dr., Neuere Deutsche Literatur, Univ. zu Köln
Brigitte Mohr, Dr., Frankfurter Allgemeine Zeitung, Bonn
Ilse-Maria Oppermann, Vorsitzende des Bundeselternrats
Franz Petermann, Prof. Dr., Klinische Psychologie, Univ. Bremen
Ulrike Petermann, PD Dr., Schulpädagogik, Univ. Bonn
Karl-Heinz Potthast, LKR, Vorsitzender der AG Evangelischer Schulbünde
Herbert Reul, MdL, Generalsekretär der CDU NRW
Elisabeth Sander, Prof. Dr., Psychologie, EWH Rheinland Pfalz, Koblenz
Uwe Sandfuchs, Prof. Dr., Ausländerpädagogik, Univ. Hildesheim
Bernhard Vogel, Dr., Ministerpräsident a. D., Vorsitzender der Konrad-Adenauer-Stiftung
Reinhold Weiß, Dr., Institut der deutschen Wirtschaft, Köln
Klaus Westphalen, Prof. Dr., Pädagogik, PH Kiel
Peter Winterhoff-Spurk, PD Dr., Psychologie, Univ. des Saarlandes