

## A

**Abaelard** (Abélard, Abaillard), Peter. \* 1079 Le Pallet, † 21. 4. 1142 Châlon-sur-Saône; bedeutender Dialektiker und durch sein Bemühen, den christlichen Glauben mit philosophischer Vernunft zu durchdringen, Mitbegründer der → Scholastik. In der Ethik rückte er die → Person in den Vordergrund und betonte die freie Willensentscheidung. Seine 1113 gegründete Schule bereitete die spätere Universität Paris vor.

Schr.: P.A. Opera I et II, hg. V. Cousin, Paris 1849–59; Philos. Schr., hg. v. B. Geyer, 1919–33; Monita ad Astralabium, ital. und lat. hg. v. G. Ballanti, Rom 1984; Theologia summi boni, lat.-dt. hg. v. U. Niggli, 1989, <sup>2</sup>1991; Gespräch eines Philosophen, eines Juden und eines Christen, hg. v. H. W. Kraut, 1995; Die Leidensgeschichte und der Briefwechsel mit Heloisa, 2004.

L.: E. Gilson, Héloïse et A., 2 Bde., London 1921; L. Grane, P.A. Philos. und Christentum im Mittelalter, 1969; D. E. Luscombe, The School of P.A., Cambridge 1969; P.A., hg. v. R. Thomas, 1980; G. Ballanti, P.A., Florenz 1995; J. Marenbon, The Philosophy of P.A., Cambridge 1997.

**Abakus** (lat.: dünne Platte). Im → Altertum und → Mittelalter Rechentisch oder Rechenbrett mit stellenwertspezifischer Einteilung für die Durchführung der Grundrechenarten. Solche Rechengeräte sind auch aus anderen Kulturräumen (Japan, China, Russland) bekannt und gehören heute noch zum didaktischen Material → Montessoris.

**ABC-Buch.** Sammelbegriff für verschiedene Arten von Leselern-, Buchstabier-, Lehr- und Unterhaltungsbüchern für Kinder im Leselernalter. Das nach dem Alphabet geordnete ABC-B. dient seit Anfang des 16. bis Mitte des 18. Jahrhunderts der religiösen Unterweisung, auch

dem elementaren Fremdsprachenlernen; danach bis Mitte des 19. Jahrhunderts erscheint es als → Fibel und in belehrend-unterhaltender Form, später vor allem als poetisch-künstlerisches Kinderbuch. → Kinder- und Jugendliteratur.

L.: ABC- und Buchstabierbücher des 18. Jh.s, hg. v. J. Offermann, 1990; W. Erlbruch, K. Ph. Moritz, Neues ABC-Buch, 2003.

**Abendschulen.** Abendgymnasien und Abendrealschulen führen Berufstätige in einem mehrjährigen Hauptkurs mit 16–18 Wochenstunden zum → Abitur bzw. zur → Mittleren Reife. In Abendtechnikerschulen werden Facharbeiter in 3–4 Jahren zum Techniker ausgebildet. Abendmeisterschulen sind Einrichtungen der Kammern, die auf die Meisterprüfungen vorbereiten.

L.: H. Siebert (Hg.), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, 2001.

**Ability** (engl.). Die Fähigkeit, eine Tätigkeit ohne Schulung ausüben zu können. → Mixed Ability.

**Abitur**, auch Reifeprüfung (in Österreich und in der Schweiz: Matura). A. heißt die Abschlussprüfung des Gymnasiums oder entsprechender Bildungseinrichtungen, die (in der Regel) ohne weitere Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium berechtigt. 1788 als Abiturientenexamen im preußischen »Reglement über die Prüfungen an den gelehrten Schulen« eingeführt und seit 1834 allgemeine Bedingung für die Immatrikulation, stand das A. immer wieder im Mittelpunkt bildungstheoretischer und -politischer Auseinandersetzungen und hat mehrfach Wandlungen erfahren. In der neuhumanistischen Bildungsreform hatte das → Gym-

nasium die Aufgabe erhalten, eine die spätere Studierfähigkeit (→ Hochschulreife) sichernde → Allgemeinbildung zu vermitteln. Die Aufsplitterung in viele Gymnasialtypen und die Einführung neuer Wege zum Hochschulstudium haben nach dem Zweiten Weltkrieg Bemühungen entstehen lassen, ein nicht weiter teilbares Minimalmaß an inhaltlichen Voraussetzungen festzulegen. Verhandlungen zwischen Kultusminister- (→ KMK) und Westdeutscher Rektorenkonferenz (→ Hochschulrektorenkonferenz) führten 1958 zum sog. Tutzingener Maturitätskatalog. Die → Saarbrücker Rahmenvereinbarung räumte das Stufenabitur mit Verteilung der Abschlussprüfungen auf 12. und 13. Klasse ein. Die → Kollegstufe hat dem A. durch die Einführung eines Punktsystems zeitweilig den Charakter einer einmaligen Abschlussprüfung genommen. Im Zusammenhang mit der Erteilung fakultätsbezogener Studienreife und mit dem → Numerus clausus steht das A. auch gegenwärtig wieder in der Diskussion. Derzeit bestehen in den deutschen Bundesländern zwei Modelle nebeneinander, die den Erwerb des Abiturs nach 12 bzw. 13 Schuljahren ermöglichen (»A. in zwei Geschwindigkeiten«).

L.: A. Wolter, Das A. Eine bildungssoz. Unters. zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, 1987; ders., Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. 200 Jahre A., 1989; J. Schweizer, A. 2000, in: Die Dt. Schule, 88 (1996) 1; I. Lischka, A. Wolter (Hg.), Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen, 2001; J. Albers, Der Hochschulzugang in Westeuropa und seine politischen Grundlagen, 2005.

**Abschlussklasse.** 1) Letzte Klasse einer Schule; 2) Sonderklasse, die schwachen Schülern hilft, das Abschlussniveau der Schule zu erreichen.

**Absolvent** (lat.). Jemand, der einen Schulabschluss erwirbt bzw. erworben hat.

**Abstracts** (engl.: Auszug oder Zusammenfassung). Werden Veröffentlichungen genannt, die gewöhnlich periodisch erscheinen und die Forschungsergebnisse in bestimmten Gebieten und/oder bestimmten Ländern in geraffter Form zusammenfassen bzw. darüber berichten.

**Abwehrmechanismen.** Nennt die → Psychoanalyse jene psychischen Operationen, die eine Person gegen die Gefährdung ihrer Integrität einsetzt. Das → Ich richtet sich mittels der A. gegen alles Unangenehme und Angsterzeugende, d. h., es werden ebenso Triebe, Emotionen und Über-Ich-Forderungen wie auch bedrohliche Umweltsituationen abgewehrt. In engerer (und gebräuchlicherer) Bedeutung bezeichnen A. die Schutzoperationen, deren sich das Ich gegen unannehmbare Triebwünsche sowie gegen die mit diesen verbundenen Phantasien bedient. In diesem Sinn ist Abwehr ein unbewusst verlaufender Prozess.

A. gehören der normalen psychischen Entwicklung an, kennzeichnen allerdings entsprechend der Intensität und Art ihrer Verbindung auch bestimmte Krankheitsbilder. Anna → Freud hat die A. in einen pädagogischen Zusammenhang gestellt und folgende einander überschneidende Formen von A. unterschieden: → Verdrängung, Isolierung, → Reaktionsbildung, → Ungeschehenmachen, → Verleugnung, → Rationalisierung, → Verschiebung, → Wendung gegen das eigene Selbst, → Projektion, → Identifizierung, → Regression.

L.: A. Freud, Das Ich und die A., 1936 u. ö.; R. Schafer, The Mechanisms of Defence, in: Internat. Journal of Psychoanal. 49 (1968); S. Mentzos, Interpersonale und institutionalisierte Abwehr, 1976, erw. Neuausg. 1988; A. Mucchielli, Die Abwehrreaktionen in den zwischenmenschl. Beziehungen, 1980; A. Gerlach, Psychosoziale Abwehr in der psychoanalyt. Gruppenpsychotherapie, 1985; L. Wurmser, Flucht vor dem Gewissen, 1987, <sup>2</sup>1993; J. Sandler, A. Freud, Die Analyse der Abwehr, 1989;

N. Elrod, Anna Freud setzt sich der Kritik aus. »Das Ich und die A.« unter die Lupe genommen, in: Psyche 45 (1991), S. 1101–1115; H. Müller-Pozzi, Psychoanalyt. Denken, 1991; K. König, A., 1996, <sup>2</sup>1997; Ch. Werner, A. Langenmayr, Das Unbewusste und die A., 2004.

**Abweichendes Verhalten** (deviantes Verhalten, Devianz). Bezeichnet alle Formen eines mit gesellschaftlichen Normen nicht übereinstimmenden Verhaltens (Alkoholismus, Drogenabhängigkeit, Kriminalität, Zugehörigkeit zu Randgruppen etc.) und wird biologisch, psychologisch und/oder soziologisch erklärt. Begriffe wie Delinquenz, Dissozialität, Antisozialität, Asozialität und → Stigmatisierung decken sich nur zum Teil mit abweichendem Verhalten. Delinquenz bezeichnet (in England, Frankreich, USA gebräuchlich) ein Fehlverhalten, das sich im Umfeld der eigentlichen Kriminalität bewegt und sich hauptsächlich auf abweichendes Verhalten Jugendlicher (→ Jugendkriminalität) bezieht. Der in Anlehnung an sozialisations-theoretische Konzepte gebildete Begriff der Dissozialität meint das Ergebnis von Sozialisationsprozessen, die das Erlernen gesellschaftlich konformer Verhaltensweisen verhindern. Antisozialität steht für ein gegen die Gesellschaft gerichtetes, Asozialität für ein aus der Gesellschaft herausfallendes Verhalten.

Die ursprünglich negative Bedeutung von abweichendem Verhalten ist weitgehend einer neutralen Definition gewichen. Zur Erklärung dienen verschiedene Theorieansätze: Die auf → Durkheim zurückgehende Anomietheorie erklärt a.V. makrosoziologisch als Anpassung an widersprüchliche (anomische) gesellschaftliche Anforderungen. Robert Mertons Fortführung der Anomietheorie zur Diskrepanztheorie versteht a.V. als Diskrepanz zwischen kulturell vorgegebenen Zielen und institutionell begrenzten Mitteln zu deren Realisierung. Die sog. Subkulturtheorie (→ Subkultur) geht von dem

Vorhandensein gesellschaftlicher Subgruppen mit eigenen Norm- und Wertsystemen aus und erklärt a.V. aus der Orientierung an solchen subkulturellen Wertmaßstäben. Die Theorie des differentiellen Lernens versucht das Entstehen sozialpsychologisch durch nonkonforme (differentielle) Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen zu erklären. Der → symbolische Interaktionismus erklärt a.V. vorwiegend mit der Theorie des → *labeling approach* und vertritt den Standpunkt, a.V. sei nicht in sich abweichend, sondern nur, weil es von der Gesellschaft und/oder von wichtigen Bezugspersonen als solches angesehen bzw. zugeschrieben wird; es erscheint also lediglich als das Produkt der Handhabung von gesellschaftlichen Regeln und als Sanktion der Regelübertreter durch andere. Die Labeling-Theoretiker lenken daher das Augenmerk weniger auf die Ursachen von abweichendem Verhalten als vielmehr auf den Prozess der → Stigmatisierung.

Entsprechend den unterschiedlichen Erklärungsmodellen gehen auch die Vorschläge zur Beseitigung abweichenden Verhaltens weit auseinander. Biologische Ansätze verteidigen u. a. eugenische Maßnahmen; psychologische Ansätze empfehlen psychiatrisch-therapeutische Behandlung; soziologische Theorien zielen auf die Veränderung der a.V. hervorrufenden Lebensbedingungen bzw. auf Eingriffe in den Definitionsprozess (Entstigmatisierung, Entkriminalisierung etc.). Pädagogisch erscheint wichtig, dass sowohl beim Studium als auch bei den Bemühungen um Heilung immer zugleich die soziale Struktur, die biologischen, psychologischen und wirtschaftlichen Faktoren wie auch die Definitionen abweichenden Verhaltens berücksichtigt werden. → Außenseiter, → Verhaltensgestörtenpädagogik.

L.: S. Lamnek, Theorien a.n V.s, 1979, <sup>7</sup>1999 (mit Glossar und Bibl.); H. Trabandt, R. Wurr und H. Trabandt, A.V. und sozialpäd. Handeln, 1980, <sup>3</sup>1993; W. Ferchhoff, F. Peters, Die Produktion a.n V.s,

## Leseprobe

1982; A. Bellebaum, A.V., 1984; H. G. Holtappels, Schulprobleme und a.V. aus der Schülerperspektive, 1987; L. Wilk, Familie und a.V., 1987; J. Schweitzer, Therapie dissozialer Jugendlicher, 1987; H. Peters, Devianz und soziale Kontrolle, 1989; W. Helsper, H. Müller, E. Nölker, A. Combe, Jugendl. Außenseiter, 1991; G. Classen, Zur Genese von a.m V., 1997; U. Rauchfleisch, Außenseiter der Gesellschaft, 1999; H. Berding u.a. (Hg.), Kriminalität und a.V., 1999; L. Böhnisch, A.V. Eine päd.-soziol. Einf., 2001; B. Schrep, Jenseits der Norm, 2004.

**Acta Eruditorum.** Die erste gelehrte Zeitschrift Deutschlands; 1682 in Leipzig von Otto Mencke nach dem Beispiel des »Journal des Savants« (1665) gegründet, 1782 nach dem 117. Band eingestellt.

**Adaptation, Adaption** (lat.). Allgemein die physiologische oder psychische Anpassung des Organismus an veränderte Umweltbedingungen (→ Assimilation). Im engeren Sinn meint A. die Gewöhnung der Sinnesorgane an neue Reizverhältnisse auf dem Gebiet der verschiedenen Wahrnehmungsempfindungen (Geruch, Geschmack, Druck, Wärme, Sehen), z. B. die Hell-Dunkel-A. des Auges. Adaptiver Unterricht meint die im Rahmen des → programmierten Unterrichts angestrebte → Individualisierung des Lernprozesses, der Lernzeit, des Lernweges. Mit Hilfe adaptiver Programme soll die Lernsituation (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien) an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der jeweiligen Adressaten angepasst werden.

**Adelserziehung.** In ständisch gegliederten Gesellschaften anzutreffende Erziehung der Adelschicht, z.B. im frühen Griechentum, im europ. → Mittelalter und in der → Hofmeistererziehung des 17. und 18. Jahrhunderts. Meistens standen dabei eine Stufenordnung (z. B. Junker, Knappe, Ritter), die Pflege von Standessitte und

–tugenden, Weltgewandtheit und ein »ritterliches« Ethos im Vordergrund.

L.: W. Berges, Die Fürstenspiegel des hohen und späten Mittelalters, 1938, Neudr. 1952; W. Flitner, Europ. Gesittung, 1961; W. Hornstein, Vom »jungen Herrn« zum »hoffnungsvollen Jüngling«, 1965; H.-P. Fink, Exercitia Latina, 1991; J. Stern (Hg.), The English Gentleman, Bristol 1994; N. Hammerstein (Hg.), Späthumanismus, 2000; A. Stannek, Telemachs Brüder. Die höfische Bildungsreise des 17. Jahrhunderts, 2001; W. Paravicini (Hg.), Erziehung und Bildung bei Hofe, 2002; C. Fink, Das Auge kann hören – das Ohr kann sehen. Geschichte mittelalterlicher Sozialisation, 2003.

**Adler, Alfred.** \* 7. 2. 1870 Wien, † 28. 5. 1937 Aberdeen; seit 1897 Arzt in Wien, 1931 Prof. für medizinische Psychologie am Long Island Medical College in New York. Bis 1911 im Umkreis von S. → Freud, wandte er sich von dessen kausal-naturwissenschaftlichem Denken ab und begründete als eigene tiefenpsychologische Schule die → Individualpsychologie, deren Kern die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt bildet. Nach A. führt die zwangsläufige Erfahrung von Unterlegenheit in der frühen Kindheit zu einem Minderwertigkeitsgefühl, welches durch den Machttrieb (das Bedürfnis, einem Mitmenschen überlegen zu sein) »kompensiert« wird. Auch organische Minderwertigkeit, soziale Diskriminierung und politische Machtlosigkeit können Kompensationen veranlassen. Dabei bringt die »objektiv unnütze« neurotische Verarbeitung des Minderwertigkeitsgefühls den Minderwertigkeitskomplex hervor, der zentraler Gegenstand der individualpsychologischen Therapie ist.

Schr.: (mit C. Furtmüller), Heilen und Bilden, 1914, als TB 1973 u. ö.; Praxis und Theorie der Individualpsychologie, 1920, als TB 1974 u. ö.; Menschenkenntnis, 1927, als TB 1980 u. ö.; Neurosen, 1929, als TB 1981 u. ö.; Individualpsychologie in der Schule, 1929, als TB 1976 u. ö.; Lebens-

## Leseprobe

kenntnis 1929, als TB 1978 u. ö.; Wozu leben wir, 1931, als TB 1979 u. ö.; Der Sinn des Lebens, 1933, als TB 1973 u. ö.; Kindererziehung, als TB 1991, <sup>9</sup>1997.

L.: P. Rom, A.A. und die wiss. Menschenkenntnis, 1966; M. Sperber, A.A. oder das Elend der Psychologie, 21970, als TB 1983; H. und R. Ansbacher, A.A.s Individualpsychologie, dt. 1972, 4. erg. Aufl. 1995; W. Koepe, Sigmund Freud und A.A., 1977; R. Schmidt, Die Individualpsychologie A.A.s, 1982; B. Handlbauer, Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie A.A.s, Wien 1984; D. Horster, A.A. zur Einführung, 1984; J. Rattner, A.A., 1990; W. Michel, A.A. – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispäd., 1991; E. Görner, Die Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls (soziales Interesse) für die soziale Verantwortung, 1994; J. Rüedi, Einführung in die individualpsycholog. Päd. A.s., Bern 1995; A. Bruder-Bezzel, Kreativität und Determination. Studien zu Nietzsche, Freud und A., 2004; J. Rattner (Hg.): Individualpsychologie – zu ihrem 100. Geburtstag, 2004.

**Adler**, Max. ★ 15. 1. 1873 Wien, † 28. 6. 1937 ebda.; Prof. für Soziologie in Wien; wichtigster Vertreter des → Austromarxismus. Aufgrund einer angestrebten Verschmelzung von marxistischem Sozialismus mit der Kantschen Philosophie sah er die Herbeiführung des Sozialismus als ein vorwiegend ethisches Problem und die Aufgabe der → sozialistischen Erziehung in der Hervorbringung des neuen (sozialistischen) Menschen.

Schr.: Kant und der Sozialismus, 1904; Marx als Denker, 1908, <sup>3</sup>1925; Wegweiser, 1914, <sup>6</sup>1974; Das Soziologische in Kants Erkenntniskritik, 1924, Neudr. 1975; Neue Menschen, 1926; Das Rätsel der Gesells., 1936, Neudr. 1975; Natur und Gesells., 1964.

L.: P. Heintel, System und Ideologie, 1967; N. Leser, Zwischen Reformismus und Bolschewismus, 1968, <sup>2</sup>1985; A. Pfabigan, M.A. Eine polit. Biographie, 1982; A. Somek, Soziale Demokratie, 2001.

**Adoleszenz** (lat.: Heranwachsen). An die → Pubertät anschließender letzter Zeitabschnitt des Jugendalters (→ Jugend). Die A. reicht vom 18. bis 21. Lebensjahr (nach einigen Autoren bis zum 25. Lebensjahr). Während der A. festigt sich die Persönlichkeit (Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen), und der Adolezent klärt sein Verhältnis zur Erwachsenenwelt. Dabei gehen Veränderungen im Erleben und Verhalten weniger von körperlichen Reifeprozessen aus als von herangetragenen Erwartungen, Pflichten und Rechten.

L.: E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1924 u. ö.; E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus (1959), dt. 1966 u. ö.; M. Debesse, L'adolescence, Paris 1971; R. E. Muuss, A., 1971; E. Z. Friedenberg, Die manipulierte A., 1971; P. Blos, A., 1973, <sup>5</sup>1992; H. Stierlin, Eltern und Kinder, 1975, Neuausg. 1980, <sup>4</sup>1990; F. Dolto, C. Dolto-Tolitch, Von den Schwierigkeiten, erwachsen zu werden, dt. 1984, <sup>3</sup>1992; S. Lebovici (Hg.), Adolescence terminée – adolescence interminable, Paris 1985; D. Bürgin, Beziehungskrisen in der A., 1988; L. J. Kaplan, Abschied von der Kindheit, dt. 1988, <sup>2</sup>1991; M. Laufer, M. E. Laufer, A. und Entwicklungskrise, dt. 1989; H. Fend, Vom Kind zum Jugendl., 1990; ders., Identitätsentwicklung in der A., 1991; R. K. Silbereisen, L. Vaskovic, J. Zinnecker (Hg.), Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene, 1991 und 1996; H. Remschmidt, A., 1992; K. Flaake, V. King (Hg.), Weibliche A., 1992; J. W. Erdmann, G. Rückriem, E. Wolf (Hg.), Jugend heute, 1996; R. Silbereisen, E. Todt (Hg.), Adolescence in context, 1996; H. Fend, Der Umgang in der Schule mit der A., 1997; ders., Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter, 1998; ders., Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2000, <sup>3</sup>2003; A. Flammer, F. D. Alsaker, Entwicklungspsychologie der A., 2001; U. Jaschinski, Erwachsen werden, 2003.

**Adoption**. Eine bis auf das römische Recht zurückgehende und seit dem → Altertum gebräuchliche Annahme eines in der Regel nicht

der eigenen Blutsverwandtschaft entstammenden als Kind mit allen damit verbundenen Rechten und Pflichten. Uneingeschränkt gilt das für die A. Minderjähriger, die vom Gesetzgeber ausdrücklich von der Erwachsenen-A. unterschieden wird. Die soziale Bedeutung der A. liegt in der Fürsorge für Kinder und in der Aufnahme in eine geeignete Familie. Grundvoraussetzungen sind deshalb das Wohl des Kindes und das Bestehen eines Eltern-Kind-Verhältnisses; der Annehmende muss ein Mindestalter von 25 Lebensjahren erreicht haben, bei adoptierenden Ehepaaren wenigstens einer der Ehegatten. Wer sein nichteheliches Kind oder ein Kind seines Ehegatten adoptieren will, muss das 21. Lebensjahr vollendet haben. Die A. bedarf der Einwilligung des Kindes. Bei Kindern unter 14 Jahren erteilt diese der gesetzliche Vertreter; bei über 14jährigen bedarf es überdies der persönlichen Zustimmung des Adoptierten.

Die A. erfährt eine unterschiedliche Einschätzung, je nachdem ob eine bio-psychologische Abstammungslehre vorherrscht und Misstrauen gegen die unbekanntem Erbanlagen des adoptierten Kindes weckt oder der naive Glaube an die Allmacht prägender Umwelteinflüsse. Bei beiden (extremen) Standpunkten werden Eigenart und Eigenwille des Kindes geringgeschätzt. → Mutter, → Mutter-Kind-Beziehung, → Person.

L.: K. Roth-Stielow, A.sgesetz, A.svermittlungsgesetz, 1976; R. A. C. Hoksbergen, M. R. Textor (Hg.), A., 1993; C. Hennig, A., (Diss.) 1994; M. R. Textor, 20 Jahre A.sreform, in: Neue Praxis, (26) 1996; W. Röchling, A., 2005.

**Adorno**, Theodor W. \* 11. 9. 1903 Frankfurt a. M., † 6. 8. 1969 Visp (Wallis); einer der Hauptvertreter der → Frankfurter Schule. In seiner »Negativen Dialektik« (mit M. Horkheimer) hebt A. gegenüber allem Identitätsdenken »die schmerzhaft existierende des Nichtidenti-

schen« hervor. Sein auf gesellschaftliche Praxis gerichtetes kritisches Denken wandte sich auch Erziehungsproblemen zu. Er forderte eine »Erziehung zur Mündigkeit«, geißelte die herrschende → »Halbbildung« und zog die historischen Lehren für eine »Erziehung nach Auschwitz«.

Schr.: S. Kierkegaard, 1933 u. ö.; *Minima Moralia*, 1951 u. ö.; *Jargon der Eigentlichkeit*, 1965; *Erziehung zur Mündigkeit*, 1970 u. ö.; *Gesammelte Schriften in 20 Bdn.*, 1967ff.

L.: A. zum Gedächtnis (m. Bibl.), 1971; T. Koch, *Negative Dialektik*, 1973; J. F. Schumker, A., 1977; H. H. Kappner, *Die Bildungstheorie A.s als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst*, 1984; G. Friesenhahn, *Kritische Theorie und Päd.*, 1985; F. H. Paffrath (Hg.), *Kritische Theorie und Päd. der Gegenwart*, 1987; R. Wiggershaus, *Th.W.A.*, 1987, <sup>2</sup>1998; H. Kelle, *Erziehungswiss. und Kritische Theorie*, 1992; F. H. Paffrath, *Die Wendung aufs Subjekt. Päd. Perspektiven im Werk Th.W.A.s*, 1992; N. Hilbig, *Mit A. Schule machen – Beiträge zu einer Päd. der kritischen Theorie*, 1995; H. Sünker, H.-H. Krüger (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?*, 1999; W. Schweppenhäuser, *Th.W.A. zur Einführung*, 2003; A. Schäfer, *Th.W.A. Ein päd. Portrait*, 2004.

**Aebli**, Hans. \* 6. 8. 1923 Zürich, † 26. 7. 1990 Burgdorf; 1960 Priv.-Doz. Zürich, 1962 Prof. FU Berlin, 1966 Konstanz, 1971 Bern, Schüler von → Piaget; hat durch bedeutende Arbeiten zur Kinder- und Entwicklungspsychologie sowie zum Lernen die Bildungsreform der 1970er Jahre nachhaltig beeinflusst.

Schr.: *Didactique psychologique*, Neuchâtel 1951, dt. 1963 u. ö.; *Grundformen des Lehrens*, 1961, <sup>11</sup>1978; *Denken: Ordnen des Tuns*, 2 Bde., 1980–81; *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psycholog. Grundlage*, 1983, <sup>12</sup>2003; *Grundlagen des Lehrens*, 1987, <sup>4</sup>1997; *Über die geistige Entwicklung des Kindes*, 1989; *Selbstdarstellung*, in: *Psychologie in Selbstdarstellungen*, hg. v. E. Wehner, Bd. 3, 1991.

## Leseprobe

L.: L. Montada (Hg.): Kognition und Handeln. FS zum 60. Geburtstag, 1983; U. Gehweiler, Die Ausbildung elementarer geometr. Begriffe, 1996; M. Fuchs-Hug, H.Ae. als Pädagoge, 1998; M. Fuchs, H.Ae. – zwischen Psychologie und Pädagogik, 2002.

**Aegidius Romanus** (da Colonna). ★ 1247 Rom, † 22. 12. 1316 Avignon; Augustiner-Eremit. Studierte in Paris u. a. bei → Thomas von Aquin, lehrte dort ab 1281 und wurde 1282 zugleich Erzieher des späteren Königs Philipps IV. (»der Schöne«). Als solcher schrieb er 1295 *De regimine principum* (Über die Fürstenerziehung). Als Theologe genoss er hohes Ansehen (seit 1285 »*doctor fundatissime*« genannt). Die »Fürstenerziehung« war im späten Mittelalter eine der verbreitetsten Erziehungslehren (→ Bitschin); ihre drei Bücher enthalten Maximen, wie ein Fürst sich selbst, seine Familie und seinen Staat »regieren« soll. Dabei stützt sich A. nicht nur auf die Hl. Schrift, sondern im Anschluss an Thomas und → Aristoteles auch stark auf allgemeine Vernunftprinzipien.

Schr.: *De regimine principum*, Neudr. der Ausg. Rom 1607, 1967.

L.: R. Scholz, Ägid von Rom, 1902; B. Picard, Das altengl. Ä.leben, 1980; C. Schrübbers, Regimen und Homo primitivus. Die Päd. des A. R., 1983; E. Homan, Totum posse, quod est in ecclesia, reservatur in summo pontifice. Studien zur politischen Theorie bei A.R., 2004.

**Ägypten.** Die hohe Kultur des alten Ä. hatte schon Jahrtausende v. Chr. zu Schreibschulen und zur Unterweisung in Rechnen und Geometrie geführt. In der Spätzeit (ca. 660–330 v. Chr.) bestand ein breit ausgebautes Schulsystem, das überwiegend von Priestern getragen wurde. In der Periode des → Hellenismus und für das frühe Christentum wurde Alexandria zum kulturellen Mittelpunkt. Zum bedeutendsten Zentrum der islamisch-arabischen Bildung wurde die

weitverzweigte Azhar-Universität (gegr. 972, Hauptsitz Kairo). In der islamischen Zeit war die öffentliche Erziehung auf wenige beschränkt und erfolgte in → Koranschulen und → Medressen. Erst unter Mohammed Ali (1811–49) drangen europäische (vorwiegend französische) Bildungsideen ein. 1933 wurde die gesetzliche Schulpflicht für das 7.–12. Lj. eingeführt und der Aufbau eines staatlichen Schulwesens neuer Art begonnen, das eine auf die Koranschulen aufbauende 5j. Elementarschule und anschließende Fach- und Berufsschulen umfasste. 1937 waren noch 82 % Analphabeten. Seit 1944 besteht für die Primar-, seit 1950 auch für die Sekundarstufe Kostenfreiheit. Noch immer werden 20 % der Kinder nicht eingeschult, mehr als 30 % verlassen die Schule während der ersten Jahre.

Entsprechend der unterschiedlichen Zusammensetzung der Bevölkerung aus mohammedanischen Fellachen (auf dem Lande), christlichen Kopten in Oberägypten, Arabern und Europäern (ca. 250 000) bestehen Schulen für die arabisch sprechende Landbevölkerung, Stadtschulen mit fremdsprachlichem Unterricht und Schulen für die ausländischen Kolonien.

Seit der Schulreform von 1956 sollen an die 6j. obligatorische Volksschule 3j. vorbereitende Schulen verschiedener Typen anschließen, von denen die allgemeinbildenden zu den 3j. höheren Schulen des Sekundarbereichs überleiten. Hierzu gehören auch fachlich-berufsbildende Typen und Lehrerbildungsanstalten. Die allgemeinbildende Schule führt zur Universität, für die Absolventen der berufsbildenden höheren Schulen soll der Anschluss an ein Fachstudium geschaffen werden. Der Anstieg der Schülerzahlen im Sekundarbereich ließ die Studentenzahlen und die Zahl der Universitäten (2004: 12) und Spezialschulen anwachsen. Daneben bestehen weiterhin die religiösen Azhar-Schulen, die von der 4j. einfachen Koranschule (*Kuttab*)

durch die 5j. Moschee-Schule (→ *Medresse*) zur Azhar-Universität in Kairo führen. Die bildungspolitische Entwicklung der letzten Jahre vollzieht sich im Rahmen sozialer, wirtschaftlicher, kultureller und politischer Veränderungen. Ihre Ziele sind: Überwindung des → Analfabetismus, Chancengleichheit für alle, Demokratisierung des Bildungswesens und damit der Gesellschaft, Anpassung der Schule an die rapide gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung, Ausgleich zwischen städtischen und ländlichen Gebieten sowie die Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung. Schwerpunkte sind der Ausbau der Vorbereitungsschulen sowie die Ausbreitung von beruflicher und technischer Bildung in allen Regionen (auch Versuche mit → polytechnischer Bildung). Im Sekundarbereich sollen die fachlich-berufsbildenden Typen und Lehrerbildungsanstalten ausgebaut werden. Die 1988 von Präsident Mubarak gegründete Organisation *National Council for Childhood and Motherhood* hat ein umfassendes Gesetz erarbeitet, in dem alle Gesichtspunkte von Kinderarbeit, Gesundheit und Erziehung berücksichtigt werden sollen. Gegenwärtig umfasst die Schule zwei Stufen: die erste Stufe (*primary education*) soll(te) bis 2000 von den üblichen 5 auf 6 Jahre ausgebaut werden, die zweite Stufe soll weitere 3 Jahre umfassen. → Afrika.

L.: A. L. Tibawil, *Islamic Education*, London 1972; M. K. Helmil, *Education in Egypt*, Kairo 1977; B. Sanyal u. a., *University Education and the labour market in the Arab Republic of Egypt*, Oxford 1982; *The development of education in the Arab Republic of Egypt 1981–84*, Cairo 1984; H. Brunner, *Altägyptische Erziehung*, 1991; P. J. Vatikos, *History of modern Egypt*, London 1991; *L'école en Egypte (Dossier)*, in: *Le Monde de l'éducation*, (1996) 238; M. A. H. Elhabashi, *The educational innovation in the educational system*, Berlin 2002.

**Ästhetische Erziehung.** Wird heute meist als Oberbegriff für jede Erziehung verstanden, die

sich auf ästhetische Phänomene bezieht, also auf alle Ausdrucks- und Erscheinungsformen von Bildender Kunst, Musik, Theater, Tanz, Literatur etc. Dabei ist Ä.E. nicht einfach als Zusammenfassung verschiedener Erziehungsbereiche oder Fächer zu begreifen, sondern gründet auf der Theorie der Ästhetik. Diese enthält zwei zentrale Momente, die beide, von → Kant ausgehend, Grundmomente der Geistesgeschichte und der heutigen Problemstellung sind.

a) Ästhetik als Theorie der Wahrnehmung setzt bei der wörtlichen Übersetzung des griechischen Begriffes *aisthesis* (sinnliche Wahrnehmung) an, so zuerst bei → Baumgarten, später bei → Hegel. Ä.E. begreift sich dann als Erziehung in, durch und zur visuellen, auditiven, haptischen, motorischen, intellektuellen Wahrnehmung und Kommunikation, ist damit also nicht auf den schönen Schein und das angenehme Empfinden gerichtet, sondern bezieht alle menschlichen Fähigkeiten (Empfindung, Sensitivität, Gemüt, Wille, Verstand) mit ein und ist notwendig von kommunikativer oder dialogischer Struktur. Kunst ist nicht mehr bloß der Inbegriff desjenigen, dem kraft bestimmter Eigenschaften das Prädikat »schön« zukommt. Neben dem Objekt und seiner schöpferischen Hervorbringung durch den Künstler wird auch das Subjekt und seine, ebenfalls als schöpferisch bewertete, Wahrnehmungs- und Verstehensaktivität in den Blick genommen. Damit umfasst Ä.E. die Prozesse des Verstehens und der Reflexion und die sie leistenden Subjekte.

b) In seiner »Theorie der Urteilskraft« hat Kant diese als drittes menschliches Grundvermögen zwischen Erkenntnis- und Begehungsvermögen in der Form der Vermittlung begriffen. Sie und die ihr zugeordnete Kunst stehen damit vermittelnd zwischen Freiheit und Natur, zwischen Sittlichkeit und Naturgesetz. → Schiller hat diesen Gedanken weiterentwickelt; Kunst wird für ihn zu der Möglichkeit, den Menschen



## Leseprobe

von der Sinnlichkeit zur Sittlichkeit zu führen, ohne ihn in seiner Ganzheit zu verlieren. Ä.E. wird damit zur Hochform von Erziehung und Bildung überhaupt und das → Spiel zum Signum des Humanen. Eine so begriffene Ä.E. ist aber zugleich hochpolitisch, da sie stets auf die bestehenden Gesellschaftsverhältnisse bezogen ist.

Aus beiden Quellen folgt die unaufhebbare Verwiesenheit der Ästhetischen Erziehung auf Anthropologie, Erkenntnislehre, Gesellschaft(-stheorie), Kunst und Pädagogik; auf jeden Fall ist sie mehr als musische oder Kunsterziehung und wird von deren Didaktik nicht erschöpft.

Als Ziele einer solchen Ästhetischen Erziehung kann man sehen: Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeiten, -genuss und -kritik; Weckung der schöpferischen Aktivität, Stärkung der Reflexionskraft und damit letztlich Selbstbestimmung (→ Autonomie) und personale Freiheit (→ Person). Nach einer langen Phase des Absinkens der Ästhetischen Erziehung zur → musischen Erziehung und zur bloßen → Kunsterziehung gibt es seit geraumer Zeit Ansätze, die sich den ursprünglichen Konzepten wieder nähern und von einer kritischen, utopischen und hedonistischen Funktion sprechen.

Ä.E. ist in diesem neuen, ebenfalls hochpolitischen Verständnis weder identisch mit der Hinführung zum Kunstgenuss, noch mit der Schulung von Darstellungstechniken, noch mit der Ermöglichung von Eigenproduktion oder »Selbstrealisation«, aber auch nicht mit der Anleitung zur bloßen intellektuellen kunstgeschichtlichen oder -soziologischen Analyse; diese Elemente müssen vielmehr in ihr in Form einer echten Synthese aufgehoben werden.

Es erscheint außerordentlich fraglich, ob solche Konzepte in die Form lernzielorientierter Curricula in einer an mess- und benotbarer Leistung orientierten Schule überführt werden können und ob sich nachprüfbare Qualifikatio-

nen für Lehrer der Ästhetischen Erziehung angeben lassen.

L.: M. Horkheimer, Über Kants Kritik der Urteilkraft als Bindeglied zwischen theoret. und prakt. Philosophie, 1925; H. K. Ehmer (Hg.), Kunst, Visuelle Kommunikation, 1973; K. Holzkamp, Sinnl. Erkenntnis, 1973; G. Otto (Hg.), Texte zur Ä.n E., 1975; H. G. Richter, Lehrziele in der Ä.n E., 1976; R. Voges, Das Ästhet. und die Erziehung, 1979; H. G. Richter, Geschichte der Kunstdidaktik, 1981; H. v. Hentig, Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur Ä.n E., 1985; W. Jakobi, Lebensbedeutsame Bilder, 1988; K. Matthies, Schönheit, Nachahmung, Läuterung. Drei Grundkategorien für Ä.E., 1988; Kunst und Bildung, hg. von C. Menze, 1991; W. Zacharias (Hg.), Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, 1991; A. Dorschel, Das Programm Ä.r E. bei Schiller und beim frühen Nietzsche, in: Vjschr. f. wiss. Päd. 68 (1992); W. Noetzel, Humanist. Ä.E., 1992; K.-J. Pazzini (Hg.), Wenn Eros Kreide frisst, 1992; G. Selle, Das ästhetische Projekt, 1992; S. Hellekamps, H.-U. Musolff, Bildungstheorie und ästhetische Bildung, in: Zs. f. Päd. 39 (1993); F. Werschull, Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilkraft, 1994; K. Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung, 1996; W. Schulz, Ästhetische Bildung, 1997; K. S. Richter-Reichenbach, Ästhetische Bildung, 1998; S. Hellekamps (Hg.), Ästhetik und Bildung, 1998; G. Velthaus, Bildung als Ä.E., 2002; R. Köhler, Ä.E. zwischen Kulturkritik und Lebensreform, 2002; M. Parmentier, Ästhet. Bildung, in: D. Benner, J. Oelkers (Hg.), Hist. Wb. der Päd., 2004.