
Entwicklungslinien der Bildungsforschung



Vom deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen

Hartmut Ditton

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden am Beispiel wichtiger Untersuchungen in der Nachkriegszeit zentrale Fragestellungen der Bildungsforschung im Überblick vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen neben einigen Klassikern der Bildungsforschung die Gutachten und Studien, die im Auftrag des Deutschen Bildungsrates in den 1960er Jahren erstellt wurden.

1 Einleitung

Eine der Hauptaufgaben nach dem Zweiten Weltkrieg war in Deutschland – neben der Entnazifizierung – die Wiederherstellung der Funktionstüchtigkeit des Bildungssystems. Eine dezidierte Bildungsforschung nahm in dieser frühen Phase keinen breiten Raum ein. Auch für die Arbeit des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953), der sich schon früh nach dem Wiederaufbau mit Fragen der Zukunftsfähigkeit des Bildungswesen befasste, hat die Empirische Bildungsforschung noch keinen zentralen Stellenwert. Erst die frühen 1960er Jahre sind eine Phase intensiver, teils hochkontroverser Diskussionen um die Zukunft des Bildungswesens, die stark an empirischen Forschungsbefunden orientiert waren.

Die Einrichtung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1965 ist dabei von besonderer Bedeutung. Im Auftrag des Bildungsrates wurden eine Vielzahl von Studien und Gutachten verfasst, die bis heute Beachtung verdienen. Einen herausragenden Stellenwert hat dabei der Band *Begabung und Lernen*, der von Heinrich Roth herausgegeben wurde (Roth, 1969). Die folgenden Ausführungen beziehen sich häufig auf Gutachten in diesem Band, da sie einen guten Überblick zu Leitfragen der Bildungsforschung ermöglichen.

2 Vom Deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen

Bildung als Voraussetzung für wirtschaftliche Entwicklung

Die Bildungsdiskussion in Deutschland wurde in den 1960er Jahren durch einige Studien, die auf ein erhebliches öffentliches Interesse stießen, ange-regt. Friedrich Edding, ein Pionier der Bildungsökonomie in Deutschland, ging in seiner Untersuchung davon aus, dass neben dem Kapital auch die Bildung ein die Produktivität eines Landes mitbestimmender Faktor ist (Edding, 1963). Bildungsanstrengungen versteht er als eine entscheidende Voraussetzung für wirtschaftliche Entwicklung. Daher sollten Ausgaben für Bildung auch nicht dem *konsumtiven* Bereich zugerechnet, sondern müssten als *Investitionen* gewertet werden. Dieser Argumentation folgend hat Georg Picht in einer Streitschrift mit dem Titel „Die Deutsche Bildungskatastrophe“ den Rückstand Deutschlands hinsichtlich der Bildungsinvestitionen und der Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich kritisiert (Picht, 1964). Während sich für andere Industrienationen in der Nachkriegszeit zeigen ließ, dass ein größer werdender Anteil eines Altersjahrgangs höhere Bildung nachfragte und die Bildungsinvestitionen anstiegen, stagnierte die Entwicklung in Deutschland auf geringem Niveau. Für Picht signalisierte dies die Gefahr, im internationalen Wettbewerb zurückzufallen, weshalb eine grundlegende Umorientierung nötig sei.

„Die deutsche Bildungskatastrophe“

„Bildung ist Bürgerrecht“

Dass die ökonomisch orientierte Argumentation bei Edding und Picht zwar plausibel, zur Fundierung der Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen und als Grundlage für (bildungs-)politische Entscheidungen aber keineswegs ausreichend ist, arbeitete Ralf Dahrendorf in einer Arbeit mit dem Titel „Bildung ist Bürgerrecht“ heraus (Dahrendorf, 1965). Er stellte den demokratisch begründeten Anspruch jedes einzelnen Bürgers, seine Fähigkeiten bestmöglich entfalten zu können und an der Gesellschaft aktiv teilzuhaben, in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Um dieses Ziel zu verwirklichen, sei eine aktive Bildungspolitik vonnöten, die nicht nur für die notwendigen finanziellen und materiellen Bedingungen sorgt, sondern auch Bildungsbarrieren beseitigt und besonders die benachteiligten Bevölkerungsgruppen dazu ermutigt, Bildungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Vielfach bezog sich Dahrendorf hierbei auf Untersuchungen von Hansgert Peisert, der die Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik Deutschland differenziert nach sozialen Gruppen und Regionen analysiert hatte (Peisert, 1967). Die Ergebnisse zeigten eklatante Unterschiede in der Bildungsteilnahme. Bis heute bekannt ist die Kennzeichnung der bildungsbenachteiligten sozialen Gruppen durch das Schlagwort des „Katholischen Arbeitermädchens vom Lande“.

Merksatz

Für die 1960er Jahre kennzeichnend sind Forderungen nach einer Erhöhung der Bildungsanstrengungen und -investitionen sowie Bemühungen um Maßnahmen für mehr Chancengleichheit.

2.1 Begabung als dynamisch zu entwickelndes Potential

Das Thema *Anlage, Begabung und Lernen* nimmt in den 1960er Jahren und in den Gutachten des Deutschen Bildungsrates eine herausgehobene Stellung ein. Als wesentliche Kernaussage zum Verständnis von Begabung arbeitet Roth zusammenfassend heraus, „daß Lernleistungen von weit mehr und vielleicht auch von weit bedeutsameren Bedingungsfaktoren abhängig sind als nur von dem Faktor Begabung, wie dieser Begriff landläufig zur Erklärung von unterschiedlichen Lernleistungen benutzt wird, nämlich im Sinne einer erblich eindeutig vorgegebenen Anlage“ (Roth, 1969, S. 22). Begabung müsse als eine sich dynamisch entwickelnde Größe verstanden werden, als ein Potential, das es zu entwickeln gilt, u. a. auch durch eine entsprechende Motivierung der Schüler (Heckhausen, 1968). Begabung erscheint somit nicht nur als eine von mehreren *Lernbedingungen*, sondern zugleich auch als ein *Lernergebnis*. Eine Herausforderung für die Weiterentwicklung des Bildungswesens wurde darin gesehen, Lernangebote zu entwickeln, die geeignet sind, Begabungen zu erschließen und zu entfalten, mit denen also Lernwege nicht verbaut (Selektionsorientierung), sondern Lernchancen eröffnet werden (Förderorientierung).

Diese dynamische Begabungsauffassung stellt gewissermaßen die Grundlage für die Ausarbeitung der weiteren Expertisen und später dann die Basis für die zusammenfassenden Empfehlungen im Strukturplan für das Bildungswesen dar (Deutscher Bildungsrat, 1970). Die Forderung im Strukturplan, dass in allen Etappen der Bildungskarriere jedem einzelnen eine optimale Entwicklung ermöglicht werden soll und Bildungsangebote so zu gestalten sind, dass niemand vorschnell in eine Sackgasse gerät, fußt auf dieser Begabungsauffassung.

Begabung als Lernbedingung und -ergebnis

Dynamische Auffassung von Begabung

2.2 Lernumwelten: Institutionalisierte und nicht-institutionalisierte Bildung

Die Empirische Bildungsforschung befasst sich keineswegs ausschließlich, aber doch in der Hauptsache mit Bildungsprozessen innerhalb von Institutionen (Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Weiterbildung). Institutionalisierte Bildungsprozesse sind jedoch nicht unabhängig von den Prozessen, die außerhalb stattfinden. Beim Eintritt in

eine Bildungsinstitution starten die Teilnehmer nicht bei einem Nullpunkt, sondern bringen mehr oder weniger günstige Bildungsvoraussetzungen mit. Die individuellen Eingangsbedingungen (z. B. beim Schul- oder Hochschuleintritt) können hierbei stark unterschiedlich sein. Außerdem findet Lernen auch während institutionalisierter Bildungsphasen nicht nur *innerhalb* der Institutionen, sondern auch *außerhalb* (in der Familie, im Freundeskreis) und *nebenbei* (auf dem Schulhof, in Pausen usw.) statt.

Verschränkung
von schulischem
und außerschuli-
schem Lernen

Auf die Verschränkung von schulischem und außerschulischem Lernen verweist eine bedeutende Pionierarbeit der Bildungsforschung, die von James Coleman geleitet und in den 1960er Jahren in den USA durchgeführt wurde. Ausgangspunkt der Überlegungen für die Studie waren die Differenzen in der Finanzierung und Ausstattung, die zwischen „weißen“ und „schwarzen“ Schulen bestanden. Es wurde vermutet, dass diese Differenzen eine Hauptursache für die Unterschiede in den erzielten Leistungen darstellen. Die Ergebnisse fielen jedoch völlig unerwartet aus. Nach Coleman et al. (1966) waren die Leistungsunterschiede zwischen den Sekundarschulen insgesamt relativ gering (ca. 10–14 % der Unterschiede insgesamt). Auch die Ausstattungsunterschiede zwischen den Schulen fielen wesentlich kleiner aus als erwartet und hatten für die Erklärung der Unterschiede im Lernerfolg fast keine Bedeutung. Merkmale der sozialen Herkunft der Schüler hatten im Gegensatz dazu ein erhebliches Gewicht zur Erklärung der Leistungsunterschiede. Das galt auch hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule. In Schulen mit einem höheren Anteil von Schülern der oberen Statusgruppen wurden höhere Leistungen erzielt. Dieser Effekt zeigte sich besonders stark für Schüler aus bildungsferneren Gruppen. Ihr Schulerfolg erwies sich als überdurchschnittlich stark von der sozialen Zusammensetzung der Schule beeinflusst.

Besondere
Bedeutung des
außerschulischen
Feldes

Der Coleman-Report verwies also darauf, dass der schulische Erfolg maßgeblich von außerschulischen Bedingungen – dem familialen Hintergrund der Schüler und den mitgebrachten Lernvoraussetzungen – abhängig ist. Eine Bestätigung für die besondere Bedeutung des außerschulischen Feldes, besonders der Familie, und die nur begrenzte Wirksamkeit von Schule lieferten die Untersuchungen von Jencks und Mitarbeitern (1973, 1979). Wie es in der ersten Studie zusammenfassend hieß, „scheinen Kinder weit mehr von den häuslichen Vorgängen beeinflusst zu werden als von dem, was in der Schule passiert“ (Jencks et al., 1973, S. 275). Jencks bezweifelte von daher auch die Wirksamkeit schulischer Reformen, da Reformen vermutlich nur „sehr wenig Kontrolle über die Aspekte des Schullebens [haben], die sich auf die Kinder auswirken“ (ebd.). Während die Ergebnisse einer Folgestudie Jencks in dieser Einschätzung bekräftigten (Jencks et al., 1979), zielten spätere Untersuchungen von Coleman darauf ab, die Prozessabläufe an Schulen genauer in den Blick zu nehmen und die Wechselbeziehungen zwischen Schulen und ihrem Umfeld differenzierter zu analysieren (Coleman & Hoffer, 1987).

Der Befund, dass schulische Effekte für Kinder von Minderheiten und aus sozial schwachen bzw. bildungsfernen Schichten größer waren als für das privilegiertere Schülerklientel, führte Coleman zu seiner These, dass das *soziale Kapital* einer Schule ein bedeutsamer Faktor für den Lernerfolg ist. Soziales Kapital meint dabei ein System von Werten und Normen, das durch gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sowie Gemeinschaftssinn ebenso gekennzeichnet ist wie durch stabile und verlässliche Netzwerke von Beziehungen.

Soziales Kapital von Schulen als Faktor für Lernerfolg

Die Arbeiten von Coleman und Jencks legen es nahe, sich von Allmachtsfantasien bezüglich der Wirksamkeit institutionalisierter Bildung zu verabschieden, ohne nun im Umkehrschluss von deren Bedeutungslosigkeit auszugehen. In der Bildungsforschung geht es von daher auch darum, die Wechselbeziehungen zwischen den Feldern, in denen Bildung, Sozialisation, Erziehung und Lernen stattfinden, zu berücksichtigen. Eine theoretische Grundlage dafür bietet bereits die *Feldtheorie* von Kurt Lewin, der Verhalten und Entwicklung (V) als Funktion (f) von Person (P) und Umwelt (U) erklärt [$V=f(P,U)$] (Lewin, 1963).

Darauf baut das sozialökologische Modell von Bronfenbrenner (1981) auf, der zwischen mehreren ineinander geschachtelten Systemen unterscheidet, die Einfluss auf die individuelle Entwicklung haben: das Mikrosystem (Beziehungen zu anderen Personen), das Mesosystem (Beziehungen zwischen Mikrosystemen), das Exosystem (Systeme, denen die Person nicht selbst angehört, die aber dennoch einflussreich sind) und schließlich das Makrosystem (gesamtgesellschaftlicher Kontext). Entwicklung wird im sozialökologischen Modell aus dem Zusammenspiel der Systeme und unter Berücksichtigung der Übergänge, die zwischen den Systemen in zeitlicher Abfolge stattfinden (Chronosystem), erklärt.

Das sozialökologische Modell nach Bronfenbrenner

Merksatz

Bildungsprozesse finden sowohl in institutionalisierten als auch in nicht-institutionalisierten Lernumwelten statt (z.B. Familie und Schule). Die empirische Bildungsforschung versucht, Entwicklungsverläufe aus dem Zusammenwirken der unterschiedlichen Einflussfaktoren zu erklären.

2.3 Ungleichheit von Bildungschancen

Die Berücksichtigung der Voraussetzungen für institutionelle Bildungsprozesse hat in der empirischen Bildungsforschung einen hohen Stellenwert. Ein wichtiger Bereich der Forschung ist dabei die Untersuchung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft. Eine bekannte Hypothese zur Erklärung des Zusammenhangs von *Sozialisation und Schulerfolg* ist die sog. Zirkelhypothese (Mollenhauer, 1969), die von den folgenden Annahmen ausgeht: Da Sozialisation jeweils am Milieu der Her-

Die Zirkelhypothese

kunftsfamilie orientiert ist, variieren die Wertorientierungen, die Einstellungen zu Bildung und die Bildungserwartungen in Abhängigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit.

Ebenso wird von unterschiedlichen Erziehungshaltungen und -praktiken zwischen den sozialen Schichten ausgegangen. Diese Unterschiede werden ihrerseits auf unterschiedliche Anforderungen und Erfahrungen am Arbeitsplatz zurückgeführt (Kohn, 1959; Steinkamp, 1982). Angehörige höherer sozialer Schichten haben selbst eine höhere Qualifikation erworben und führen berufliche Tätigkeiten aus, in denen das Ausmaß an beruflicher Autonomie, Verantwortungsübernahme und Weisungsbefugnis größer ist. Berufliche Tätigkeiten der unteren Schichten sind dagegen eher durch Anpassung und Konformität charakterisiert.

Entsprechend wird erwartet, dass auch die Erziehungsziele und -praktiken bei den unteren Schichten eher auf Konformität (Gehorsam, Unterordnung) und bei den oberen Schichten eher auf Autonomie (aushandeln, begründen) ausgerichtet sind.

Restringierter
und elaborierter
Sprachcode

Ein hoher Stellenwert wurde in diesem Zusammenhang auch der sprachlichen Sozialisation beigemessen (Oevermann, 1969, 1977). Grundlage dafür bildeten die Arbeiten von Basil Bernstein (Bernstein, 1972), der zwischen einem restringierten Sprachstil bzw. Sprachcode der Unterschicht und einem elaborierten Sprachcode der Mittelschicht unterschieden hat. Der restringierte Code wird von Bernstein durch eine kontextgebunden Sprechweise, grammatisch einfache Strukturen sowie eine häufige Verwendung von traditionellen Wendungen und Aphorismen, die einen geringen Grad der Allgemeinheit aufweisen, gekennzeichnet. Dem elaborierten Code werden dagegen Kontextunabhängigkeit, grammatisch komplexere Sätze, eine differenzierte Auswahl von Adjektiven und Adverbien sowie eine größere Abstraktionsfähigkeit zugesprochen.

Obwohl Bernstein mehrfach betont hat, dass mit der Unterscheidung der Codes keine Wertung verbunden sein soll, erscheint schon die Wahl der Begriffe wertend. Dies hat zu erheblichen Kontroversen geführt, bei denen es vor allem darum ging, ob die Sprache der Unterschicht im Vergleich zur Sprache der Mittelschicht als minderwertig (Defizithese) oder lediglich anders (Differenzthese) zu werten ist (Dittmar, 1980). Mehrere Arbeiten weisen diesbezüglich darauf hin, dass der sog. restringierte Code in seiner Funktionalität zur Bewältigung von Lebenssituationen dem elaborierten Code keineswegs unterlegen ist (Labov, 1976).

Hinter dieser Auseinandersetzung wiederum verbirgt sich die grundlegende Frage, worauf die Zirkelhypothese eigentlich hinweist: Sind die sozialspezifisch unterschiedlichen Arbeitsplatzenerfahrungen, Werthaltungen, Erziehungspraktiken und Sprachstile unterschiedlich funktional oder lediglich andersartig? Verfügen Kinder aus Familien höherer Schichten über objektive Startvorteile, weil sie die „bessere“ Erziehung genossen haben, sich besser artikulieren können und über die höheren kognitiven Fähigkeiten verfügen? Oder handelt es sich lediglich um eine Verschiedenartigkeit,

die aber deshalb zu Unterschieden im Schulerfolg führt, weil die Haltungen und Fähigkeiten, die Kinder aus den höheren Schichten mitbringen, in den Schulen mehr anerkannt und positiv bewertet werden, wohingegen die Fähigkeiten der Kinder aus den unteren Schichten in ungerechtfertigter Weise abgewertet werden?

Sofern letzteres der Fall ist, würde die Schule bzw. das Bildungssystem Kinder aus unteren Schichten benachteiligen, sei dies gewollt oder ungewollt. Grund dafür könnte ein *Mittelschichtbias* des Bildungssystems sein (Rolf, 1997) bzw. ein *heimlicher Lehrplan*, der nicht die objektiven Leistungen honoriert, sondern die Anpasstheit an das System. Eine Rolle könnten auch stereotype Wahrnehmungen durch die Lehrkräfte spielen (Höhn, 1967) bzw. deren impliziten Persönlichkeitstheorien (Hofer, 1974), durch die Kinder aus unteren sozialen Schichten im Bildungssystem als Versager etikettiert werden. Noch weiter geht die These, dass das Bildungssystem Teil eines ausgeklügelten Reproduktionssystems der herrschenden Klasse ist, das geradezu den Auftrag hat, die bestehenden Ungleichheits- und Machtstrukturen zu reproduzieren und dies durch die *Leistungs-ideologie* und die *Ideologie der Chancengleichheit* kaschiert (Bourdieu & Passeron, 1971).

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung hat wichtige Forschungsfragen aufgeworfen und eine Vielzahl an Untersuchungen initiiert. Verbindungen lassen sich u. a. auch zur Erforschung von *Erziehungsstilen* (Tausch, 1963) ziehen. Zugleich wurde auch grundlegende Kritik daran geübt (Bertram, 1981). Zum einen erscheint das zu Grunde gelegte dichotome Schichten- oder Klassenmodell als eine zu starke Simplifizierung. Vor allem aber wurden empirisch eher schwache Befunde häufig überinterpretiert. So lassen sich zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Wertorientierungen, Erziehungshaltungen sowie Erziehungspraktiken zwar Beziehungen nachweisen, die Korrelationen sind in aller Regel jedoch gering. Auch wurden die unterstellten Vermittlungsmechanismen als geschlossene Kausalkette in keiner Untersuchung überzeugend nachgewiesen.

Benachteiligung
von Kindern aus
unteren Schichten

Merksatz

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung ist ein früherer Ansatz zur Erklärung ungleicher Bildungschancen, der die Forschung wesentlich beeinflusst hat. Aktuelle Theorien greifen Elemente daraus wieder auf und können als Weiterentwicklung bzw. Differenzierung gewertet werden (vgl. Kap. VIII).

2.4 Zur Gestaltung institutionalisierter Lernumwelten

Die Ausführungen soweit haben stark die Bedeutung außerinstitutioneller Einflüsse auf den Bildungserfolg betont. Damit sollte der Stellenwert insti-

tionalisierten Lernens keineswegs bestritten werden. Ein äußerst wichtiger Bereich innerhalb der Bildungsforschung behandelt daher auch Fragen der *Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule und andere Bildungseinrichtungen* (Flechsig et al., 1968). Inhalte sind hierbei Aspekte der Unterrichts- und Schulorganisation, der Lehrpläne und Lehrverfahren sowie das Lehrerverhalten und die Lehr- und Lernmittel.

Organisation
von Schule und
Unterricht

Vorrangig behandelte Aspekte der *Schul- und Unterrichtsorganisation* waren in der Nachkriegszeit zum einen der Beginn und die Dauer des Schulbesuchs, die zeitliche Verteilung sowie der Umfang des Unterrichts über die Schulzeit. Zum anderen sind Fragen nach der optimalen Gruppen- bzw. Klassengröße sowie den günstigsten Gruppierungs- bzw. Differenzierungsformen der Unterrichtsorganisation zu diesem Themengebiet zu zählen. Bis heute dürfte die Einschätzung aus den damaligen Gutachten und Studien zutreffen, dass sich nach einer Übersicht der Forschungsbefunde keine eindeutige Überlegenheit einer spezifischen Schul- oder Unterrichtsorganisation bestimmen lässt. Von daher kann auch heute noch am ehesten für eine Flexibilität der Organisationsformen plädiert werden, die Anpassungen an die jeweiligen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Schüler erlaubt (Flechsig, 1968).

Auffassungen
des Lernens und
Lehrens

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Abkehr von behavioristisch-mechanistischen Auffassungen des Lernens und Lehrens hin zu komplexeren kognitiven und konstruktivistischen Modellen, die in den 1960er Jahren beginnt (vgl. Kap. I). Nach Carroll (1963) resultiert erfolgreiches Lernen dann, wenn die Relation der für das Lernen aufgewandten Zeit zur benötigten Lernzeit ausgewogen ist. Die benötigte Zeit ist dabei abhängig von den Fähigkeiten des Lerners (aufgabenspezifische Begabung, Eignung, Auffassungsgabe, Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen) und der Qualität des Unterrichts. Die aufgewandte Zeit hängt von der überhaupt verfügbaren und der tatsächlich genutzten Zeit ab – und damit auch von der Ausdauer und Beharrlichkeit (Volition) des Lernenden. Wie eine optimale kognitive Aktivierung und bestmögliche Aneignung sowie ein vertieftes Verständnis von Lerninhalten erreicht werden kann, wird seither kontrovers diskutiert (vgl. Kapitel VI). Demgegenüber bestand schon früh Einigkeit, dass im Mittelpunkt des Lernens das Bemühen stehen sollte, Prinzipien und Regeln zu verstehen sowie problemlösendes Denken zu schulen (Riedel, 1968). Damit werden zugleich hohe Anforderungen an die Lehrenden gestellt, die über ein komplexes Repertoire verschiedener, oft alternativer und je individuell einzusetzender Verhaltensformen verfügen müssen. Versuche, Typen von mehr oder weniger geeigneten Lehrercharakteren zu bilden oder den erfolgreichen Unterrichtsstil zu bestimmen, haben sich allerdings schon in den 1960er Jahren als wenig ergiebig erwiesen (Thiersch, 1968).

Qualitätsmerk-
male von Lehr-
mitteln

Dass im Kontext eines sich wandelnden Lehr- und Lernverständnisses auch den verwendeten Lehrmitteln große Aufmerksamkeit zukommen muss, versteht sich nahezu von selbst. Diesbezüglich treffen zwar ange-

sichts des technologischen Wandels die frühen Studien zu *programmierter Instruktion* (Mager, 1965) oder zum Nutzen von *Unterrichtsfilm und Unterrichtsfernsehen* nicht mehr den Nerv der heutigen Zeit. Allerdings wird auch schon in der älteren Forschung der Aktivitätsgrad, den Lehrmittel erlauben, als wichtiges Qualitätsmerkmal betont. Lehrmittel sollten Rückmeldungen zu den erreichten Lernergebnissen ermöglichen, sie sollten motivierend sein und zu kreativer Eigenleistung herausfordern. Ohne Frage zeitgemäß ist auch die Forderung nach einer systematischen didaktischen Effektivitätsforschung und die Ermutigung, die Einsatzmöglichkeiten und Wirksamkeit von Medien im Rahmen von Unterrichts- und Schulversuchen systematisch zu überprüfen (Skowronek, 1968; vgl. Kap. VI-2).

Schließlich spielen für die Gestaltung von Lernarrangements auch Überlegungen zu den *Lehrplänen* eine bedeutende Rolle. Lehrpläne sollten nicht willkürlich erscheinende Sammlungen von Inhalten sein, sondern Aussagen über Lernerfordernisse, Lernziele und Lernbereiche beinhalten sowie Verfahren und Instrumente zur Kontrolle der Lernzielerreichung festlegen (Tütken, 1968). Als Orientierungsrahmen dafür wurden von Gagné (1965) und Bloom (1972) *Lernzieltaxonomien* entwickelt. Charakteristisch war in beiden Systemen, dass nach Anforderungsbereichen und Anforderungsniveaus systematisch unterschieden wird (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthese bilden, bewerten). Gefordert war, dass sich Lehrpläne auf diese Differenzierung der Lernerfordernisse beziehen sollten. Insbesondere in den 1970er Jahren gab es bezüglich der Fragen zur Gestaltung zeitgemäßer Lehrpläne eine breite Curriculumsdiskussion und -forschung (Achtenhagen & Meyer, 1971; Frey & Isenegger, 1972; Hameyer, Frey & Haft, 1983; Knab, 1969; Robinsohn, 1967). Deren Ergebnisse wurden jedoch nur selten auch systematisch für die Revision von Lehrplänen genutzt.

Gestaltung zeitgemäßer Lehrpläne

Merksatz

Zur Gestaltung institutionalisierter Lernumwelten findet sich in der Nachkriegszeit eine breite Forschung, in der Strukturaspekte (z. B. Schul- und Unterrichtsorganisation) ebenso behandelt wurden wie Fragen des Medieneinsatzes und der Lehrplanentwicklung. Bedeutsam ist dabei auch die Abkehr von behavioristischen bzw. mechanistischen Vorstellungen zum Lernen.

2.5 Leistungsdiagnostik, Zugangs- bzw. Ausleseverfahren

Die für den Deutschen Bildungsrat vorrangige Aufgabe der Förderung von Begabungen verweist nicht zuletzt auch auf Herausforderungen bezüglich der Entwicklung geeigneter diagnostischer Verfahren. Effektives und nachhaltiges Lernen, die Befähigung zu Transferleistungen und zum

Problemlösen setzt geeignete Diagnoseverfahren und adäquate Leistungsrückmeldungen an die Lehrenden und Lernenden voraus, um die Planung und Steuerung des weiteren Lernprozesses zu ermöglichen. Darüber hinaus sind bei Entscheidungen bezüglich der Eignung für Bildungslaufbahnen Auswahlverfahren und Verfahren zur Prognose des zu erwartenden Bildungserfolgs unverzichtbar.

Zuteilungssystem
für weiterführende Schulen
ist mangelhaft

Eine besondere Herausforderung stellt im deutschen Bildungssystem die Regelung des Zugangs zu den höheren Schulen dar, d. h. des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe. Empirische Studien zeigten diesbezüglich schon früh, dass das Zuteilungssystem nicht nur nach Leistungsaspekten funktioniert. So gehen viele Schüler, die dafür geeignet wären, nicht auf eine höhere Schule und ist umgekehrt ein nicht geringer Teil derjenigen, die auf eine höhere Schule gehen, von den schulischen Leistungen her dafür nicht unbedingt geeignet. Dem System der Zuteilung zu den weiterführenden Schulen wird insofern schon lange vorgeworfen, dass es nur mangelhaft funktioniert (Hitpass, 1963; Undeutsch, 1968). Darüber hinaus zeigte sich, dass nicht nur beim Übergang, sondern auch in den weiterführenden Schulen noch in einem erheblichen Maße Auslese betrieben wird und davon besonders die Kinder aus den unteren sozialen Schichten betroffen sind. Vor allem für das Gymnasium fanden sich in diesem Zusammenhang oft wenig schmeichelhafte Kennzeichnungen als einseitig orientierte *Sprachschule*, eine *Schule von Studienräten für Studienräte*, reserviert für die *philologische Intelligenz* und gekennzeichnet durch eine Bevorzugung *philologisch-historischer Begabungen* (Dahrendorf, 1965; Furck, 1965; Roeder, Pasdzierny & Wolf, 1965; Undeutsch, 1968).

Prozesse der
Selbstselektion

Für sozialspezifisch unterschiedlich verlaufende Bildungskarrieren sind jedoch nicht nur Selektionsprozesse seitens der Schule von Bedeutung, sondern auch Prozesse der Selbstselektion (vgl. Kap. VIII-4). Analysen zur Bildungsoffenheit resp. Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder zeigten in den 1960er Jahren bedeutsame Unterschiede in der Interessiertheit und Informiertheit über mögliche Ausbildungswege zwischen den sozialen Schichten (Arnold, 1969). Für den Bereich der Weiterbildung lagen vergleichbare Ergebnisse aus den Studien von Schulenberg u. a. vor (Schulenberg et al., 1978; Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966). Bezüglich der Möglichkeiten, den stark sozialspezifisch geprägten Bildungsverläufen entgegenzuwirken, wurde einem schulischen Ganztags-schulbetrieb mit spezifischen Angeboten für Kinder aus den diversen bildungsfernen Gruppen ein hohes Potential zugeschrieben (Arnold, 1969, S. 374 ff.) (vgl. Kap. VII-5).

Möglichkeiten
und Grenzen des
Lehrerurteils

Über die gesamte schulische Karriere hinweg haben Leistungs- und Eignungsurteile der Lehrkräfte eine im wahrsten Sinne des Wortes wegweisende Bedeutung für den Verlauf von Bildungskarrieren. Angesichts dieses besonderen Stellenwerts sind hohe Anforderungen an deren Objektivität, Reliabilität und Validität zu stellen (vgl. Kap. III-3 und III-8). Kritische Stellungnahmen zu den Möglichkeiten und Grenzen des Leh-



<http://www.springer.com/978-3-531-19991-7>

Empirische Bildungsforschung

Strukturen und Methoden

Reinders, H.; Ditton, H.; Gräsel, C.; Gniewosz, B. (Hrsg.)

2015, 215 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-19991-7