

Helmke, Andreas

Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann 2002. 232 S.; Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann 2000. 248 S.; Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses. Münster: Waxmann 2001. 184 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 443-447

urn:nbn:de:0111-opus-40145

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Lebenslanges Lernen

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens
in einer Metropole 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen
„Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer
biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland 362

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als
pädagogische Wissensform 383

Diskussion

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung 400

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie 413

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive
der Erziehungswissenschaft 422

Kai S. Cortina

Rechenfehler oder Irreführung? Eine kurze Replik auf Ernst Rösner 431

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Richard van Dülmen: Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart 432

Peter Faulstich

Sylvia Martinsen/Werner Sacher (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich – Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960 435

Kurt Kreppner

Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie 438

Andreas Helmke

Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?
Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität

Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung

Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses 443

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2002 448

Pädagogische Neuerscheinungen 480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, des Böhlau Verlag, Köln und des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Topic: Lifelong Learning

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Education and Social Environment: Determinants of life-long learning
in a metropolis 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of
“Life-Long Learning”: Conceptual consequences to be drawn from results of
a biography-analytical multi-generational study carried out in East-Germany 362

Articles

Walter Herzog

Between General Law and the Individual Case. Conjectures concerning
typologies as a form of pedagogical knowledge 383

Discussion

Rudolf Messner

PISA and General Education 400

Peter Euler

Education as a “Critical” Category 413

Heinz-Elmar Tenorth

“How is education possible?” Some answers – and the perspective
of educational science 422

Kai S. Cortina

Miscalculation or Misguidance? A short reply to Ernst Rösner..... 431

Book Reviews 432

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2002 448

New Books 480

verschiedenen Entwicklungsstufen ihrer Kinder und damit der Familie zu meistern versuchen und wie ganz unterschiedliche äußere Bedingungen, die allgemein als Kontext angesehen werden, Einfluss auf den Entwicklungsverlauf von Kindern nehmen können. Die Perspektiven auf das Objekt Familie wechseln bei dieser Lektüre sehr häufig. Mal wird von außen, mal von innen auf Beziehungsformen in der Familie geblickt, mal steht die individuelle Entwicklung der Kinder, mal die Veränderung von Beziehungen zwischen allen Familienmitgliedern im Vordergrund, mal finden sich Kommentare zur kulturvergleichenden Betrachtung des familialen Kontextes und seiner Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung, mal Präskriptionen zur Optimierung von Beziehungsqualität zwischen Ehepartnern. Wer also mit genügend Neugier auf den – in vielen Teilen oft noch unbekanntem – Kontinent Familie ausgestattet ist, dem sei dieses Buch sehr empfohlen.

PD Dr. Kurt Kreppner
 MPI f. Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
 14195 Berlin
 E-Mail: kreppner@mpib-berlin.mpg.de

Marten Clausen: *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann 2002. 232 S., EUR 25,90.

Sabine Gruehn: *Unterricht und schulisches Lernen.* Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann 2000. 248 S., EUR 25,90.

Knut Schwippert: *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen.* Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses. Münster: Waxmann 2001. 184 S., EUR 25,50.

Die Rückbesinnung auf den Unterricht als den Kern des schulischen Geschäfts ist eine der unübersehbaren Tendenzen in der bildungspolitischen Diskussion nach dem TIMSS-Schock und dem PISA 2000-Desaster. So ist es wohl auch zu verstehen, dass die wenigen un-

terrichtsrelevanten Ergebnisse der PISA 2000-Studie – Einschätzungen verschiedener Aspekte des Unterrichts durch Schüler, die lediglich auf der Ebene von Schulmittelwerten ermittelt werden konnten (J. Baumert u.a. [Hrsg.]: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001) –, eine besondere Aufmerksamkeit erfahren haben, obwohl diese Daten erst zeitverzögert der Öffentlichkeit präsentiert wurden und wenig aussagekräftig sind, verglichen mit Unterrichtsangaben, die auf gesamten Klassen basieren.

Der Tenor der öffentlichen Diskussion bezüglich der deutschen PISA-Ergebnisse zum Thema „Unterricht“ spiegelte sich in den Medien in Schlagzeilen wie „Geringe Unterstützung durch Lehrkräfte“. Dabei trat ein Sachverhalt zutage, den auch schon Ingenkamp in seiner kritischen Analyse der PISA-Rezeption angemerkt hatte (K. Ingenkamp: Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik 16 [2002], S. 409–418): die erstaunliche Ignoranz selbst derjenigen Zeitungen und Periodika, die üblicherweise sorgfältig recherchieren und als solide informiert gelten. So schrieb z.B. die FAZ am 10.12. 2002 anlässlich der Berichterstattung über das von der OECD geplante Projekt „PITA“ (Project International Teacher Assessment): „Bisher gab es keine Untersuchung, die die Auswirkungen der jeweiligen Lehr- und Lernmethode auf die Leistungsentwicklung der Schüler untersucht.“ Dies ist absolut unzutreffend. Zwar hatte und hat in Deutschland die empirische pädagogische Forschung keinen leichten Stand, und die empirische Erforschung des Unterrichts ist hierzulande noch wenig entwickelt, aber trotzdem gibt es – weltweit wie auch im deutschen Sprachraum – eine stattliche Anzahl aussagekräftiger Studien: von Längsschnittstudien unter Einbeziehung des Unterrichts wie z.B. der *Münchener Studie* (A. Helmke/F. W. Schrader: Was macht erfolgreichen Unterricht aus? In: Praxis Schule [1993], S. 5–10 [1], 11–13), der Grundschulstudie *SCHOLASTIK* (F.E. Weinert/A. Helmke [Hrsg.]: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997), der Studie *BIJU* (J. Baumert/O. Köller: Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was kön-

nen sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik 50 [1998], 6, S. 12–18) über Trainings- und Interventionsstudien bis hin zu quasi-experimentellen Studien. Darauf aufbauend, liegt inzwischen eine solide Basis gesicherten Wissens vor.

Mit PISA 2003 und DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; vgl. B. Beck/E. Klieme: DESI – Eine large-scale-Studie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik, im Druck) werden Fragen des Unterrichts künftig noch stärker als bisher in den Mittelpunkt rücken, da das Design dieser Studien, anders als PISA 2000, Stichproben ganzer Klassen vorsieht und auch ausführliche Lehrer- und Schülerbefragungen zum Unterricht, zur Klassenführung und zur Lehrer-Schüler-Interaktion umfasst.

Das seit TIMSS sprunghaft gestiegene Interesse an Fragen der Unterrichtsforschung spiegelt sich auch in der zunehmenden Zahl von Publikationen zu diesem Bereich. Drei davon sollen hier besprochen werden. Gemeinsam ist allen, dass sie in der gleichen, von D. H. Rost herausgegebenen Reihe („Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“) erschienen sind und dass es sich um empirische Arbeiten handelt. Gruehn und Clausen kommen aus der von Jürgen Baumert geleiteten Abteilung im MPI für Bildungsforschung in Berlin, Schwippert stammt aus der von Rainer Lehmann geleiteten Abteilung für Empirische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Das Buch von Marten Clausen behandelt eine für die Unterrichtsforschung zentrale Fragestellung: Wenn man ein empirisches Schulforschungsprojekt plant und Fragen des Unterrichts behandeln möchte, sieht man sich nämlich sofort vor eine ebenso theoretisch schwierige wie praktisch folgenreiche Frage gestellt: *Wen* soll man fragen, *wessen* Perspektive soll gelten? Es lassen sich viele mögliche Quellen für Aussagen über ein und denselben Unterricht denken: die unterrichtende Lehrkraft selbst, Kollegen, Personen der Schulleitung oder Schulaufsicht und natürlich die Klientel des Unterrichts: die Schülerinnen und Schüler. Nimmt man den Unterricht mithilfe einer Vi-

deokamera auf, so lässt sich die Zahl möglicher Beobachter und Beurteiler des aufgezeichneten Unterrichts noch vervielfachen, z.B. können so die Perspektiven von Fachdidaktikern, Fachwissenschaftlern, Sozialpsychologen oder Linguisten ins Spiel kommen.

Da mit den Urteilen verschiedener Personen auch je verschiedene Vorurteile und Verzerrungen oder „blinde Flecken“ verbunden sind, wird im Allgemeinen der Rat erteilt, man möge den Unterricht „mehrperspektivisch“ erheben. Dies klingt weise und differenziert, aber die eigentlichen Schwierigkeiten fangen erst danach an: Was tun, wenn die Urteile verschiedener Perspektiven auf äquivalente Gegenstände (z.B. hinsichtlich Verständlichkeit) gar nicht oder erwartungswidrig miteinander zusammenhängen? Mit einfachen Mittelwertbildungen lügt man sich dabei in die Tasche, denn diese maskieren Divergenzen der verschiedenen Sichtweisen, die zu hinterfragen durchaus aussichtsreich wäre. Dies ist das Thema des Buchs von Clausen: Basierend auf den Daten der TIMSS-Studie und der unterrichtsbezogenen Zusatzstudie „TIMSS-Video“ behandelt er den Vergleich von Unterrichtswahrnehmungen und arbeitet systematisch heraus, bei welchen Dimensionen Konvergenzen oder auch Divergenzen zutage treten und warum dies so ist.

Nach einem einführenden Abschnitt über die Behandlung des Themas „Unterrichtsqualität in der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik“ beschäftigt sich der knapp 100 Seiten umfassende theoretische Teil mit den folgenden Themen: (a) Schüler, Lehrer und Beobachter als Datenquellen zur Erfassung von Unterrichtsqualität, (b) Perspektivenvergleich in verwandten psychologischen Kontexten und (c) Rekonzeptualisierung der Unterrichtswahrnehmung. Der Ertrag des Buchs ist sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht außerordentlich bemerkenswert. Es gelingt Clausen, ein eigenes Modell zu entwickeln, das die Übereinstimmung zwischen zwei Perspektiven als eine Funktion von geteilten Wahrnehmungsbedingungen sowie spezifischen Anteilen und Aspekten der zu beurteilenden Unterrichtsmerkmale beschreibt. Auf dieser theoretischen Folie erhalten die auf den ersten Blick vielleicht überra-

schen, teilweise sehr geringen korrelativen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Urteilspektiven Sinn und Gewicht.

Zu den interessantesten Befunden von Clausen zählen aus meiner Sicht die folgenden: (1) Im Durchschnitt sind die Urteilsübereinstimmungen zwischen Lehrkräften, Schülern und Videobeobachtern gering, und nur beim Merkmal „Repetitives Üben“ gibt es ein erwartungsgemäßes Muster durchweg positiver Interkorrelationen; (2) je leichter ein Merkmal beobachtbar ist, desto höher stimmen Videobeurteiler mit Lehrern und Schülern überein; (3) Schüler tendieren zu Übergeneralisierungen, die einer differenzierenden Betrachtung des Unterrichtsgeschehens zuwiderlaufen. Als eine wichtige Konsequenz aus dem Gesamtmuster der Ergebnisse folgert Clausen: Es „liegt keine der drei Sichtweisen generell näher an der ‚Unterrichtswirklichkeit‘ als die anderen Perspektiven“ (S. 186). Und: „Im Prinzip haben Schüler, Lehrer und externe Beurteiler gleichermaßen ihre Berechtigung als Informationsquellen, die Brauchbarkeit hängt vom Ziel der konkreten Anwendung ab. Ist die Vorhersage der kognitiven oder psychosozialen Entwicklungskriterien vorrangiges Ziel, so liegt es nahe, Schülerangaben zu erheben. Geht es primär um eine differenzierte neutrale Beschreibung und Bewertung des unterrichtlichen Geschehens, so empfiehlt sich eher der Einsatz außenstehender Beobachter.“ (S. 188) Zusammenfassend beurteilt, handelt es sich bei diesem Buch um eine Pionierleistung sowohl im Hinblick auf die theoretische Nutzbarmachung und Synthese verschiedener Forschungstraditionen für die Frage nach der Perspektive der Unterrichtsbeurteilung als auch im Hinblick auf die darauf basierenden empirischen Untersuchungen. Nach seinem Erscheinen kann man sich in der Unterrichtsforschung nicht mehr unter Berufung auf „Forschungsdefizite“ an der Frage der Perspektivenabhängigkeit der Unterrichtsqualität vorbeismogeln.

Die Arbeit von Sabine Gruehn behandelt eine klassische Frage, nämlich die nach der Rolle des Unterrichts für schulisches Lernen. In ihrem ca. 100-seitigen Literaturkapitel referiert sie verschiedene theoretische Zugänge und

empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Lernumwelt und Leistungsentwicklung – von den grundlegenden Paradigmen über Ansätze der Unterrichtsqualität bis hin zur Unterrichtsquantität. Der theoretische und empirische Ertrag dieser Forschung wird der Forschung zum Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima (im Folgenden spreche ich der Einfachheit halber nur vom „Unterrichtsklima“) gegenübergestellt (vgl. etwa F. Eder: Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft 30 [2002], S. 213–229). Diese Gegenüberstellung zeigt, dass sich beide Forschungsprogramme wechselseitig kaum zur Kenntnis nehmen. Dies – und der Rückgang der gesamten Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Unterrichtsklimaforschung – wird mit Schwierigkeiten dieser Forschungstradition erklärt. Die Autorin weist nach, dass es schwerwiegende Probleme in fünf Bereichen gibt: (a) in der Dimensionierung und Erfassung des Unterrichtsklimas, (b) in der Theoriebildung, (c) in der Integration mit Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung, (d) bei der Verwendung unterschiedlicher Analyseebenen und Aggregationsniveaus (Schüler- oder Klassenebene) und (e) bei den unverdrossen gezogenen kausalen Schlussfolgerungen trotz Vorliegens bloßer Querschnittsdaten. Ich habe bisher keine Arbeit gelesen, die die konzeptuellen und methodischen Schwächen der schulbezogenen „Klimaforschung“ dermaßen klar beschrieben hätte – man ist fast geneigt, von „Sezieren“ zu sprechen. Nach der Lektüre dieses Kapitels kann man der Unterrichtsklimaforschung in ihrer jetzigen Gestalt jedenfalls keine hoffnungsvolle Zukunft prophezeien.

Der empirische Teil der Arbeit basiert auf der Längsschnittstudie BIJU (Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter) des MPI für Bildungsforschung. Dabei konzentriert Gruehn ihre Analysen auf die 7. Jahrgangsstufe (mit jeweils einem Erhebungszeitpunkt zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Schuljahres) und kann von einer beeindruckenden Stichprobe ausgehen: 3787 Jugendliche aus 117 Schulen (in mehreren Bundesländern) bzw. 217 Klassen. Noch beeindruckender ist die Bandbreite der Fragebögen

und Testleistungen, die mehrere Schulfächer umfassen, nämlich Mathematik, Biologie und Physik, und dies in verschiedenen Bildungsgängen.

Die Ergebnisse (Basis: Schülerwahrnehmungen des Unterrichts, korreliert mit Leistungszuwächsen in der 7. Jahrgangsstufe) verdienen deshalb umso mehr Beachtung. Einige Trends, die aus meiner Sicht besonders bemerkenswert sind, sind die folgenden: (1) Leistungsförderlicher Unterricht zeichnet sich in *allen* Fächern durch effiziente Klassenführung, intensive Zeitnutzung für Stoffdurchnahme und eine klar strukturierte, wenig sprunghafte Sequenzierung der Unterrichtsaktivitäten aus; (2) Unterrichtstempo und adaptives Lehrerverhalten sind demgegenüber weniger relevant; (3) speziell und nur im Gymnasium erweisen sich kognitiv-konstruktivistische Unterrichtsansätze als positiv bedeutsam für schulisches Lernen; (4) binnendifferenzierende oder remediale Maßnahmen haben in keiner Schulform einen leistungsförderlichen Effekt; das Gleiche gilt für die affektive Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung; (5) ein schülerorientierter Unterrichtstil hat in Haupt-, Real- und Gesamtschulen sogar einen negativen Einfluss auf die Leistungsentwicklung.

Einige dieser Ergebnisse, beispielsweise die zur Binnendifferenzierung, sind auf den ersten Blick krass erwartungswidrig und werden von der Autorin damit erklärt, dass binnendifferenzierende Maßnahmen „aufgrund ihres erhöhten Organisationsbedarfs und ihrer durch individuelle Lerntempi bedingten potenziellen Leerlaufphasen für einzelne Schüler oder Schülergruppen mehr Unterrichtszeit benötigen als nicht differenzierende Unterrichtsangebote“ (S. 206). Angesichts der dominierenden Rolle, die Fragen der „Individualisierung“ und „Leistungsdifferenzierung“ nach PISA 2000 spielen, sowohl innerhalb der KMK als auch in der wissenschaftlichen Diskussion, sollte diesen Ergebnissen der BIJU-Studie, die auf mögliche Sackgassen der Binnendifferenzierung hinweisen, große Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die Arbeit von Schwippert handelt von einem ganz anderen Thema: der Identifikation und Beschreibung von „Optimalklassen“. Dieses

Konzept wurde seinerzeit – u.a. vom Rezensenten selbst – entwickelt, um solche Schulklassen zu kennzeichnen, denen die Realisierung unterschiedlicher Ziele des Unterrichts gelingt, z.B. eine überdurchschnittliche Steigerung der Schulleistungen der Klasse und zugleich eine Steigerung des Lerninteresses oder ein Abbau der Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse („Chancenausgleich“, „Egalisierung“). Gerade die letztgenannte Fragestellung dürfte seit den Ergebnissen von PISA 2000 von besonderem Interesse sein: Wie kann es gelingen, die Unterschiede in den kognitiven Eingangsbedingungen (Vorkenntnisse, Intelligenzniveau) und/oder in der Sozialschichtzugehörigkeit (bzw. Bildungsnähe) vom Wissensaufbau und Leistungsfortschritt zu entkoppeln? Wenn man mehr darüber erführe, wie sich erfolgreiche Qualifikation (Wissensaufbau und Leistungssteigerung) und Verringerung unerwünscht großer Leistungsunterschiede in Schulklassen vereinbaren ließen, wäre dies ein großer Schritt in Richtung eines effizienten Unterrichts.

Da es sich bei der *Reading Literacy Study* der IEA, die den Ausführungen von Schwippert zugrunde liegt, um eine Querschnittstudie handelt (Einpunktmessung), ist es allerdings nicht möglich, unterrichtliche Korrelate der Leistungsentwicklung zu identifizieren, wie es bei den klassischen Untersuchungen zu dieser Frage gemacht worden war (vgl. A. Helmke: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10 [1988], S. 45–76; J. Baumert u.a.: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 [1986], S. 639–660; S. Gruehn: Vereinbarkeit kognitiver und nicht-kognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 [1995], S. 531–553). Anstelle der Eingangsleistung verwendet Schwippert einen Index des sozialen Hintergrundes der Schüler. Folglich sind „Optimalklassen“ solche, die sowohl durch ein hohes Leistungsniveau als auch durch eine starke Entkoppelung der beobachteten Schülerleistungen vom sozialen Hintergrund gekennzeichnet sind (technisch ausgedrückt: bei de-

nen die Regression der Leistungen auf den sozialen Hintergrund unterdurchschnittlich ist). Auf dieser Basis ergeben sich vier Gruppen von Klassen: unter- und überdurchschnittliches Leistungsniveau, kombiniert mit unter- und überdurchschnittlicher Entkoppelung. Die Kernfrage ist: Wie ist der Unterricht derjenigen Lehrkräfte beschaffen, denen beides – überdurchschnittliches Leistungsniveau und hohe Entkoppelung – gelingt? Leider lassen sich *keinerlei* Lehrer- oder Unterrichtsmerkmale finden, die systematisch und konsistent mit der doppelten Zielerreichung zusammenhängen.

Dies ist natürlich ein enttäuschendes Ergebnis, für den Autor vermutlich ebenso wie für den Leser. Es ist Schwippert positiv anzurechnen, dass er darauf verzichtet, durch intuitive Dateninspektion oder Beschreibung von Unterschiedsprofilen wenigstens irgendwie etwas „Substantielles“ aus den Daten herauszupressen. Die Verwendung der adäquaten Methode (Mehrebenenanalyse) gibt in diesem Fall einfach nicht mehr her, sie ist insofern ein konservatives Verfahren. Man kann allerdings auch andere Erklärungen für den mangelnden Befund heranziehen: Es könnte z.B. auch daran liegen, dass die zur Beschreibung des Unterrichts vorgenommene Variablenauswahl (leider sind die Instrumente nicht im Anhang abgedruckt) nicht günstig oder dass die Operationalisierung suboptimal war. In der *Reading Literacy Study* waren dies Faktoren, die „eine Ausrichtung des Leseunterrichts an bestimmten Literaturgattungen und die praktische Anwendung des Lesens bzw. unterrichtliche Schwerpunktbildungen des Lehrers bei der Vermittlung von Leseverständnis beschreiben“ (S. 101). Andere möglicherweise motivationsrelevante und damit die Leseaktivität und das Leseverständnis fördernde Merkmale wären beispielsweise der *Umgang mit Schülerfehlern*, d.h. welche Bedeutung messen Lehrkräfte verschiedenen Typen von Fehlern (grammatisch, lexikalisch, pragmatisch, kommunikativ, aussprachebezogen) in verschiedenen Unterrichtskontexten zu, und wie gehen sie damit um? Welche *Lernziele* sind ihnen wichtig, welche Strategien verfolgen sie beim *Umgang mit Heterogenität* innerhalb der Klasse, wie gehen sie mit *Hausaufgaben* um, welche Rolle spielen

sie selbst als *Modell*? Neben diesen sprachunterrichtsspezifischen Aspekten ließe sich auch an die gesamte Palette der leistungsförderlichen Unterrichtsmerkmale und der Lehrerexpertise denken.

Wie dem auch sei, in theoretisch befriedigender Weise lassen sich die damit verbundenen unterrichtspsychologischen Variablen ohnehin nicht durch Untersuchungen vom Typ Systemmonitoring aufklären; wirklich nötig wären experimentelle oder zumindest quasi-experimentelle Unterrichtsstudien, die den Fokus auf diejenigen Prozesse legen, die eine Entkoppelung vom sozialen Hintergrund eigentlich erst erklären können. Es wäre jedoch nicht fair, Schwippert für das Design und die Instrumentierung der zugrunde liegenden Studie verantwortlich zu machen. Trotz des Fehlens aussagekräftiger und praxisrelevanter Ergebnisse ist die Arbeit schon deshalb sehr lesenswert, weil sie einen ausgezeichneten Überblick über die Forschungsliteratur zum Thema „Chancengleichheit“ und „Chancenausgleich“ bietet und in ihrer methodischen Anlage beispielhaft dafür ist, wie man mit modernen, datenangemessenen statistischen Methoden (wie *Hierarchical Linear Modeling*) komplexe Fragestellungen angeht.

Zusammengefasst: Es handelt sich bei den besprochenen Büchern um drei herausragende Publikationen, die – mit verschiedenen Datensätzen und ganz unterschiedlichem Erkenntnisinteresse – Grundfragen der Unterrichtsforschung in theoriegeleiteter und methodisch anspruchsvoller Weise thematisieren und damit, jede auf ihre Weise, den „*state of the art*“ repräsentieren. Wer immer sich für Fragen der Erfassung, Bewertung und Verbesserung der Unterrichtsqualität und des Unterrichtserfolgs, für die Bedeutung unterschiedlicher Perspektiven der Erfassung von Unterricht und für die mehrebenenanalytische Modellierung sowie für Fragen der mehrkriterialen Zielerreichung interessiert, kommt an der Lektüre dieser drei Bücher nicht vorbei.

Prof. Dr. Andreas Helmke
Univ. Koblenz-Landau, Fortstraße 7,
76829 Landau
E-Mail: helmke@uni-landau.de