

Pasuchin, Iwan

## Für wen ist Eintrichtern besser? Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes im Rahmen des Heterogenitätsansatzes

*Pädagogische Korrespondenz* (2015) 52, S. [4]-20



Quellenangabe/ Reference:

Pasuchin, Iwan: Für wen ist Eintrichtern besser? Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes im Rahmen des Heterogenitätsansatzes - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2015) 52, S. [4]-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148599 - DOI: 10.25656/01:14859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148599>

<https://doi.org/10.25656/01:14859>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 52

HERBST 2015

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

*Schriftleitung*

Harald Bierbaum (Darmstadt)  
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Flensburg)  
Marion Pollmanns (Frankfurt/Main)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de))  
oder Marion Pollmanns ([m.pollmanns@em.uni-frankfurt.de](mailto:m.pollmanns@em.uni-frankfurt.de)) erbeten und  
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2015 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

- 5      **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Iwan Pasuchin*  
Für wen ist Eintrichtern besser?  
Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes  
im Rahmen des Heterogenitätsansatzes
- 21     **DER REFORMVORSCHLAG**  
*Wolfram Meyerhöfer*  
Zweizehneins, Zwanzigeins, Einundzwanzig.  
Skizze einer stellenwertlogisch konsistenten Konstruktion  
der Zahlwörter im Deutschen
- 42     **AUS DEN MEDIEN I**  
*Ralf Lankau*  
Das Lernen verlernen? Digitale Medien und Unterricht
- 59     **ERZIEHUNG NEU**  
*Sieglinde Jornitz/Marion Pollmanns*  
„Schnell, breit, nach vorne“ – Schnelllese-Trainings  
als Meise unterm Uni-Pony
- 77     **AUS DEN MEDIEN II**  
*Raphael Kofmann*  
*Avatar – Aufbruch nach Pandora* oder: In den Fängen des Guten
- 92     **DOKUMENTATION**  
Bildungsforschung „Je religiöser, desto weniger gebildet“.  
Interview aus der Zeit
- 96     **NACHTRAG**  
*Karl-Heinz Dammer*  
Die Fallstricke der Parodie

*Iwan Pasuchin*

## Für wen ist Eintrichtern besser? Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes im Rahmen des Heterogenitätsansatzes

„Frontalunterricht macht klug“ lautete kürzlich der Titel eines Artikels in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, dessen Autorin vorgab, aktuelle Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zur (In-) Effizienz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden für ein breites Publikum verständlich zusammenzufassen. Dabei kam sie zu folgender Konklusion: „Problemorientierter oder offener Unterricht – die ganze moderne Pädagogik stiftet wenig Nutzen“ und setzte nach: „Es ist ein Witz: Die moderne Didaktik mit ihrem Anspruch, Chancengleichheit zu bringen, schadet denen am meisten, die Hilfe brauchen“ (Kloepfer 2012). Die gleiche Stoßrichtung wies ein Beitrag in der *Neuen Züricher Zeitung* auf, der die Überschrift „Eintrichtern ist besser“ trug und in dem konstatiert wurde, dass die „neueste Erkenntnis aus der Forschung (...) die Reformpädagogik auf den Kopf“ stellt (Bracher 2013).

Die akademische Diskussion zum Thema der Vor- und Nachteile alternativer didaktischer Verfahren wird zumeist weniger emotional geführt und weist in der Regel differenziertere Formulierungen auf, was nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass „Wissenschaft und Öffentlichkeit- unterschiedlichen (diskursiven) Regeln der Wissens(re-)produktion folgen“ (de Moll et al. 2014, S. 384). Jedoch bringen „populärwissenschaftliche“ Aussagen in der zitierten Art – trotz oder gerade wegen ihrer undiplomatischen Ausdrucksweisen – nicht nur einige zentrale Aspekte der zeitgenössischen Bildungskontroverse auf den Punkt. Sie bilden auch ziemlich zutreffend mit ihr einhergehende Antagonismen ab, die so alt sind, wie die Bestrebungen die Pädagogik zu reformieren selbst. Denn der Widerstreit zwischen VerfechterInnen „traditioneller“ und „alternativer“ Unterrichtsmethoden war und ist ein untrennbarer Bestandteil der Diskussion um eine Neuorientierung des (institutionellen) Lehrens und Lernens – alleine schon deswegen, weil die scharfe Abgrenzung von der Tradition für alternative Ansätze als identitätsstiftend bezeichnet werden kann. Unabhängig davon, ob es sich um VorläuferInnen der Reformpädagogik bzw. der Progressive Education handelt (wie z.B. Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel), um ihre „KlassikerInnen“ (wie z.B. Key, Dewey, Steiner, Montessori und Freinet), um VertreterInnen ihrer Renaissance- bzw. Erneuerungsbewegungen ab den 1970er Jahren (wie z.B. der Open Education/des Offenen Unterrichts) oder um ProponentInnen ihrer aktuelleren Ausprägungen (wie z.B. des Konstruktivismus) – sie alle entfalten ihre Konzeptionen ausgehend von einer zumeist radikalen Ablehnung jener pädagogischer Verfahren, die zu

ihrer Zeit etabliert sind. Oft ist die harsche Distanzierung von der jeweils „alten Erziehung“ das Einzige, was entsprechende, in ihren konkreten Ausgestaltungen häufig stark divergierende Strömungen – im Sinne eines „gemeinsamen Feindes“ – eint (vgl. Skiera 2003, S. V, siehe auch ebd. S. 29, 454; Jürgens 1995, S. 18f.; Gruschka 2008, S. 11f.; Kerres/de Witt 2002, S. 4).

Das zentrale – größtenteils sämtliche reformorientierten Kräfte über Jahrhunderte hinweg verbindende – „Grundmotiv“ der Kritik am traditionellen Unterricht lautet (vereinfacht formuliert), dass er in der lehrplan-, stoff-, buch- bzw. lehrerorientierten Weitergabe des „toten Wissens“ besteht, aus der die Verhinderung der Förderung ganzheitlicher tieferer Erkenntnisse und übergeordneter Fähigkeiten resultiert (vgl. Skiera 2003, S. V, 22). AnhängerInnen konventioneller Lehr- und Lernformen beanstanden ihrerseits an alternativen Ansätzen, dass sich diese in einer den Launen der Lernenden folgenden Fokussierung auf die Sammlung „lebensnaher“ Erfahrungen erschöpfen, womit die Unterbindung der Vermittlung spezifischen Fakten- und Fachwissens sowie von Basisfertigkeiten einhergeht (vgl. ebd., S. 11f., 459; Ravitch 2001, S. 284ff.; Bennett 1979, S. 21f.).

Die Dispute zwischen beiden Lagern werden zum Teil mit recht „harten Bandagen“ ausgetragen. So erfolgt die Abgrenzung von den „alten“ Zugängen seitens der VertreterInnen von Reformströmungen oft als eine „moralische Unterscheidung“ zwischen Gut und Böse (Oelkers 1996, S. 17, vgl. Gruschka 2008, S. 12). Auf der anderen Seite betrachten ProponentInnen herkömmlicher Methoden die „neuen“ Verfahren häufig als die „Wurzel allen Übels“ (Bennett 1979, S. 21). Dabei beklagen sie nicht nur aus ihnen resultierende „absinkende intellektuelle Leistungen“ (ebd., S. 18) einzelner Individuen. Immer wieder – wie z.B. nach dem „Sputnik-Schock“ im Jahre 1957 oder in Folge der aktuelleren „PISA-Misere“ – fand und findet die Brandmarkung der jeweils „modernen“ Pädagogik auch als Hauptschuldige für den Kompetenzrückstand ganzer Länder oder sogar Machtblöcke statt (vgl. Oelkers 2009, S. 297ff.; Müller-Naendrup 2008, S. 55).

Von Seiten empirisch orientierter ErziehungswissenschaftlerInnen wird kritisiert, dass im Zuge dieser Kontroverse nur das Kontern von Behauptungen mit Gegenbehauptungen und daraus resultierend lediglich das Perpetuieren unbegründeter Mutmaßungen sowie irrationaler Mythen erfolgt. Sie setzen ihnen zur Verfügung stehende Mittel mit dem Anspruch ein, die Materie von ideologischen Vereinnahmungen zu befreien und damit verbundene Wirkungshypothesen möglichst objektiv zu evaluieren (vgl. Bennett 1979, S. 17, 22; Jürgens 1995, S. 61, 50). Die große Chance mit Hilfe des empirischen Forschungsansatzes den angesprochenen Streit schlichten zu können, sehen sie v.a. darin, dass es in seinem Rahmen keinen Platz für „-ismen“ geben soll, „die auf Dauer Gefolgschaft verlangen“ (Oelkers 2014, S. 225).

Im vorliegenden Artikel geht es explizit weder um die Darstellung der allgemeinen problematischen Aspekte der aktuellen Bemühungen um die Durchsetzung der „neuen Lernkultur“, noch – bzw. höchstens am Rande – um die generelle Kritik der Herangehensweisen sowie Verfahren der empirischen Unterrichtsforschung, da beide Themen in dieser Zeitschrift bereits ausführlich

behandelt wurden (zu Ersterem siehe z.B. Dammer 2013, zu Letzterem z.B. Rauin 2004 und Gruschka 2007). Hier findet die Betrachtung dieser Forschungsrichtung lediglich als einer – die Erziehungswissenschaft inzwischen dominierenden – „Erzählung“ statt, wobei der Fokus auf deren Aussagen zur (In-) Effizienz „neuer“ Lehr- und Lernformen gelegt wird. Das Ziel besteht darin, die zentralen Befunde solcher Untersuchungen zum Grundkonflikt zwischen „alternativen“ und „traditionellen“ Unterrichtszugängen zu extrahieren und zusammenzufassen, um davon ausgehend aufzuzeigen, wie neuerdings im Rahmen des Heterogenitätsansatzes unter dem Vorwand der Methodendifferenzierung die Nutzung derartiger Erkenntnisse als ein weiteres Mittel der Separierung sozialer Schichten im Bildungssektor erfolgt. Damit wird die Sensibilisierung für eine zeitgenössische Facette der sich im pädagogischen Bereich seit mehreren Jahrzehnten zunehmend ausbreitenden neoliberalen Umdeutungs- und Vereinnahmungsmechanismen angestrebt (zu Letzterem siehe Gruschka 2014, S. 46ff.).

## I

### Negative Forschungsbefunde zu alternativen Lehr- und Lernformen

#### *(1) Progressive Education*

Die Ursprünge der empirischen Bildungsforschung sind am Ende des 19. Jahrhunderts in den USA verortbar (Oelkers 2014, S. 445) und hängen alleine schon deswegen unmittelbar mit der in den Vereinigten Staaten als Progressive Education bezeichneten Reformpädagogik zusammen, weil ihre zentralen VertreterInnen dort – anders als in Europa – zumeist an Universitäten lehrten sowie an ihnen oft auch Führungspositionen inne hatten (vgl. Ravitch 2001, S. 52, 88ff.), weswegen sie einen besonderen Wert auf die wissenschaftlich fundierte Untermauerung ihrer Theorien legten. Dabei wurden große Hoffnungen darin gesetzt, dass empirische Forschungsverfahren dazu verhelfen könnten, die hohe Effektivität alternativer Unterrichtsmethoden zu beweisen. Die Untersuchungen fanden zumeist unter Zuhilfenahme standardisierter Leistungstests statt, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts „entgegen der heutigen Überzeugung Teil der Reformen“ waren und „noch nicht das Credo der konservativen Reaktion“ darauf darstellten (Oelkers 2010, S. 296; vgl. Oelkers 2014, S. 245f.).

Die erste dem Autor vorliegende Veröffentlichung zur Analyse der Vor- und Nachteile alternativer didaktischer Verfahren stammt aus dem Jahre 1919. Sie bezieht sich auf eine Studie, die an der *Horace Mann School* in New York durchgeführt wurde, an der William Kilpatrick ab dem Schuljahr 1916/17 in einer Unterstufenklasse seine Vision einer absolut vorgabefreien Projektmethode umzusetzen versuchte, während der Unterricht in den anderen Klassen in einer viel stärker lehrzielorientierten und strukturierten Art stattfand (vgl.

Knoll 2011, S. 111ff.). Die WissenschaftlerInnen verglichen Kilpatricks Klasse mit einer der anderen, wobei sie die erste als „freie“ und die zweite als „formale“ Gruppe bezeichneten. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, herauszufinden, welche der beiden Gruppen einen größeren Lernerfolg erreichte. Um das festzustellen, wurden mehrere (zumeist leicht modifizierte) Standardtests eingesetzt, die sich größtenteils entweder auf Wort- und Satzverständnis oder auf Lese- sowie Rechenfertigkeiten bezogen. Dabei erbrachte die „freie“ Gruppe in der ersten Schulstufe in einer überwiegenden Anzahl der Überprüfungen schlechtere Ergebnisse als die „formale“. Auch bei einer Wiederholung einiger der Tests in der zweiten Schulstufe ergab sich das gleiche Bild (vgl. McCall et al. 1919).

In der danach einsetzenden Blütezeit der Progressive Education in den Vereinigten Staaten und hier v.a. in den 1930er Jahren wurden mehrere großangelegte (Langzeit-) Studien durchgeführt, die dem Zweck dienten, die Effizienz reformpädagogischer Ansätze minutiös empirisch zu überprüfen. U.a. die von der *Progressive Education Association* initiierte „Eight-Year Study“, an der hunderte Schulen und Hochschulen bzw. Universitäten sowie tausende SchülerInnen und Studierende beteiligt waren und in der es explizit darum ging, die Überlegenheit alternativer Unterrichtsmethoden gegenüber traditionellen unter Beweis zu stellen (vgl. Kridel/Bullough 2007, S. 3ff.). Angesichts einer solchen Zielsetzung und in Anbetracht des enormen Aufwandes fielen die Ergebnisse dieser Untersuchungen in Hinblick auf Basiskompetenzen eher enttäuschend aus: Lernende „experimenteller“ Schulen schnitten bei standardisierten Tests entweder (etwas) schlechter oder gleich gut ab, wie ihre KommilitonInnen aus Vergleichsgruppen (vgl. Horwitz 1978, S. 5f.). D.h., dass es auch erklärten BefürworterInnen alternativer Verfahren nicht gelang, in von ihnen geleiteten Forschungsprojekten entsprechende Leistungsvorsprünge von SchülerInnen zu belegen, die nach von ihnen vorgegebenen Prinzipien unterrichtet wurden.

## (2) Offener Unterricht

In den 1940er Jahren flaute das Interesse am alternativen Lehren und Lernen in den USA und erst recht in Europa kriegsbedingt ab und in den folgenden Jahrzehnten fiel die Reformpädagogik nicht zuletzt als Resultat des „Sputnik-Schocks“ in Ungnade bzw. geriet in Vergessenheit (vgl. Bennett 1979, S. 18f.; Oelkers 2009, S. 300ff.).<sup>1</sup> Erst ab den 1970er Jahren fand – diesmal unter dem Oberbegriff der Open Education/Offener Unterricht – eine Renaissance entsprechender Bildungsansätze statt, was u.a. mit dem liberalen Wandel der Einstellung zur Erziehung zu tun hatte (vgl. Jürgens 1995, S. 29ff.), der seinerseits auf die zu der Zeit aufgeblühten neuen sozialen und politischen Bewegungen zurückgeführt

---

1 Robert Horwitz (1978, S. 6f.) gibt in einem historischen Überblick über vergleichende Studien zu alternativen Unterrichtsformen an, US-amerikanische ForscherInnen auf diesem Gebiet in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre wären mit dem Problem konfrontiert gewesen, dass der Einsatz entsprechender Methoden fast überhaupt nicht und wenn, dann nur an hoch spezialisierten und sehr teuren Privatschulen stattfand.

werden kann (vgl. Skiera 2003, S. 22). Da diese Entwicklung mit der Durchsetzung der empirischen Bildungsforschung als der zentralen erziehungswissenschaftlichen Arbeitsmethode (auch in Europa und hier nicht zuletzt im deutschsprachigen Raum) zusammenfiel, avancierte der Einsatz alternativer Unterrichtsverfahren sofort zu einem wichtigen Feld für vergleichende Studien. Im Gegensatz zu derartigen Bemühungen im ersten Drittel des Jahrhunderts standen jedoch VertreterInnen der empirischen Forschung und VerfechterInnen der („neuen“) Reformpädagogik jetzt in diametraler Opposition zu einander. Während Ersterer besonderen Wert auf die Analyse der Lernfortschritte in Bezug auf kognitive (Basis-) Fähigkeiten im Rahmen möglichst streng nach experimentellen Designs gestalteten und mit standardisierten Tests begleiteten Untersuchungen legten, lehnten Letztere derartige Zugänge als ihren Absichten und Methoden absolut zuwiderlaufend ab (vgl. Jürgens 1995, S. 57, 60; Bennett 1979, S. 26).

Entsprechend schonungslos fielen die Ergebnisse der meisten und v.a. der meistbeachteten empirischen Studien seit dieser Zeit aus. Z.B. kam der britische Forscher Neville Bennett bei der Auswertung seiner an 37 Grundschulklassen durchgeführten Untersuchung, die er im Jahre 1976 unter dem Titel *Teaching Styles and Pupil Progress* veröffentlichte, zum Schluss, dass „formell“ unterrichtete Lernende in Bezug auf Sprach-, Lese- und Rechenfähigkeiten sowohl ihren „informell“ als auch den „gemischt“ geschulten KameradInnen deutlich überlegen waren (Bennett 1979, S. 167, 172). Als „zweifellose“ Begründung dafür gab Bennett an, dass „informell“ unterrichtende Lehrende in ihrem Drang, die Selbstentfaltung der SchülerInnen zu fördern, „Verhaltensweisen begünstigen, die effektives Lernen behindern, z.B. Schwatzen, Tagträumen, Aus-dem-Fenster-schauen u.ä.“ (ebd., S. 171, vgl. S. 176). Diese Studie stieß sofort auf eine ähnlich breite Resonanz, wie kürzlich jene von John Hattie. Führende britische und US-amerikanische Tageszeitungen brachten Berichte dazu (zum Teil auf Titelseiten) unter Schlagzeilen wie „Progressive teaching gets a damning report/Black marks for informal teaching“ (Horwitz 1978, S. 10) und auch die deutsche Übersetzung von Bennetts Buch (Bennett 1979) ließ nicht lange auf sich warten.

Aufgrund der schnell unüberschaubar werdenden Anzahl derartiger Untersuchungen – Horwitz (1978, S. 2) schreibt, dass ihm bereits 1977 ca. 200 davon vorlagen – erfolgte bald die Verfassung von Metastudien, in welchen die komprimierte und vergleichende Auswertung ihrer Ergebnisse stattfand. Die AutorInnen der methodisch aufwändigsten, die im Jahre 1981 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde und den Titel *Meta-Analysis of the Effects of Open and Traditional Instruction* trägt, stellten fest, dass sich aus der Summe von ihnen durchgesehener Arbeiten hinsichtlich Basisfertigkeiten eine (zwar geringe aber doch) Präferenz für traditionelle Unterrichtsverfahren ableiten lässt (vgl. Giaconia und Hedges 1981, S. 10). Genau auf diese und ähnliche Analysen aus den späten 1970er sowie (sehr) frühen 1980er Jahren beruft sich John Hattie im Abschnitt zu offenen Lehr- und Lernformen seiner mit *Visible Learning* betitelten in den letzten Jahren viel diskutierten Meta-Metastudie (vgl. Hattie 2013, S. 105f.). Dabei gibt er die Effektstärke didaktischer Verfahren

der Open Education mit  $d = 0,01$  und damit noch (sehr knapp aber doch) im positiven Bereich an. Der Grund, warum das in der öffentlichen Wahrnehmung als „Durchfallen“ der „Lieblingskonzepte der Neudenker von Schule“ (Spiewak 2013) ankommt, besteht darin, dass der Wert weit unterhalb jenes von  $d = 0,4$  liegt, ab dem Hattie zufolge „Effekte einer Innovation die Lernleistung derart verbessern, dass wir in der realen Welt Unterschiede beobachten können“ (Hattie 2013, S. 21), weswegen er in seinem „Wirkungsbarometer“ (barometer of influence) erst Ergebnisse, die über diesem Umschlagspunkt liegen, „erwünschten Effekten“ zuordnet (siehe z.B. ebd., S. 24) und betont, dass nur bei seinem Überschreiten von „erfolgreichem Lernen“ gesprochen werden kann (ebd., S. 26).

### (3) Konstruktivistische Zugänge

Der weitere Verlauf der empirischen Unterrichtsforschung auf dem hier behandelten Gebiet ist anhand der Arbeit von John Hattie gut nachvollziehbar: Gegen Ende der 1980er Jahre ging die „Blütezeit“ der Open Education (ebd., S. 105) zu Ende. Aber nur, um bald darauf von einem neuen „Paradigma“ abgelöst zu werden, das zahlreiche Parallelen sowohl dazu als auch zu reformpädagogischen Postulaten aufwies und sich in einer sehr ähnlichen Art und Weise vom „traditionellen“ Lernen abgrenzte (vgl. z.B. Reigeluth 1999, S. 17ff.; siehe auch Kerres/de Witt 2002, S. 10f.).<sup>2</sup> Hattie bringt den z.T. bis heute schwelenden Konflikt folgenderweise knapp auf den Punkt: „Konstruktivismus ist gut, Direkte Instruktion ist schlecht“ (Hattie 2013, S. 242). Hatties Ansicht nach würden jedoch Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung genau das Gegenteil beweisen.

Dem im Rahmen konstruktivistischer (und auch offener sowie ebenso reformpädagogischer) didaktischer Ansätze wichtigem „forschenden Lernen“ bescheinigt er auf Basis v.a. in den 1990er Jahren veröffentlichter Metastudien zwar eine Effektstärke von 0,31, was nicht allzu weit von dem entfernt ist, was nach Hatties Interpretation einen erfolgreichen Unterricht ausmacht. Dabei weist er jedoch einschränkend darauf hin, dass die positiven Auswirkungen in erster Linie dann auftreten, wenn Lernende bereits über die kognitive Fähigkeit des kritischen Denkens verfügen (ebd., S. 248). Das schließt an eine Reihe weiterer aktuellerer Untersuchungsergebnisse an, denen zufolge leistungsschwächere Lernende weniger von offenen Lehr- und Lernformen profitieren bzw. im Gegenteil durch ihren Einsatz sogar am Lernen gehindert werden (vgl.

---

<sup>2</sup> In der Einleitung des zweiten Bandes des von ihm herausgegebenen Standardwerks der US-amerikanischen Didaktik *Instructional-Design Theories and Models* fordert Charles Reigeluth (1999, S. 16ff.) einen fundamentalen Systemwechsel der Pädagogik in Richtung des Konstruktivismus. Bei einer genaueren Betrachtung der von ihm angegebenen Alleinstellungsmerkmale dieses Ansatzes im Vergleich zu den seinen Angaben nach bis dahin vorherrschenden Zugängen fallen zahlreiche Parallelen zu reformpädagogischen Abgrenzungscharakteristiken auf. Die Unterschiede bestehen hauptsächlich in der am wirtschafts- und technologieeuphorischen Vokabular der späten 1990er Jahre angelehnten Rhetorik.

Bohl/Kucharz 2010, S. 76ff.; Altrichter et al. 2009, S. 349; ausführlich siehe Abschnitt IV des vorliegenden Artikels).

Das für den Konstruktivismus und für die – v.a. US-amerikanische, auf den Postulaten von John Dewey aufbauende – Reformpädagogik zentrale „problemorientierte Lernen“ schneidet in Hatties Analyse dagegen wieder bedeutend schlechter ab. In seiner (von Gijbels entlehnten) Definition dieser Methode hebt er die SchülerInnen-Zentrierung als ihr erstes Merkmal hervor und gibt ausgehend von Resultaten von Studien, die vorwiegend aus den 2000er Jahren stammen, ihre Effektstärke mit lediglich 0,15 an (Hattie 2013, S. 249). Auf der Grundlage stellt Hattie sowohl in der Einleitung als auch in den Schlussfolgerungen seines Buches dem Konstruktivismus, den er für eine „Modeerscheinung“ hält (ebd., S. 287), ein vernichtendes Zeugnis aus: Ein didaktischer Zugang, der an eine solche „Form der Erkenntnis“ angelehnt ist, bildet seiner Meinung nach „fast das genaue Gegenteil eines erfolgreichen Rezepts für Lehren und Lernen“ (ebd., S. 32, vgl. 286f.).

Welche Modelle Hatties Ansicht nach tatsächlich „erwünschte“ Effekte zeitigen, macht er in der eigenen Interpretation seiner Arbeitsergebnisse überdeutlich: Sämtliche, die in der Art der Direkten Instruktion (Effektstärke  $d = 0,59$ ) den Lehrenden eine aktive Führungs- bzw. Regierolle abverlangen (vgl. ebd., S. 286ff., 31f.). Allen KollegInnen, die andere Zugänge präferieren, wirft er (Kirschner et al. zitierend) vor, sich zu wenig für die Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung zu interessieren, oder diese schlichtweg zu ignorieren (vgl. ebd., S. 286; ähnliche Argumentation siehe Gruehn 2000, S. 45).

## II

### Positive Forschungsbefunde zu alternativen Lehr- und Lernformen

#### *(1) Progressive Education*

Es ist jedoch möglich, von den Resultaten genau solcher Forschungsbemühungen diametral entgegengesetzte Befunde abzuleiten. Schon in der ersten oben angegebenen Untersuchung aus dem Jahre 1919 findet sich ein dahingehender Hinweis: Die selbstgestellte Frage, welche der beiden verglichenen Methoden („freie“ vs. „formale“) überlegen ist, beantworten die AutorInnen damit, dass jede davon in Hinblick auf unterschiedliche Aspekte Vorteile aufweist (McCall et al. 1919, S. 221). Obwohl sie eingestehen, dass die von ihnen eingesetzten Instrumente lediglich intellektuelle Fähigkeiten zu messen vermögen, heben sie als Vorzug des freien Ansatzes die Möglichkeit hervor, im Rahmen des entsprechenden Unterrichts intrinsisches Interesse (und damit motivationale Parameter) zu aktivieren. Das leiten sie davon ab, dass während die formale Gruppe in allen Tests eher durchschnittlich gute Ergebnisse erbrachte, die freie in den wenigen von ihnen besser bewältigten Tests herausragend war. Letzteres begründen die VerfasserInnen der Analyse damit, dass das freie Verfahren

Lernenden eine Konzentration auf jene Inhalte ermöglicht, welche sie tatsächlich interessieren (vgl. ebd., S. 227f.).

Die Zusammenfassungen der nächsten oben zitierten Studien bieten noch mehr Anhaltspunkte für eine aus der Sicht der VerfechterInnen alternativer pädagogischer Zugänge positive wenn nicht sogar euphorische Deutung ihrer Ergebnisse. So ist den Schlussfolgerungen in den 1930er Jahren im Umfeld der Progressive Education durchgeführter Untersuchungen zu entnehmen, dass AbsolventInnen „experimenteller“ Schulen, wie oben erwähnt, in Hinblick auf Basisfertigkeiten – Lesen, Schreiben, Rechnen – bei standardisierten Tests eben entweder (nur) wenig schlechter oder (sogar) gleich gut abschnitten wie ihre KommilitonInnen aus „traditionellen“ Vergleichsgruppen. Hingegen zeigten Erstere bedeutend bessere Werte bezüglich Experimentierfreude, Eigeninitiative, (Selbst-) Kritikfähigkeit, Kooperation, Problemlösungsstrategien, Führungsqualitäten und nicht zuletzt in Hinsicht auf gesellschaftliche Partizipation (vgl. Horwitz 1978, S. 5f.; ausführlich siehe Originalbericht zur „Eight-Year Study“ von Aikin 1942, S. 111ff.). Da aus der Sicht der ProponentInnen der Reformpädagogik letztere Kompetenzen den Basalen im wahrsten Sinne des Wortes übergeordnet sind, feierten sie solche Befunde als einen großen Erfolg entsprechender Ansätze (vgl. ebd., S. 112ff.).

## *(2) Offener Unterricht*

Die einzige zuvor behandelte Untersuchung, die zunächst eine analoge Lesart erschwert, ist jene von Bennett aus dem Jahre 1976. Ihr zufolge erbrachten die „informell“ unterrichteten Klassen nicht einmal in Bezug auf Kreativität bessere Resultate, als jene, in denen „formelle“ Methoden eingesetzt wurden (vgl. Bennett 1979, S. 169). Beim genaueren Lesen der Arbeit erschließt sich der Grund für derartige Forschungserkenntnisse schnell: Im Schlusswort seiner Publikation betont Bennett, es wäre nicht zu verantworten, wenn „ein Lehrer einen Schüler sich selbst überläßt und abwartet, ob ein Schüler in seinen Bemühungen Erfolg hat“ (ebd., S. 176). Damit wird klar, dass Bennetts Kategorie „informeller“ Unterricht lediglich einen „laissez faire“-Stil abbildet, der zwar vielfach VertreterInnen reformpädagogischer Strömungen unterstellt wird, von dem sie sich selbst aber massiv abgrenzen (vgl. z.B. Jürgens 1995, S. 11). Anders – mit Bennetts eigenen Worten – formuliert, belegen seine Ergebnisse „nicht, dass informelle Methoden an sich, sondern nur die Art ihrer Umsetzung in der Praxis schlecht ist“ (Bennett 1979, S. 174). Dabei stellt er mehrmals fest, dass sich inkompetente und/oder unengagierte Lehrende leichter damit tun, ihren SchülerInnen in traditionellen Settings wenigstens zu durchschnittlichen Lerneffekten zu verhelfen (vgl. ebd., S. 18, 173, 175). In einer unter der Überschrift „Große Fortschritte beim informellen Unterrichtsstil“ von Bennett hervorgehobenen Beschreibung eines Fallbeispiels zeigt er dagegen auf, dass von einer kompetenten und engagierten Lehrperson nach alternativen Prinzipien gestaltete pädagogische Maßnahmen zu sehr hohen Erfolgen führen – in einem Bereich sogar zu den höchsten von allen analysierten Gruppen (vgl. ebd., S. 111ff.).

Die Erkenntnisse aus der Metastudie von Giaconia und Hedges aus dem Jahre 1981 weisen wieder eindeutige Parallelen zu jenen aus der Blütezeit der Progressive Education auf. Denn die AutorInnen betonen, dass sich Zugänge des Offenen Unterrichts besonders gut zur Förderung von Kreativität, Selbstständigkeit und Wissbegierde sowie der Kooperationsfähigkeit und einer positiven Haltung gegenüber Lehrenden und der Schule eignen (vgl. Giaconia/Hedges 1981, S. 9f.). Diese Ergebnisse zitiert auch Hattie im Abschnitt seines Buches zu offenen Lehr- und Lernformen und gibt an, sie würden mit jenen weiterer ähnlicher Untersuchungen korrespondieren (vgl. Hattie 2013, S. 106). Dabei hebt er hervor, dass Programme, die hinsichtlich „akademischer Lernleistung“ zu unterdurchschnittlichen Resultaten führen, „sehr effektiv im Bereich von nicht leistungsbezogenen Outcomes sind“ (ebd.).

### (3) Konstruktivistische Zugänge

Ähnlich argumentiert John Hattie in Hinblick auf didaktische Ansätze, die im pädagogischen Konstruktivismusdiskurs eine zentrale Rolle spielen. Dem „forschenden Lernen“ bescheinigt er in Bezug auf die Förderung des „kritischen Denkens“ – in Berufung auf Smith – eine Effektstärke von  $d = 1,02$  – ein Wert, der fast doppelt so hoch ist, wie jener der Direkten Instruktion hinsichtlich der Vermittlung von Basiskompetenzen. Dabei betont er als Vorteil eines solchen Zuganges ebenfalls die Verbesserung der Einstellung gegenüber dem Unterrichtsfach (vgl. Hattie 2013, S. 248), was als eine Steigerung der intrinsischen Motivation interpretiert werden kann. Auch in seinem Kommentar zum Abschnitt zum „problembasierten Lernen“ zitiert Hattie fast ausschließlich Studien, in denen die Darstellung positiver Auswirkungen des Einsatzes entsprechender Methoden auf „tieferes Lernen“ (das er wörtlich vom „Oberflächenwissen“ bzw. von der „Ansammlung von Fakten“ abgrenzt) stattfindet. Außerdem weisen die Ergebnisse dieser Untersuchungen Hattie zufolge darauf hin, dass so geschulte Lernende ihr Wissen sowohl besser abzurufen als auch anzuwenden vermögen (vgl. ebd., S. 250).

Genauso, wie solche Aussagen Hatties seine eigenen negativen Befunde zu konstruktivistischen Unterrichtsverfahren abschwächen, bieten andere davon Hinweise, die sein Lob von Methoden wie der Direkten Instruktion relativieren. So gibt er im Schlusskapitel von *Visible Learning* – Fullan et al. zitierend – an, Rezepte dieser Art würden „häufiger in solchen Schulen funktionieren, in denen die Lehrpersonen schlecht vorbereitet sind“ (Hattie 2013, S. 288). Ähnlich wie von der analogen (oben angegebenen) Stellungnahme von Bennett lässt sich davon die Überlegenheit alternativpädagogischer Ansätze ableiten, wenn sie von engagierten und/oder kompetenten Lehrenden eingesetzt werden.

### III

#### (Zwischen-) Zusammenfassung und Kompromisstendenzen

Die vorangehenden Ausführungen zielten nicht darauf ab, aufzuzeigen, dass Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zur Effizienz „neuer“ Lehr- und Lernformen widersprüchlich *interpretierbar* wären, sondern, dass sie tatsächlich „zweischneidig“ *sind*. Es ging also mitnichten darum, Studien, wie jene von Hattie, als „Rorschach-Tests“ zu entlarven, in die jede und jeder „hinein liest, was er oder sie eh vorher gedacht oder gemacht haben“ (Rolff 2013, S. 46). Vielmehr war bezweckt, darzustellen, dass die Resultate empirischer Untersuchungen zur hier behandelten Materie vom Beginn ihrer Durchführung vor ca. 100 Jahren an bis heute die beiden zentralen entgegengesetzten Positionen bestätigen bzw. bekräftigen, die innerhalb des bereits Jahrhunderte währenden Grundkonflikts zwischen den prinzipiellen Zugängen zum Lehren und Lernen vertreten werden. Positiv – d.h. von einer polarisierenden Rhetorik befreit – gewendet, ist es möglich, solche Forschungserträge folgenderweise knapp zusammenzufassen: *Traditionelle Methoden eignen sich besser zur Vermittlung von Fakten- und Fachwissen sowie von Basisfertigkeiten, während alternative didaktische Verfahren besonders der Förderung tieferer Erkenntnisse und übergeordneter Fähigkeiten sowie dem handlungsorientierten Wissenstransfer zugutekommen und gleichzeitig die Lernmotivation zu steigern vermögen.*

Angesichts der Dauer, Intensität sowie Multiperspektivität ihr zugrunde liegender Forschungsbemühungen können diese Aussagen eindeutig als empirisch belegt gelten. Mit Sicherheit zeigen sie auch bis zu einem gewissen Grad zutreffende Tendenzen auf. Das heißt aber nicht, solche Feststellungen wären „objektiv“ wahr. Denn nach Meinung des Autors ist eine ideologiefreie Forschung, die nicht (wenigstens implizit) dem Zweck dient, zur Durchsetzung der Weltanschauungen der sie durchführenden Personen bzw. ihrer AuftraggeberInnen zu verhelfen, nicht möglich. Im Gegenteil stellt gerade die Behauptung, dass es eine derart ausgerichtete Wissenschaft gäbe, ein zentrales Mittel der Verschleierung hinter akademischen Anstrengungen stehender Absichten dar. Neben aller in der vorliegenden Zeitschrift bereits vorgetragenen Kritik an der empirischen Bildungsforschung besteht einer der wichtigsten Einwände gegen sie – in ihrer derzeit vorherrschenden Form – darin, dass sie inzwischen zu einem der mächtigsten Werkzeuge dieser Irreführung avanciert ist. Denn „[h]inter jeder Empirie steht eine Philosophie [...]. Empirie ist immer auch eine Normierung, nur dass diese Voraussetzung nicht sichtbar wird oder hinter dem Forschungsdesign verschwindet“ (Oelkers 2014, S. 457). Im Endeffekt sind die hier präsentierten Erkenntnisse also nichts mehr und nichts weniger als „Zeichen ihrer Zeit“, die nicht zuletzt Zeugnisse von den bildungs- sowie folglich gesellschaftspolitischen Intentionen der AutorInnen der jeweiligen Studien ablegen.<sup>3</sup>

---

3 Z.B. räumt John Hattie (2013, S. 300) im Schlusswort seines Buches *Visible Learning* ein, dass empirische Belege „nicht neutral“ sind und schreibt, dass „das, was als ‚effektiv‘ zählt, entscheidend von der Beurteilung dessen abhängt, was bildungsmäßig erwünscht ist“. Daraufhin betont er, dass Letzteres seiner Meinung nach eindeutig „Leistung“ sei.

Auf ein besonders charakteristisches Merkmal *unserer* Epoche weist die Tatsache hin, dass seit Ende der 1970er Jahre zunehmend Stimmen lauter werden, die auf Basis der besprochenen Untersuchungsergebnisse zu einem Kompromiss zwischen den beiden verfeindeten Fraktionen aufrufen. So distanzierte sich Neville Bennett in der Publikation seiner Studie aus dieser Zeit massiv von der seiner Meinung nach die Pädagogik spaltenden Schwarz-Weiß-Malerei (vgl. Bennett 1979, S. 23f.). Zugleich konstatierte er, dass die Zahl jener, die „naive Alternativen“ des „Entweder-Oder“ ablehnen, „glücklicherweise“ steigt (ebd., S. 25). Ähnlich, aber weniger optimistisch, äußerte sich Mitte der 1990er Jahre einer der wichtigsten Experten für die „neue“ Reformpädagogik im deutschsprachigen Raum, Eiko Jürgens, der die Antithetik von offen vs. geschlossen als „widersinnig“ brandmarkte (Jürgens 1995, S. 16) sowie aus dieser „konstruierten‘ Gegensätzlichkeit“ resultierende Fehleinschätzungen – nicht zuletzt in Hinblick auf die Unterrichtsforschung – beklagte (ebd., S. 15, vgl. S. 57ff.). Und auch der prominenteste Fachmann auf dem Gebiet der Effizienz von Unterrichtsmethoden der Jetztzeit John Hattie (vgl. 2013, S. 31f.) warnt davor, traditionelle und alternative Verfahren gegen einander auszuspielen.

Als Vorschlag zur Konfliktlösung regen alle drei gerade zu Wort gekommenen Autoren (wie zahlreiche weitere KollegInnen) an, beide Ansätze miteinander zu kombinieren (vgl. ebd.; Bennett 1979, S. 176f.; Jürgens 1995, S. 13f., 16, 66). Bennett konstatiert in der eigenen Reflexion seiner Studie bezogen auf das von ihm besprochene Fallbeispiel eines sehr guten „informellen“ Unterrichts sogar, dass „ein strukturiertes, kognitiv-orientiertes Curriculum in Zusammenhang mit einer offenen Lernsituation die günstigste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt“ (Bennett 1977, S. 76). Solche und ähnliche Anregungen stoßen neuerdings bis hin zu VerfechterInnen einer extremen Öffnung des Unterrichts – wie z.B. bei Falko Peschel (zu seiner „Radikalität“ siehe Bohl/Kucharz 2010, S. 80f.) – auf größte Sympathie. Im Fazit seines Kommentars zu Hatties Buch bezieht sich Peschel (o.J., S. 7) auf die vorhin zitierte Aussage des Letzteren und bezeichnet die potenzielle Annäherung des offenen sowie des (von ihm so bezeichneten) „modernen“ Frontalunterrichts als eine „wunderbare Chance“.

#### IV

### Klassistische Verlagerung im Rahmen des Heterogenitätsansatzes

Eine Versöhnung der verfeindeten Lager wäre tatsächlich zu begrüßen, wenn mit ihr die Auflösung kontraproduktiver Dualismen einhergehen würde. Letzteres ist aber bei der hier behandelten Materie nur scheinbar der Fall. Denn mit der Aufweichung der Positionen innerhalb des analysierten Grundkonflikts hinsichtlich der Frage nach der prinzipiellen Eignung beider Zugänge zum Lehren und Ler-

nen für die Vermittlung bzw. Förderung unterschiedlicher Kenntnis- und Fähigkeitsbereiche ging die Verfestigung eines dem besprochenen Widerstreit inhärenten Antagonismus einher: Die Spaltung zwischen dem Fakten- und Fachwissen sowie von Basisfertigkeiten auf der einen und allen darüber „hinausgehenden“ Kompetenzen auf der anderen Seite sowie gleichzeitig die endgültige Herabwürdigung der Ersteren als oberflächlich und untergeordnet. Diese Kluft resultiert aus der historisch tief verwurzelten pädagogischen Geringschätzung stärker manuell orientierter „angewandter“ Arbeiten zugunsten von Tätigkeiten, welche vorrangig geistige (vermeintlich) „zweckfreie“ Anstrengungen abverlangen. Bereits vor 100 Jahren prangerte John Dewey solche Ansätze als Nostalgie nach feudalen sozialen Organisationsformen und als Sehnsucht nach aristokratischen Idealen an, die im diametralen Widerspruch zur Vision einer demokratischen Gesellschaft stehen (vgl. Dewey/Dewey 1915/2008, S. 134ff., 144; Dewey 1916/1930, S. 142ff., 268).

Die aktuellen problematischen Auswirkungen dieses Dualismus werden an jener einleitend zitierten Aussage aus dem „populärwissenschaftlichen“ Artikel deutlich, der zufolge es ein Witz wäre, dass die moderne Didaktik mit ihrem Anspruch, Chancengleichheit zu bringen, denen am meisten schaden würde, die Hilfe bräuchten (Kloepfer 2012). Im akademischen pädagogischen Diskurs erfolgt die Behandlung dieses Themas im Kontext der – ca. in den letzten 20 Jahren (wieder) verstärkt an Dynamik gewinnenden – Auseinandersetzung mit Heterogenität und der Forderung nach Differenzierung bzw. Individualisierung, wobei es darum geht „die Unterschiedlichkeit in den Lernbegabungen, den Interessen, den Lerntypen, den ethischen und kulturellen Hintergründen zu erkennen und sie im Unterricht zu berücksichtigen“ (Dräger 2009, S.4). Die Positionierungen zum von Kloepfer dargestellten Dilemma klingen in so einem Rahmen naturgemäß bedeutend elaborierter. Z.B. fassen Herbert Altrichter und seine KoautorInnen in ihrem Beitrag zum *Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009* unter dem Titel „Unterrichten in heterogenen Gruppen“ zahlreiche empirische Forschungsergebnisse dazu so zusammen, dass offene und selbsttätigkeitsorientierte Lernformen „nicht *allen* Schüler/innen gleiche Lernchancen“ bieten (Altrichter et al. 2009, S. 349):

- „(1) Schüler/innen mit niedrigem Intelligenzniveau und niedrigen Vorkenntnissen,
- (2) solche mit hohem Angstniveau, ungünstigen Einstellungen und motivationalen Orientierungen [...] sowie
- (3) solche *aus benachteiligten sozialen Schichten* können eher aus einem (hoch)strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben Nutzen ziehen, während leistungsstarke und gut motivierte Lerner/innen stärker zur Selbststeuerung des Lernens fähig und auch bereit sind.“ (ebd.; Hervorhebung durch den Autor)

Damit wird explizit ausgedrückt, dass SchülerInnen aus benachteiligten sozialen Schichten nicht zur Gruppe der leistungsstarken und gut motivierten LernerInnen zu zählen sind. Implizit schwingt auch das Ressentiment mit, Erstere würden eher ein niedriges Intelligenzniveau aufweisen, wären ängstlich und hätten ungünstige (Lern-) Einstellungen. Auf jeden Fall wird in Bezug auf sie

der Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden als „nicht passend oder sogar hinderlich“ betrachtet (ebd.). Die Verknüpfung dieser Aussage mit der zu Beginn des vorangehenden Abschnitts vorgestellten Quintessenz der Untersuchungen zur Frage der Effizienz unterschiedlicher Lehr- und Lernformen kann auf folgende Formel gebracht werden: *Unmotivierten „Underachievern“ aus benachteiligten Schichten sind mit Hilfe eines hochstrukturierten Unterrichts mit festen Vorgaben spezifisches Fakten- und Fachwissen sowie Basisfertigkeiten zu vermitteln, während bei leistungsstarken, hochmotivierten Lernenden aus privilegierten Milieus unter Einsatz offener und selbstständigkeitsorientierter Unterrichtsverfahren die Förderung ganzheitlicher tieferer Erkenntnisse und übergeordneter Fähigkeiten zu erfolgen hat.*

Was hiermit stattfindet, ist eine Verlagerung des vorhin analysierten pädagogischen Grundkonfliktes hin zu einer nicht weniger grundlegenden und historisch nicht minder tief verwurzelten sowie bildungspolitisch betrachtet bedeutend weitreichenderen Kontroverse: Im Rahmen des Heterogenitätsansatzes geht es nicht mehr um die Frage nach den prinzipiellen Vor- oder Nachteilen besprochener Methoden (diese scheint heutzutage geklärt zu sein), sondern um jene danach, wie (unter Nutzung solcher Verfahren) Lernenden mit divergierenden sozio-ökonomischen Hintergründen Kenntnisse vermittelt bzw. bei ihnen Kompetenzen gefördert werden können, die unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung erfahren. Denn aus der Perspektive der von Altrichter und seinen KollegInnen zusammengefassten Forschungsergebnisse treffen die zu Beginn des Artikels zitierten Behauptungen, dass Eintrichtern besser sei und Frontalunterricht klug macht, durchaus zu. Jedoch nur für den Nachwuchs unterer Milieus, dem lediglich der Erwerb von am Arbeitsmarkt als niedrig eingestuft Qualifikationen zugemutet wird. Für Abkömmlinge „höherer Kreise“, von denen man später die Ausübung anspruchsvoller Professionen erwartet, gilt das diesen Erkenntnissen zufolge aber keineswegs, wobei eine solche Zielgruppe auch in den angesprochenen „populärwissenschaftlichen“ Veröffentlichungen sicherlich nicht anvisiert war. Das Kontroverse an so einem Zugang thematisierte John Dewey in seinem 1916 zuerst erschienenen Buch *Democracy and Education* mit der scharfen Kritik an Ansätzen, welche dem Anspruch der (finanziellen) Oberschicht nach ganzheitlicher Bildung entgegenkommen, während dem Rest der Menschheit lediglich eine eng spezialisierte Ausbildung zuerkannt wird. Deweys Meinung nach ist das eine zutiefst demokratiefeindliche Herangehensweise, weil sie den Status quo hinsichtlich der Verteilung von Macht und Ressourcen zementiert (vgl. Dewey 1916/1930, S. 142f.; Dewey/Dewey 1915/2008, S. 134ff.). Diese Argumentation bildet die Basis, auf der Dewey jene erfahrungs-, handlungs- projektorientierten etc. Methoden (weiter-) entwickelte, für die sein Name in der pädagogischen Community steht und die auf die gleichwertige Förderung von Kompetenzen abzielten, die für die Ausübung von sowohl eher manuell als auch stärker intellektuell orientierten Berufen erforderlich sind – und das bezogen auf sämtliche Bevölkerungsschichten (vgl. Dewey 1915/2008, S. 180; ausführlich siehe Pasuchin 2013a).

Dass dieser auf das „Empowerment“ Angehöriger benachteiligter Milieus ausgerichtete Aspekt hinter der Bemühung um die Durchsetzung alternativer Lehr- und Lernformen im aktuellen Diskurs um „neue“ Unterrichtsverfahren fast gänzlich ignoriert wird, ist vorrangig mit der neoliberalen Umgestaltung der gesamten Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten begründbar, mit der auch die entsprechende „Kolonisierung des Pädagogischen“ (Gruschka 2014, S. 46) einherging. Denn ein zentrales Postulat des Neoliberalismus besteht im Verkünden des Endes des Klassenkampfes mit dem Argument, dass wir heutzutage in einer Wissensgesellschaft leben, in der die wichtigsten wirtschaftlichen Ressourcen in den Köpfen der Werktätigen liegen, weswegen alle Menschen gleichermaßen über die zentralen Produktionsmittel verfügen (vgl. Bell 1973/1999, S. 148ff., lxvi ff; ausführlich siehe Pasuchin 2013b). Solche Maximen, die v.a. dem Zurückdrängen der Macht der Gewerkschaften dienen, führten einerseits zu einer endgültigen Abwertung sämtlicher nicht „wissensintensiver“ beruflicher Tätigkeiten – sowohl bezüglich des sozialen Prestiges als auch (damit eng zusammenhängend) hinsichtlich der Entlohnung. Andererseits ergab sich daraus, dass inzwischen jedes Nachdenken über Diskriminierungen auf Basis des sozio-ökonomischen Hintergrunds bzw. Status als anachronistisch gilt, weil ja jedes Individuum ungeachtet seiner Abstammung – bei genügend Intelligenz, Willen und Fleiß – angeblich die Chance hat, zur „Wissenselite“ aufzusteigen.

Da sich in dieser Zeit weder etwas gravierend an der Tatsache der Existenz von wenig geistige Anstrengungen abverlangenden Professionen geändert hat, noch das Problem der vererbten Ungleichverteilung materieller Werte und beruflicher sowie gesellschaftlicher Positionen behoben (sondern lediglich verdrängt) wurde, resultiert daraus der (Wieder-) Aufstieg des Klassismus.<sup>4</sup> Dieser äußert sich darin, dass Individuen „mit unterschiedlichem Status unterschiedlicher Wert zugeschrieben wird“ (Adams nach Kemper/Weinbach 2009, S. 15). Der Begriff verweist auf die Vorurteile, denen ArbeiterInnen und/oder untere soziale Schichten ausgesetzt sind, bzw. auf jene Stereotypen, die auf sie projiziert werden (vgl. Barone 2007, S. 140). Solche Ressentiments bestehen nicht zuletzt darin, dass Angehörige unterprivilegierter Milieus zu dumm, zu desinteressiert und zu faul seien, um sich Qualifikationen anzueignen, die sie zur Ausübung von Professionen befähigen würden, die gut bezahlt werden sowie würdige Arbeitsbedingungen aufweisen, und sie folglich selber Schuld für ihre daraus resultierenden Schwierigkeiten trügen (vgl. Kemper/Weinbach 2009, S.17f.). Somit ist Klassismus „eine Art und Weise, Menschen klein zu

---

4 Klassismus ist zwar ein relativ neuer Terminus (vgl. Kemper/Weinbach 2009, S. 33), das damit bezeichnete Phänomen der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer unterprivilegierten Schicht weist aber eine sehr lange Tradition auf – nicht zuletzt im Bereich der Bildung, zu deren höheren Stufen seit jeher nur Angehörige oberer Milieus Zugang hatten. Das änderte sich in der westlichen Hemisphäre erst mit der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg, die nicht zuletzt aus politischen Initiativen resultierte, die auf die Regulierung kapitalistischer Marktmechanismen abzielten (New Deal in den USA, Soziale Marktwirtschaft in Deutschland etc.). Mit der entsprechenden Deregulierung ging ab den 1980er Jahren der Rückgriff auf die „alten, „ständischen“ Auswahlkriterien“ (Beck 1986, S. 139) im Bildungssystem und davon ausgehend am Arbeitsmarkt einher (ausführlich siehe Pasuchin 2012).

halten“ (Handbook for Nonviolent Action nach ebd., S. 16), die nicht zuletzt dazu dient, „die gesellschaftliche Arbeitsteilung und ihre hierarchische Struktur sowohl in der Kontrolle über die Produktionsmittel als auch bezüglich der zur Verfügung stehenden Geldmenge immer neu zu legitimieren“ (ebd., S. 18).

## V Fazit

Die Betrachtung des im Zuge des Heterogenitätsansatzes propagierten Kompromissvorschlags hinsichtlich des Grundkonflikts zwischen „alternativen“ und „traditionellen“ Lehr- und Lernformen aus der Perspektive des Klassismusdiskurses rückt die im Rahmen des Diversitätskonzeptes oft euphorisch vorgetragenen Verheißungen, „die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen wertzuschätzen und angemessen zu berücksichtigen“ (Dräger 2009, S. 4), in ein ernüchterndes Licht. Sie demaskiert solche Zugänge als Ausprägungen der zeitgenössischen „metaideologischen Transformation der Pädagogik“, bei der das Streben nach der „neuen Mitte“ im – den jeweiligen AkteurInnen zumeist selbst nicht bewussten und folglich ungewollten – Aufgeben sämtlicher weltanschaulicher Positionierungen unter neoliberalen Vorzeichen mündet (Pasuchin 2013b; ideologiekritisch zum Thema „Einfalt der Vielfalt“ siehe Dammer 2015, S. 28ff.). Denn mit dem Einsatz didaktischer Verfahren mit divergierenden Öffnungsgraden bei SchülerInnen mit unterschiedlichen Startvoraussetzungen sowie (nicht zuletzt sozio-ökonomischen) Hintergründen erfährt der Begriff der *Differenzierung* nicht nur eine euphemistische Uminterpretation, sondern im Endeffekt eine höchst bedenkliche, wenn nicht sogar missbräuchliche Verwendung. Schließlich bedeutet er von so einer Warte aus nichts anderes, als *Separierung* der als leistungsfähiger betrachteten Nachkommen der oberen Schichten von allen weniger privilegierten Heranwachsenden, denen man von Anfang an geringere Fähigkeiten zuschreibt, bzw. dient er der Legitimation entsprechender seit Langem praktizierter Vorgehensweisen. Damit erhalten Erstere im Bildungssystem nicht nur eine intensivere Vorbereitung für als hochwertiger eingestufte und folglich sowohl mit größerem Prestige verbundene als auch besser entlohnte Berufe, sondern werden Letztere gleichzeitig herabgewürdigt, stigmatisiert sowie im Endeffekt auf Dauer „kleingehalten“, was einen (weiteren) Beitrag des pädagogischen Sektors zur Zementierung der Trennung der Gesellschaft in Klassen bzw. zur Verstärkung derartiger Tendenzen darstellt.

Analog zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, in der unter dem Vorwand des Einschlagens eines „dritten Weges“, der „jenseits von Links und Rechts“ verläuft (Giddens 2000; Giddens 1997) die Rückkehr zu einer ökonomischen Organisationsform erwirkt wurde, die zahlreiche Parallelen zu feudalen bzw. frühkapitalistischen Strukturen aufweist, erweisen sich solche Bestrebungen im Endeffekt als Bemühungen um einen erzkonservativen „Rollback“ der Pädagogik. Unter dem Deckmantel einer ideologiefreien empirischen Wissenschaft und sogar unter Vorspiegelung der Tatsache, Heranwachsenden helfen zu wollen, die aus benachteiligten sozialen Schichten stammen, findet somit

der Versuch statt, den Bildungssektor in einen Zustand zurückzusetzen (bzw. ihn in einem Zustand zu belassen), der in einer demokratischen Gesellschaft längst überwunden sein müsste.

## Literatur

- Aikin, Wilford M. (1942): *The Story of the Eight-Year Study*. New York.
- Altrichter, Herbert/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Sommerauer, Sonja/Doppler, Birgit (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz, S. 341-360.
- Barone, Chuck (2007): *Classism*. In: Weir, Robert E. (Hrsg.): *Class in America. An Encyclopedia*. Volume 1: A-G. Westport, S. 139-140.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.
- Bell, Daniel (1973/1999): *The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York.
- Bennett, Neville (1977): *Unterrichtsstile und Lernfortschritt*. In: Klewitz, Elard/Mitzkat, Horst (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen und offener Unterricht*. Braunschweig, S. 74-78.
- Bennett, Neville (1979): *Unterrichtsstil und Schülerleistung*. Stuttgart.
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim/Basel.
- Bracher, Katharina (2013): Eintrichtern ist besser. In: *NZZ am Sonntag* vom 06.01.2013, S. 53.
- Dammer, Karl-Heinz (2013): *Mythos neue Lernkultur*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 48, S. 25-57.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): *Einfalt der Vielfalt. Zur Heterogenität als Norm der (Sexual-) Pädagogik*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 51, S. 4-31.
- de Moll, Friedrich/Markus, Riefing/Stefan, Zenkel (2014): „Bin ich wohl etwas naiv gewesen“. Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – Das Beispiel ELEMENT. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 60, Heft 3, S. 368-389.
- Dewey, John (1916/1930): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York.
- Dewey, John/Dewey, Evelyn (1915/2008): *Schools of To-Morrow*. Mineola/New York.
- Dräger, Jörg (2009): *Individuelle Förderung für ein faires und leistungsstarkes Schulsystem*. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): *Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen*. Gütersloh, S. 4-8; [www.eine-schule-fuer-alle-rlp.de/attachments/File/Heterogenitaet-und-Bildung.pdf](http://www.eine-schule-fuer-alle-rlp.de/attachments/File/Heterogenitaet-und-Bildung.pdf), zuletzt abgerufen am 19.08.2015.
- Giaconia, Rose M./Hedges, Larry V. (1981): *Identifying Features of Effective Open Education Programs*. Chicago; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED208513.pdf>, zuletzt abgerufen am 19.08.2015.
- Giddens, Anthony (1997): *Jenseits von Links und Rechts: Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt/M.
- Giddens, Anthony (2000): *Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie*. Frankfurt/M.
- Gruehn, Sabine (2000): *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster.
- Gruschka, Andreas (2007): „Was ist guter Unterricht?“. Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 36, S. 10-43.
- Gruschka, Andreas (2008): *Bildungstheoretische Reflexionen zum Offenen Unterricht*. In: *schulheft*, 13, S. 9-29.

- Gruschka, Andreas (2014): Adieu Pädagogik? In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 49, S. 43-58.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren.
- Horwitz, Robert (1978): Psychological Effects of the „Open Classroom“; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED156972.pdf>, zuletzt abgerufen am 19.08.2015.
- Jürgens, Eiko (1995): Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. (2. Aufl.) Sankt Augustin.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik; [www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/6/kerres\\_dewitt1.pdf](http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/6/kerres_dewitt1.pdf), zuletzt abgerufen am 19.08.2015.
- Kloepfer, Inge (2012): Frontalunterricht macht klug. In: FAZ.NET vom 15.12.2012; [www.faz.net/aktuell/wirtschaft/bildungswesen-frontalunterricht-macht-klug-11994686.html](http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/bildungswesen-frontalunterricht-macht-klug-11994686.html), zuletzt abgerufen am 19.08.2015.
- Knoll, Michael (2011): Dewey, Kilpatrick und die „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Kridel, Craig/Bullough, Robert V. (2007): Stories of the Eight-Year Study. Reexamining Secondary Education in America. New York.
- McCall, William A./Chassell, Clara F./Hollingworth, Leta S. (1919): Experimental measurements. In: Teachers College Record, 20, S. 218-228.
- Müller-Naendrup, Barbara (2008): Was bringen offene Lernsituationen? Forschungsbefunde zur Öffnung des Unterrichts – und ihre Probleme. In: schulheft, 13, S. 52-70.
- Oelkers, Jürgen (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. (3. Aufl.) Weinheim.
- Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Oelkers, Jürgen (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Zug.
- Oelkers, Jürgen (2014): Empirie oder Philosophie? Ein internationales Spannungsfeld der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 68, S. 445-462.
- Pasuchin, Iwan (2012): Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten. Wiesbaden.
- Pasuchin, Iwan (2013a): Demokratie < Ökonomie > Bildung. Zum Stellenwert wirtschaftspolitischer Positionen in John Deweys Werk und zu ihrer Aktualität. In: Pädagogische Rundschau, Heft 1, S. 33-53.
- Pasuchin, Iwan (2013b): Bildungsgesellschaft als kapitalistisches Manifest. Wider die metaideologische Transformation der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, S. 177-199.
- Peschel, Falko (o.J.): Mr. Hattie und der Offene Unterricht; <http://visible-learning.org/de/2013/06/mr-hattie-und-der-offene-unterricht>, zuletzt abgerufen am 19.08.2015.
- Rauin, Udo (2004): Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen. Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 32, S. 39-49.
- Ravitch, Diane (2001): Left Back. A Century of Battles Over School Reform. (2. Aufl.) New York.
- Reigeluth, Charles M. (1999): What Is Instructional-Design Theory and How Is It Changing? In: Reigeluth, Charles M. (Hrsg.): Instructional-Design Theories and Models. Volume II. A New Paradigm of Instructional Theory. Mahwah, S. 5-29.
- Rolff, Hans-G. (2013): Die Hattie-Studie: Ein Rorschach-Test. In: Pädagogik, Heft 4, S. 46-49.
- Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München.
- Spiewak, Martin (2003): Ich bin superwichtig!; [www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning](http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning), zuletzt abgerufen am 19.08.2015.