

Krumm, Volker

Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft. Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung

Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 40-44



Quellenangabe/ Reference:

Krumm, Volker: Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft. Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 40-44 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-296622 - DOI: 10.25656/01:29662

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-296622>

<https://doi.org/10.25656/01:29662>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
18. Jahrgang / Heft 1 / 1990

Thema:

Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft in den 90er Jahren

Peter Strittmatter: Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft in den 90er Jahren: Zur Einführung	3
Jürgen Baumert: Längerfristige Wirkungen des Schulunterrichts unter institutioneller Perspektive	5
Klaus Beck: Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungs- wissenschaftliche Lernforschung	10
Jürgen van Buer: Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre — nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre — Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht	16
Uwe Hameyer: Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000: Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt	23
Helmut Heid: Über „falsche“ Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns	29
Manfred Hofer: Vom Bildungs- zum Erziehungsnotstand	35
Volker Krumm: Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft: Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung	40
Peter Nenniger: Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung	45

Fritz Oser: Moralische Entwicklung und Erziehung: Anfang oder Ende eines Forschungsprogramms?	50
Manfred Prenzel: Sich selbst Kompetenz aneignen — ein pädagogisches Thema	57
Bernd Weidenmann: Wissenserwerb mit Bildern — Forschung für eine visuelle Lernkultur	62
Franz E. Weinert: Was kann, was sollte die Pädagogische Psychologie aus den Forschungen zum Expertiseerwerb lernen?	67

Allgemeiner Teil

Joachim Tiedemann, Günter Faber: Der langfristige Stellenwert mütterlicher Erziehungsmerkmale und kognitiver Kindkompetenzen für die Leistungsentwicklung in der Grundschule	71
---	----

Berichte und Mitteilungen	90
----------------------------------	----

Buchbesprechungen	92
--------------------------	----

Volker Krumm

Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft: Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung

Es ist eine Binsenweisheit: der Mensch lernt in jeder Lebenswelt — in der Familie, auf der Straße, in der Werkstatt, am Wirtshaustisch, auf der Kirchenbank.

Unsere Vorväter scheinen allerdings mit den Resultaten nicht ganz zufrieden gewesen zu sein, und deshalb haben sie die Schule erfunden. Von den übrigen naturwüchsigen oder erfundenen Institutionen unterscheidet sich die Schule durch ihren obersten Zweck. Ihr Zweck ist es, die Umwelt des Kindes zur Lernumwelt umzugestalten, und zwar derart, daß möglichst viel und schnell von dem gelernt wird, was dort gelernt werden soll.

Es hat dann nicht sehr lange gedauert, bis sich die Wissenschaft dieser Erfindung annahm. Damit war auch die Unterrichtswissenschaft erfunden. Und was hat diese erforscht? Dem Zweck der Schule entsprechend hat sie erforscht, was in der Schule oder im Unterricht gelernt werden soll, wie in ihr gelernt wird, warum in ihr viel oder wenig gelernt wird und wie in ihr besser gelernt werden kann. Und das macht sie auch heute noch.

Wer einen Beleg für diese These braucht, betrachte sich die Inhaltsverzeichnisse der „Unterrichtswissenschaft“ oder die Analyse von Haertel, Walberg und Weinstein (1983). Diese Autoren haben acht (auch für die deutsche Unterrichtsforschung bedeutsame) Unterrichtsmodelle analysiert und festgestellt, daß deren Erfinder folgende Lernleistungsvariablen berücksichtigen:

Die *Schülermerkmale* 'Ability' und 'Motivation' und die *Lernumweltvariablen* 'Quality of Instruction', 'Quantity of Instruction' und 'Social Environment of Classroom'.

Das ist auf den ersten Blick plausibel: Welche Faktoren der Lernleistung *im Unterricht oder in der Schule* sollten denn noch bedeutsam sein? Mit dem 'Model of Educational Productivity', das der Analyse zugrundeliegt, wird eine Antwort gegeben: Die Unterrichtswissenschaftler haben nicht berücksichtigt, daß die Lernleistung im Unterricht auch von Bedingungen außerhalb der Klassenzimmerwände mitbedingt ist. Von den acht Modellen erwähnt *eines* den möglichen Einfluß der 'Peers', *keines* mehr die 'Massenmedien' oder 'Home Environment'.¹

Ich vermute hier einen 'blinden Fleck' der Unterrichtsforschung; und in der Bearbeitung dieses Flecks sehe ich einen „wünschenswerten

künftigen Forschungsschwerpunkt“, nach dem die Herausgeber der „Unterrichtswissenschaft“ auch mich fragten.

Ich gehe davon aus, daß die traditionelle Unterrichtsforschung die Faktoren der Schulleistung vor allem *innerhalb* des Klassenzimmers oder der Schule sucht, und daß sie in ihren Modellen insbesondere unberücksichtigt läßt, daß die Leistungen der Schüler mitbedingt sind auch von solchen außerschulischen Bedingungen, die der Lehrer ebenso wie Faktoren in der Schule beeinflussen kann.

Die Unterrichtsforschung ist bis zu einem gewissen Grad Opfer ihres Ansatzes geworden. Sie hat über ihre das scheinbare Forschungsterrain absteckenden Begriffe '*Schule*' und '*Unterricht*' vergessen, daß es auch für sie noch andere relevante Lernorte gibt als die Schule. Sie hat ihren Gegenstandsbereich unnötig und unangemessen eingengt auf '*Schullernforschung*'. Sie schaut genau so wenig wie der Lehrer über den Zaun des Klassenzimmers oder der Schule hinaus (Krumm 1988). Ist diese These akzeptabel?

Ich will zu ihren Gunsten einige Belege anführen. Dabei beschränke ich mich auf das von den Eltern zu verantwortende Lernfeld, vor allem auf das Lernen in der Familie. Vergleicht man die Lernorte Schule und Familie miteinander, dann ist offensichtlich, daß die Eltern ein weitaus größeres Feld zu verantworten haben als die Lehrer (Griffore/Bubholz 1986). Das wird vor allem daran sichtbar, daß sich die von Eltern und Lehrern zu verantwortende Zeit bis zur Volljährigkeit der Kinder im Verhältnis 5 : 1 verteilt (Krumm 1988, 615).

Bemerkenswerterweise scheint es nicht viele empirische Untersuchungen zu geben, die sich unmittelbar für das unterschiedliche Gewicht des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule interessieren. Was ich jedoch fand, deutet in die gleiche Richtung: Außerhalb der Schule wird nicht nur *viel*, sondern auch *mehr* gelernt als in der Schule (z.B. Griffore/Boger 1986, Jelinek et al. 1975, Clarke 1984, Scott-Jones 1984, Tizard 1982, Walberg 1979).

Ich vermute, daß sich die Unterrichtsforschung für die Beziehungen zwischen schulischem und außerschulischem Lernen vor allem deshalb nicht sonderlich interessierte, weil sie annahm, die Bedingungen außerhalb der Schule wären ihrem Einfluß entzogen: Sie glaubte an Begabungs- oder sozio-ökonomische Bedingungen, die entweder nicht veränderbar oder die zu verändern nicht Geschäft des Pädagogen wären. Ich halte beide Annahmen für fragwürdig: 1. sind viele der außerschulischen Lernbedingungen veränderbar, und 2. kann deren Veränderung auch als Aufgabe der Lehrer verstanden werden.

(Ad 1) Lernleistungsfaktoren können auf unterschiedlichen Ebenen definiert werden. Auf einer 'Verhaltensebene' — etwa als Merkmale des Erziehungsverhaltens der Eltern — oder auf einer 'soziologischen Ebene' mit Konstrukten wie 'Einkommen', 'Ausbildungsgrad' oder 'Sozialschichtzugehörigkeit'. Für die Unterrichtsforschung ist von Bedeutung, daß die Konstruktion der Lernleistungsbedingungen auf der Verhaltens-

ebene mehr Schulleistungsvarianz aufklärt als die herkömmlichen soziologischen Konstrukte (Walberg 1984) und daß das Erziehungsverhalten der Eltern von Pädagogen beeinflusst werden kann (Graue et al. 1983), Statusmerkmale wie die genannten jedoch nicht.

Ferner müßte für die Unterrichtswissenschaft von besonderem Interesse sein, daß außerschulische Lernfaktoren, die der Lehrer beeinflussen kann, *relativ große* Auswirkungen auf schulische Lernprozesse bzw. deren Ergebnisse haben können. Eine Metaanalyse von 'Home-Interventions' (Elternschulung) ergab eine Effektstärke von .70 (Graue et al. 1983). Wie groß eine solche Effektstärke ist, zeigt ein Vergleich zu Effektstärken von Unterrichtsbedingungen, die kleiner als .70 sind (Tabelle 1).

Tab. 1:

Die Effektstärke von 'Home Interventions' (= .70) im Vergleich zu Effektstärken ausgewählter Unterrichtsbedingungen

Klassenklima	.60
Peerteaching	.60
Hochbegabtenförderung	.47
Hausaufgaben, die nicht korrigiert werden korrig. HA = .79!	.28
Lehrererwartungen	.28
Advanced Organizers	.23
Neue Lehrpläne	.18
Homogene Gruppen	.10
Klassengröße	.09
Programmierter Unterricht	-.03
offener Unterricht	
kognitive Leistungen	-.09
affektive Leistungen	.20

Quellen:

GRAUE et al. 1983, GIACONA/HEDGES 1983, WALBERG 1984, GOLDRING 1987

Es gibt Klassenzimmerfaktoren, deren Effektstärken höher sind als .70: 'Mastery Learning' gehört dazu, 'Reinforcement' oder 'Time on learning' (Krumm 1988). Ich habe diese Faktoren in Tabelle 1 nicht angeführt, weil es mir nur darum geht zu zeigen, wie gering der Einfluß etlicher vielgepöppelter Unterrichtsvariablen ist im Vergleich zu 'Home-Interventions'.

(Ad 2) Home-Interventions werden heute in der Regel nicht von Lehrern durchgeführt: Die Trennung von Familie und Schule ist nahezu vollkommen — trotz aller „Mitwirkungsbestimmungen“ und „Kooperationsgebote“ (Krumm 1988). Aber natürlich *könnten* Lehrer das

Elternverhalten in ihre Unterrichtsarbeit miteinbeziehen; und sie *müßten* es tun, wenn sie daran interessiert sind, die ihnen anvertrauten Kinder optimal zu fördern.

Ich will diesem schulpraktischen Aspekt hier nicht weiter nachgehen — siehe dazu z.B. Krumm 1989b oder Tizard 1982 —, sondern zum Schluß nur noch andeuten, wie der relativ hohe Effekt der 'Home-Interventions' theoretisch erklärt werden kann.

Die Schule strebt — ex definitione — optimales Lehren und damit optimales Lernen an. Die effektivste Kombination der Lehrbedingungen ist deshalb im (theoretischen) Idealfall gegeben, im (empirischen) Regelfall ist die Faktorkombination nicht allzu weit vom Optimum entfernt. Wenn also Unterrichtserträge verbessert werden sollen, dann ist der Spielraum dazu *innerhalb* der Schule notwendigerweise relativ gering: Nach dem Gesetz des abnehmenden Grenznutzens führen Verbesserungsbemühungen nur noch zu geringen Grenzerträgen. In der Familie hingegen ist der Spielraum relativ groß: Weil sie nicht wie die Schule primär optimale Lernumwelt sein will, führen 'Home-Interventions' zu relativ großen Grenzerträgen (Krumm 1989b).

Deshalb sehe ich einen „wünschenswerten künftigen Forschungsschwerpunkt“ auch für die '*Unterrichts-*'wissenschaft darin zu erforschen:

1. die Rolle der Lernumwelt außerhalb der Schule für das schulische Lernen,
2. welcher Bereich davon zum Verantwortungsbereich des Lehrers gezählt werden *kann* — und dann auch *soll*, weil er vom Lehrer pädagogisch einflußbar ist, und
3. wie man Lehrer dazu veranlassen kann, Verantwortung für diesen von ihm einflußbaren Bereich des außerschulischen Lernens mit zu übernehmen.

Anmerkung

- ¹ Manche deutsche Didaktikmodelle — etwa das sog. 'Berliner Modell' — berücksichtigen zwar außerschulische Faktoren, jedoch 'nur', um den Lehrer auf die Notwendigkeit hinzuweisen, daß er bei seiner Unterrichtsplanung auch diese Voraussetzungen berücksichtigen muß. Hier interessiert nicht dieser Aspekt der *Anpassung* sondern die Frage, ob und inwiefern der Lehrer außerschulische Lernfaktoren *verändern* kann.

Literatur

- CLARKE, M.: Early Experience and Cognitive Development. In: E. W. GORDON (Ed.): Review of Research in Education. Vol. 11. Washington 1984, S. 125-160.
- GIACONA, R.M./HEDGES, L.V.: Identifying Features of Effective Open Education. In: WALBERG, H.J. (Ed.): Evaluation Studies. Beverley Hills, Vol. 8, 1983, S. 448-472.
- GOLDRING, E.B.: A Meta-Analysis of Classroom Organizational Strategies for Gifted Educational Programs. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington, D.C. 1987.

- GRAUE, M.E. et al.: School-Based Home Instruction and Learning: A Quantitative Synthesis. In: Journal of Educational Research 76, 1983, S. 351-360.
- GRIFFORE, R.J./BOGER, R.P. (Eds.): Childrearing in the Home and School. New York/London 1986.
- GRIFFORE, R.J./BUBHOLZ, M.: Limits and Possibilities of Family and School as Educators. In GRIFFORE, R.J./BOGER, R.P. (Eds.): Childrearing in the Home and School. New York/London 1986.
- HAERTEL, G.D. et al.: Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Synthesis of Constructs. In: Review of Educational Research 53, 1983, H.1., S. 75-92.
- JELINEK, G. et al.: The Role of the Parent in a Language Development Program. In: Journal of Research and Development in Education. 8, 1975, H.2, S. 14-23.
- KRUMM, V.: Lehreraktivitäten und Schülerleistung. In: Begabung — Lernen — Schulqualität. Soester Symposion 1987: Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987, S. 71-74.
- KRUMM, V.: Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1988, H.4, 601-620.
- KRUMM, V.: Pädagogische Kooperation durch Pädagogische Information. In: ROTHBUCHER, H. (Hrsg.): Aspekte einer Lehrerbildung. (Schriftenreihe der Pädagogischen Akademie Salzburg) Salzburg 1989, S. 317-358.
- KRUMM, V.: Kooperation von Lehrern und Eltern. Theoretische Ansätze zur Erklärung ihrer Effektivität. In: ROTERING-STEINBERG, S. (Hrsg.): Kooperation in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Wien 1989b.
- SCOTT-JONES, D.: Family Influences on Cognitive Development and School Achievement. In: GORDON, E.W. (Ed.): Review of Research in Education. Vol. 11. Washington 1984, S. 259-304.
- TIZARD, B. et al.: Adults Cognitive Demands at Home and at Nursery School. J. of Child Psychology and Psychiatry, 23, 1982, H.3, S. 105-116.
- TIZARD, J. et al.: Collaboration between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading. In: British Journal of Educational Psychology, 52, S. 1-15, 1982.
- WALBERG, H.J.: Improving the Productivity of America's Schools. In: Educational Leadership, 1984, S. 27-29.
- WALBERG, H.J. (Ed.): Educational Environments and Effects. Berkeley 1979.

Anschrift des Autors:

Volker Krumm, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität,
Franziskanergasse 1, A-5020 Salzburg.