Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 3 (1981)

Heft: 2: a

Buchbesprechung: Bücherbesprechungen = Comptes rendus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Bücherbesprechungen – Comptes rendus

Lutz H. Eckensberger, Rainer K. Silbereisen (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Klett-Cotta, 1980, 501 Seiten.

Von einem Buch, das einen neuen Wissenschaftszweig innerhalb der Psychologie inauguriert, erwartet man, dass es hohe Ansprüche an Ideenstrukturierung, Theorienübersicht und Novität aufweist. Um es vorwegzunehmen: «Entwicklung sozialer Kognitionen» erfüllt diesen Anspruch. Es ist geeignet für universitäre Kurse, für Wissenschaftler, die sich einen Einblick verschaffen wollen in diesen neuen Forschungszweig. Vielleicht müsste man jetzt von der «sozial-kognitiven Wende» sprechen; sie läutet die 80-er Jahre ein.

Das Buch besteht aus einer Reihe von wichtigen Artikeln. Im ersten Teil haben die Herausgeber «Modellvorstellungen zur Entwicklung sozialer Kognition» zusammengestellt. Im zweiten Teil werden Teiltheorien wie Rollenübernahme, moralisches Urteil, Ich-Prozesse, affektive Prozesse, rekursives Denken etc. und der jeweilige theoretische Bezugsrahmen vorgetragen. Im dritten Teil kommen methodologische Fragen der Erfassung sozialer Kognition und entsprechende Grenzziehungen zur Sprache. Im vierten Teil schliesslich sind schwerpunktmässig angewandte Arbeiten etwa zur Förderung sozial-kognitiver Prozesse, zur Stimulierung höherer Stufen und Erhebungen zum Stand des moralischen Urteils unterschiedlichster Personengruppen aufgeführt. Das ganze wird eingerahmt durch eine Theorie des sozialen Handelns, welche Vorgänge hinsichtlich von Verläufen systematisiert und wichtige Unterscheidung zwischen material-physikalischem Denken (Piaget) und sozial-kognitiven Prozessen (Kohlberg) vornimmt. Beim ersteren werden Abläufe ausschliesslich kausal interpretiert, beim zweiten final mit einem Ziel verknüpft; bei beiden aber bedeuten Handlungen Verknotungen von Umwelt und Individuum.

Der erste Artikel stammt von J. Youniss und postuliert, dass die im Bereich dieser Forschung angenommene Trennung von Selbst und Anderen durch ein *Beziehungsmodell* zu überwinden sei, das Interaktionsstrategien zwischen dem Selbst und dem Anderen thematisiert. Die Beziehungen, wenn wir sie in den Griff bekommen, ermöglichen es, den funktionellen Charakter der Interaktion zu verstehen.

Ein zweiter grossangelegter Artikel von L. H. Eckensberger und H. Reinshagen versucht eine Reininterpretation der Kohlberg'schen Theorie unter dem Gesichtspunkt eines Handlungsmodells. Das in diesem handlungstheoretischen Ansatz implizierte Spiralenmodell postuliert die Unterscheidung, ob bei der Handlungsplanung und -bewertung das Denken auf Ziele, auf Mittel oder auf Konsequenzen gerichtet ist, wobei je nach Stadien die Zentrierung auf Objektphänomene, Subjektphänomene oder Integration von Objekt- und Subjektphänomenen liegt. Nicht so sehr die Darstellung der Spiralformen als Neuakzentuierung der Stufenkriterien halte ich für bedeutungsvoll, vielmehr die Feinanalyse der apriorischen kognitiven Prozesse, welche, durch jedes Dilemma anders vermittelt, die Stufen bestimmen. So faszinierend und grundlegend diese Arbeit ist, sehe ich darin eine Gefahr, dass Moral und das, was das moralisch Bessere oder Schlechtere ist, auf formallogische Dimensionen reduziert werden könnte. Um dieser Gefahr vorzubeugen, wurde denn auch ein weiteres wichtiges Element, die Unterscheidung zwischen «interpersonaler» und «formaler» moralischer Argumentation eingebracht. Der Aufsatz schliesst mit einem Ausblick auf weitere nützliche Forschungsprojekte.

Die weiteren Artikel im ersten Teil stellen noch wenig beantwortete Probleme vor.

Der zweite Teil «Theorien zur sozialen Kognition» beginnt mit einem brillanten Uebersichtsaufsatz von M. Keller. Sie zeigt auf, dass bei der Verarbeitung konfligierender Ansprüche nicht bloss die Kenntnis moralischer Regeln, sonden auch die affektiv-motivationalen Regulationen eine Rolle spielen, so die Art der Balance, die erstrebt wird, die Definition der Situation und ihre Umdeutungen, die Präsenz von Schuldgefühlen, die Rechtfertigungsstrategien für real oder vermeintlich regelwidrige Handlungen. Demgegenüber zeigt der Artikel von P. Jung, dass die Befunde zur Entwicklung moralischer Urteile unter attributionstheoretischem Aspekt noch kaum gesicherte Aussagen zulassen, bzw. dass unter diesem Aspekt Moral in qualitativen entwicklungspsychologischen Unterschieden bis jetzt noch wenig erfasst worden ist.

Der Aufsatz von L. Oppenheimer ist deswegen so interessant, weil ergänzend zu M. Kellers Präsentation die experimentellen Vorgehensweisen zur Erfassung des rekursiven Denkens und der sozialen Perspektive offengelegt werden. Die Resultate seiner Stimulationsstudie erinnern an Mobilitätsexperimente Montadas in den 60-er Jahren oder an die Konservationsstudien von Inhelder, diesmal aber im Bereich sozialer Kognition

Der Aufsatz von L. Montada zum Problem der moralischen Kompetenz ist die erste deutschsprachige Darstellung der Urteils-Handlungs-Diachronie im sozialmoralischen Bereich. Er kann Grundlage sein zur Gestaltung von Interventionsprogrammen, zur Vermittlung verbindlicher Werthaltungen, zum Aufbau von Verhaltens- und Selbststeuerungskompetenzen, zur Entwicklung sozialer und zur Kontrolle konfligerender Motivationen, zur Uebernahme von Verantwortung.

Eine herausfordernde empirische Studie legen R. Döbert und G. Nunner-Winckler zum Problem der Umdeutungsfähigkeit des Ichs als relevantem Faktor bei der Lösung von Handlungskonflikten vor. Einerseits teilen die Autoren die jugendlichen Versuchspersonen mittels des «Defense-mechanisme investory» von Gleser und Ihilevich (1969) in «Coper» und «Defender» ein; anderseits versuchen sie, über semi-klinische Verfahren den Prozess des Problemlösens in den Griff zu bekommen. Dabei können sie aufzeigen, dass sich aussermoralische Faktoren in Applikation und Konkretisierung von moralischen Prinzipien durchsetzen, indem

die Versuchspersonen mit Situationsumdeutung operieren. Die Studie ist auch unter empirisch-methodologischem Gesichtspunkt von grosser Relevanz.
Der dritte Teil des Buches beinhaltet Probleme der Forschungsmethoden im allgemeinen und der Erfassung des moralischen Urteils im besonderen. R. K. Silbereisen, P. Schuhler und A. Claar behandeln als Uebersicht und als Variablengliederung Forschungsmethoden zur Erfassung deskriptiver sozialer Kognitionen. Solche Variablen sind etwa interpersonale Wahrnehmungsaufgaben, soziale Sensitivität, soziale Rollenübernahme, persuasive Kommunikation etc. Ihr Versuch einer Systematik ist wichtig, müsste aber noch weiter ausgebaut werden.
Anders die Darstellung von L. H. Eckensberger, S. Cremer-Villenave und H. Reinshagen: Es ist dies die umfassendste kritische Behandlung der Methoden zur Erfassung des moralischen Urteils. Dieser Artikel ist wiederum für Unterrichtszwecke sehr zu empfehlen, denn so weitreichend die Theorie von L. Kohlberg zur Entwicklung des moralischen Urteils auch sein mag, so problematisch ist eine valide Erfassung und ein reliabler Scoringprozess. Aspect-scoring, issue-scoring und standard-scoring, Global-Bereich und Stufenscore sind behandelt und unter kritischem Gesichtspunkt angeführt.
Der letzte Teil des Buches ist entschieden zu kurz gehalten: Es geht um angewandte Bereiche, so etwa um die Frage der Stimulierung zu einem höheren sozial-kognitiven oder moralischen Niveau. Während der Aufsatz von P. Schuhler etwas oberflächlich anmutet, zeigen die beiden Studien von P. Roeders, M. Charlton und Ch. Jungjohann in aller Deutlichkeit, dass der Zusammenhang von Aggression und Moral und von verbal-kommunikativem Verhalten und Perspektivübernahme weiter ausgebaut werden müsste. G. Portele präsentiert einen in diesem Buch fast fremd anmutenden Stil des Arbeitens im Bereich des moralischen Urteils. Er untersucht korrelativ bei Wisenschaftlern verschiedener Konvenienz den Zusammenhang von Entfremdung, Standardisierungsgrad einer wissenschaftlichen Disziplin und moralischem Urteil. Er zeigt damit am Schlusse des Buches die politische Relevanz dessen auf, was hier paradigmastützend so intensiv erarbeitet wurde.
Die Studie aber, die den *erzieherischen Aspekt* in diesem letzten Teil des Buches anvisiert, stammt von R. Kreibich-Fischer, R. K. Silbereisen und I. Vogel. Für eine Pilotstudie sehr gut, wird das Theorem der Förderung durch Konfliktinduzierung erstmals im deutschsprachigen Bereich in solider Weise angegangen. Die Beschreibung der Intervention ist so spannend, dass sie eine ganze Reihe von Projekten auslösen wird. Auch wenn die Wirkungen der Intervention «nur» im Bereich der kognitiven Aspekte und der Perspektivübernahme eindeutig nachgewiesen werden konnte, ist die saubere methodologische Arbeit auch ein Anreiz für die Ausweitung der Fragestellung auf die verschiedensten Altersgruppen, bzw. möglichen Populationen.
Das Buch «Entwicklung sozialer Kognitionen» ist ein wichtiges Buch. Es setzt neue Massstäbe für Theoriebildung. Es bedeutet Fundierung eines psychologischen Wissenszweiges, der eine reiche Entfaltung verspricht.

Fritz Oser,
Pädagogisches Institut der
Universität Freiburg

Jean-Marc Fabre: Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances. Préface de Georges Noizet. Collection «Exploration», Série «Recherches en sciences de l'éducation». Berne, Peter Lang, 1980, 215 p.

Tous les psychologues scolaires et enseignants se sont un jour ou l'autre intéressés aux problèmes de l'évaluation. Les premiers, parce que l'évolution des méthodes psychométriques leur a laissé entrevoir un terrain d'application particulièrement important et les seconds, par nécessité professionnelle. Les nombreux ouvrages de docimologie ont depuis longtemps attiré l'attention sur les pièges innombrables tendus par la redoutable activité qui consiste à juger des copies d'examen. Peu d'entre eux se sont réellement préoccupés des mécanismes qui sous-tendent le comportement de l'élève face à l'instrument d'évaluation. L'ouvrage de J-M. Fabre vient combler cette lacune.
Le littérature consacrée à l'évaluation par questionnaire peut, grosso modo, se répartir en deux grandes catégories. On trouve tout d'abord les «livres de cuisine pédagogique» qui fournissent nombre de recettes pour rédiger des items, employer des coefficients de certitude, calculer des scores, corriger ceux-ci en fonction de la possibilité de réponses au hasard, etc. . . A l'opposé et, dirions-nous, sans transition, on recense les ouvrages très spécialisés abordant le même problème à l'aide de modèles formels. Citons, entre autres, les modèles de la note vraie et la théorie de la généralisabilité. Ces deux catégories d'ouvrages font cependant peu de cas de l'analyse du comportement de l'élève lorsqu'il répond au questionnaire. Quelles sont en effet les stratégies mises en oeuvre dans ce type d'activité? J-M. Fabre distingue les activités de jugement, attribution d'une valeur de vérité aux énoncés proposés, de l'expression de la certitude, degré de confiance accordé au jugement émis par son auteur. L'ouvrage est organisé en deux parties. La première, intitulée «de la note au score», oppose en quelque sorte l'évaluation des copies traditionnelles à l'évaluation par questionnaires à choix multiples. On y trouve un exposé critique des conceptions classiques de la docimologie ainsi que des principales méthodes de calcul des scores à l'issue de l'application d'un question-

naire. Les deux premiers chapitres de la seconde partie, «l'élève» et «le questionnaire», précisent le statut des signaux et des distracteurs ainsi que de la certitude et de l'autopondération.
L'autopondération fait ensuite l'objet d'une étude expérimentale détaillée portant sur la dissymétrie du vrai et du faux, sur l'intitulé des questions dont le caractère plus ou moins explicite peut fournir une aide à l'attribution, et enfin sur l'influence des énoncés libellés négativement.
La conclusion principale de l'ouvrage est que toute étude de l'évaluation par questionnaires doit s'attacher à préciser la relation entre le mode d'évaluation des énoncés proposés et le mode d'organisation des connaissances qui est lui-même fonction des finalités de l'évaluation.
Les recherches sont menées avec toute la rigueur expérimentale souhaitable et les analyses des résultats témoignent d'une grande maîtrise de l'instrument statistique. On regrettera cependant que l'auteur impose au lecteur une partie du travail de synthèse des résultats des diverses expériences.

Paul Mengal,
Université René Descartes,
Paris-V

Marguerite Chaumont: Orthographe: avec ou sans dictée? Paris, Fernand Nathan, 1980, Collection «Institut national de recherche pédagogique», Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Ouvrage collectif dirigé par Hélène Romian. 174 p.

«E+R» ne désire pas rendre compte des ouvrages qui ressortissent uniquement à la «pédagogie pratique». Une exception ici puis qu'il s'agit d'un ouvrage produit par une des équipes de l'INRP de Paris. Par cet ouvrage, un certain lien s'établit entre la recherche et la pratique pédagogique, ce lien justifie la présence, ici, du compte rendu de Michel Corbellari.

Il s'agit d'un ouvrage collectif qui s'intègre dans un ensemble de 12 titres constituant le «commentaire pédagogique du Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire» de 1970.

On y trouve:

- des réflexions générales sur la place de l'orthographe dans la langue et la société;
- une description succincte du «code» orthographique français, fondée essentiellement sur les travaux de Nina Catach et de son équipe;
- un développement sur les lois de l'apprentissage;
- des principes pédagogiques;
- de nombreux exemples d'exercices, d'activités d'orthographe pour la classe;
- des résultats d'enquêtes sur les fautes les plus fréquentes des élèves;
- des suggestions de recherches à entreprendre.

Les principes énoncés par les auteurs sont les suivants: La dictée n'est pas un moyen d'acquisition; elle exige trop de l'enfant (textes difficiles, car littéraires, apprentissage d'«éléments en désordre», reproduction du modèle adulte [?]). Il ne faut pas faire de l'orthographe une discipline en soi mais la rattacher à l'acquisition de la maîtrise du langage écrit. Il convient de déculpabiliser l'enfant qui fait des fautes (pardon: des erreurs!) et le mettre en mesure de réussir, en tenant compte de son développement psychologique et des lois de l'apprentissage. Le lexique abordé sera celui pratiqué par l'enfant à l'écrit et complété par les termes les plus fréquents (voir les échelles de fréquence). Il ne faut pas faire apprendre des règles tout élaborées mais faire découvrir, «construire» le système orthographique, et cela progressivement, en commençant par des exercices «implicites», pour passer ensuite à des exercices «explicites», qui amènent les élèves à une prise de conscience. Dans la phase «intuitive systématique», on demande aux élèves de relever des identités, des oppositions, de trier des formes, de constituer des ensembles, mais sans dégager de règles. On constitue des séries «toujours ouvertes, toujours modifiables».

Parmi les activités présentées, mentionnons, entre autres, des discriminations auditives et visuelles, l'étude des rapports phonie/graphie, l'élaboration de «séries grammaticales» (p. ex.: David est allé à la montagne, Valérie est allée à la mer, etc.), le repérage des marques du pluriel, les dérivations.

En ce qui concerne le contrôle, les auteurs suggèrent de ne vérifier que les difficultés abordées systématiquement et revues plusieurs fois, et ils précisent qu'il ne doit pas devenir un but. Il doit en outre être fréquent, afin de «dédramatiser l'orthographe». Il ne faut pas le confondre avec l'évaluation d'un niveau de maîtrise orthographique.

L'ouvrage possède de nombreuses qualités. Citons tout d'abord la modestie des auteurs. Ils ne cachent pas que dans le domaine de la pédagogie de l'orthographe, presque tout reste à faire. Ensuite, on apprécie la quantité des exemples d'activités proposées, lesquelles ont toutes été «expérimentées» (au sens d'«essayées») dans des classes. On constate aussi avec satisfaction que les auteurs évitent, en général, le dogmatisme. L'ouvrage est clair et allie fort heureusement théorie et pratique. Toutefois, nous regrettons l'aspect composite du livre (documents d'auteurs très nombreux et divers, redites) et un certain «amateurisme». On y parle trop peu des exercices de réemploi, de consolidation, de même que du recours au dictionnaire. En outre, nous déplorons l'absence de suggestions précises sur une progression (sinon sur un programme). Le chapitre relatif aux lois de l'apprentissage reste très théorique et il n'est question

nulle part de l'applicabilité de ces lois à l'apprentissage de l'orthographe.
Finalement, une affimation comme *L'échec en orthographe, dans la majorité des cas, n'est pas à analyser en termes de «fautes» imputables à un manque d'attention, d'effort, d'intelligence, de travail, de «dons», etc., et pas davantage en termes de troubles pathologiques individuels – la «dysorthographie» – qu'il s'agirait de guérir par une thérapeutique adéquate. Il relève largement de facteurs généraux d'ordre sociologique, psychologique, linguistique.*

Michel Corbellari,
La Chaux-de-Fonds

Helmut Fend: Theorie der Schule, München/Wien/Baltimoore: Urban & Schwarzenberg, 1980. 413 Seiten.

Um ein allgemeines Urteil über dieses Werk gleich vorwegzunehmen: Für mich ragt es aus der Flut erziehungswissenschaftlicher Neuerscheinungen deutlich heraus. In den Bemühungen um eine interdisziplinäre Theorie der Schule markiert sein Erscheinen einen wesentlichen Schritt nach vorn. Noch vor wenigen Jahren wurde die Frage nach dem Gegenstand und den Zielen einer Theorie der Schule ausführlich problematisiert, eine solche Theorie aber konkret kaum entwickelt. Auch wurden Versuche unternommen, die Schultheorie «wegzuzaubern», indem man sie in einer anderen Art von Theorie aufgehen liess. Andere Autoren haben zumindest einzelne Teilbereiche oder theoretische Perspektiven einer Schultheorie herausgearbeitet. Mit dem Buch von Fend wird nun zweierlei geleistet: Es wird eine tragfähige Konzeption einer umfassenden Theorie der Schule skizziert und es wird eine konkrete Darstellung einer entsprechenden Theorie in informationsreicher und klar strukturierter Form gegeben.
In einer Fussnote bemerkt der Verfasser, die vorliegende Publikation sei nicht gezielt angestrebt worden, sondern sozusagen ein Nebenprodukt jahrelanger Systematisierungsversuche im Zusammenhang mit empirischen Forschungen. Dass das Produkt in dieser Weise herangereift ist, erklärt manche seiner positiven Eigenschaften: Die intensive theoretische Durchdringung und die klare Strukturierung des Gegenstandsbereiches, die umsichtige Verarbeitung theoretischer Konzepte und empirischer Forschungsbefunde (die Bibliographie umfasst über 500 Titel), die Transparenz der Gedankenführung und die Verständlichkeit der Darstellung, und dies alles bei erstaunlicher Kürze (390 Seiten Text). Schon in seinen früheren Arbeiten hat Fend seine Fähigkeit zur Integration verschiedener theoretischer Konzepte und empirischer Befunde bewiesen. Es gehört zu den Vorzügen des vorliegenden Buches, dass es einerseits wiederum eine Fülle von Veröffentlichungen anderer Autoren verarbeitet, andererseits sich aber in vielen Teilen auch wesentlich auf Forschungen des Verfassers und seiner Mitarbeiter stützen kann. Das Buch enthält somit zugleich eine theoretisch verortete Synthese der umfangreichen empirischen Schulforschungen der Konstanzer Gruppe um Fend.
Folgende *Konzeption* liegt der Arbeit zugrunde: Schultheorie wird als Teilbereich der Erziehungswissenschaft verstanden, nämlich als die interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Analyse der Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Folgen der institutionalisierten Erziehung in Bildungssystemen. Eine gegenstandsadäquate Schultheorie hat interdisziplinär und methodenpluralistisch zu sein und muss sich auf heterogene Erfahrungsgrundlagen stützen.
Bildungssysteme als Institutionen dienen der Lösung grundlegender Probleme gesellschaftlichen Lebens. Sie sollen vor allem zur Lösung von *Reproduktionsproblemen* beitragen. Schulsysteme werden als Instanzen gedeutet, in denen eine systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen (Wissensbestände, Vorstellungen, Werte und Normen usw.) geschieht. Dabei wird die Doppelfunktion des entsprechenden Sozialisationsprozesses unterstrichen: Einerseits wird die Kultur in den nachfolgenden Generationen reproduziert und damit ihr Ueberleben gesichert, andererseits wird ein Beitrag zur Entwicklung der individuellen Persönlichkeit geleistet und damit das Individuum erst handlungsfähig gemacht. Dies sind zwei Seiten des *einen* Prozesses. Es ist Aufgabe der Schultheorie, nicht nur die intentionalen Beeinflussungsprozesse in Schulen und deren Wirkungen zu untersuchen, sondern auch die nichtintendierten, die sich aus der Institutionalisierung der Erziehung ergeben. Da das Bildungssystem nur *eine* Instanz der kulturellen Reproduktion und der Sozialisation neben anderen ist, stellt sich weiter die Frage nach dem *relativen* Einfluss der Bildungseinrichtungen.
Der Verfasser charakterisiert seine Arbeit treffend als «*umfassenden* Versuch, die *Grundzüge* einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Schule zu charakterisieren». Dies umfasst folgende Programmpunkte, nach denen das Buch aufgebaut ist:

- Charakterisierung der gesellschaftlichen Einbettung der Schule, d. h. Darstellung ihrer gesellschaftlichen Funktionen und der gesellschaftlichen Kontrollen über das Bildungssystem (Kap. 2)
- Darstellung wichtiger Gestaltungsmerkmale von Schulen als Institutionen der zweckrationalen Veranstaltung von Lernprozessen (Kap. 3)
- Charakterisierung von Schulen als Instanzen der sozialen Beeinflussung (Kap. 4)
- Analyse der Wirkungen von Schulen (Kap. 5)
- Aufzeigen normativer Dimensionen einer Theorie der Schule (Kap. 6)

Bei der Darstellung der *gesellschaftlichen Funktionen* institutionalisierter Erziehung, die in wesentlichen Punkten früheren Versuchen folgt, wird zwischen der *Qualifikationsfunktion* (Reproduktion kultureller Systeme, Vermittlung von allgemeinem und berufsspezifischem Wissen und Fertigkeiten), der *Selektionsfunktion* (Reproduktion der Sozialstruktur, Verteilung der Individuen auf gesellschaftliche Positionen) und der *Legitimationsfunktion* (Rekonstruktion des politischen Systems, Vermittlung von entsprechenden Normen, Werten und Interpretationsmustern) unterschieden. Die Entwicklung der Forschung zur Qualifikations- und zur Selektionsfunktion wird kurz zusammengefasst. Dabei wird gezeigt, wie die im Anschluss an die politökonomische Analyse und frühe bildungsökonomische Arbeiten getroffenen Annahmen über direkte Zusammenhänge zwischen Wirtschaftssystem und Bildungswesen durch komplexere Vorstellungen von Beziehungen ersetzt werden mussten. Man könnte dieser Analyse vorwerfen, dass sie schulisch vermittelte Qualifikationen (im weitesten Sinne) einseitig unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwertbarkeit nur gerade im Beschäftigungssystem und nicht auch in anderen Lebens- und Aufgabenbereichen betrachtet.

Bei den *Selektionsfunktion* kommen die Forschungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Schulerfolg und -laufbahn und sozialem Erfolg zur Darstellung. Der Autor schliesst daraus, dass ein übertriebener Optimismus bezüglich der Möglichkeiten, Chancengleichheit im materialen Sinne über die Schule zu verwirklichen, nicht angebracht ist. Möglich sei eine Verbesserung des relativen Masses der Chancengleichheit (Reduktion der Ungleichheit und z. B. regionaler Unterschiede). Aufgrund seiner eigenen Untersuchungen bezeichnet der Autor als dafür hilfreiche Massnahmen: das Hinausschieben des Zeitpunktes der Selektion, eine grössere Integration der Sekundarstufe I, verstärkte Bemühungen um Ausgleich von familiär bedingten Lerndefiziten. Im übrigen sei die Herstellung von Chancengleichheit über die Schule hinaus die Pflicht einer sozialen Familienpolitik.

Legitimierend wirkt die Schule vorwiegend auf zwei Arten: Sie vertritt und verkörpert selbst eine Leistungsideologie, die die unterschiedliche Verteilung knapper Güter (z. B. materielle Entlöhnung) durch Unterschiede in der Leistungsfähigkeit und der Anstrengung der Individuen, wie sie sich im Wettbewerb erweisen, begründet. Sie trägt ferner durch den Aufbau entsprechender Einstellungen und Wert- und Normvorstellungen zur Loyalität gegenüber dem Staat und bestehenden politischen Verhältnissen bei. Es wird aufgezeigt, welche schulischen «Inhalte» legitimatorisches Potential enthalten. Nur am Rand wird darauf verwiesen, dass sich daneben im Bildungssystem allerdings auch «das kritische Potential in unserer Gesellschaft» entwickelt.

Bei der Frage, wie in Bildungsinstitutionen *Lernprozesse systematisch organisiert* werden, wird zwischen einer Makroebene und einer Mikroebene unterschieden. Als zwei konkrete Lösungen der Organisationsprobleme auf der Makroebene werden das dreigliedrige Schulsystem der BRD (dem in den Grundzügen auch das schweizerische entspricht) und das Modell der integriert-differenzierten Gesamtschule vorgestellt. Vom ersten wird gesagt, es sei einfach und übersichtlich, bewirke aber durch eine geringe Differenzierung des Lernangebots eine Verringerung der Chancen, Lernvorgänge in Uebereinstimmung mit individuellen Begabungs- und Interessenstrukturen zu bringen. Die Lernorganisation der Gesamtschule entspreche einem höheren Grad der wissenschaftlich fundierten Zweckrationalität. Es wird betont, dass historisch vorfindbare Schulformen nicht allein als pädagogisch begründete Problemlösungen verstanden werden dürfen, sondern das Ergebnis der politischen Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen sind. Als Alternativen zu den bisher praktizierten Differenzierungsformen, die als «vereinfachte Lösungen der Probleme der Binnendifferenzierung» bezeichnet werden, werden die IPI (Individually Prescribed Instruction) und das Konzept des «mastery learning» nach Bloom genannt.

Im Abschnitt 3.2 wird nach den Quellen des *Beeinflussungspotentials* von Schulen und nach ihrer relativen Bedeutung als Instanz der sozialen Beeinflussung gefragt. Die Strukturen von Familie, Schule und Altersgruppe werden vergleichend beschrieben und ihre Beeinflussungsschwerpunkte aufgedeckt. Ferner wird in diachroner und synchroner Betrachtungsweise das Zusammenspiel dieser Instanzen betrachtet.

Von zentraler Bedeutung in Fends Buch ist das – mit gut 130 Seiten auch umfangmässig gewichtige – Kapitel 4, das mit «Schulische Erfahrungsfelder» überschrieben ist. Hier versucht der Autor, im Gegensatz zu vielen anderen sozialwissenschaftlichen Darstellungen, über eine bloss globale Beschreibung der universalen Strukturen von Schule hinaus vorzustossen zu einer Charakterisierung konkreter Erfahrungsfelder, in denen sich der Heranwachsende in der Schule findet. Dabei werden drei Aspekte unterschieden: Das kulturelle Lernfeld (die institutionalisierten Inhalte), das Interaktionsfeld und das institutionelle Umfeld, das die Schule darstellt. Fend bezeichnet die Analyse der *kulturellen Sozialisation,* d. h. der Aneignung komplexer kultureller Inhalte, als das Herzstück einer umfassenden Theorie der Schule. Die in der Schule vermittelten Inhalte, wie sie in Lehrplänen und Lehrbüchern enthalten sind, können als Spiegel der zentralen kulturellen Wertungen und Schöpfungen einer Gesellschaft verstanden werden. Im Anschluss an sein früheres Buch «Sozialisation durch Literatur» (1979) zeigt der Autor am Beispiel des Faches Deutsch und des Literaturunterrichts Formen der Kulturtradierung im Bildungssystem und ihrer Wandlung auf. Im weiteren wird darauf verwiesen, wie sich fachübergreifende kulturelle Muster einerseits unter dem Gesichtspunkt der *schulspezifischen Subkultur* und andererseits unter demjenigen *allgemeiner kultureller Werte* und Orientierungen, die die Ausformung

des Sozialcharakters durch die Schule bestimmen, ausmachen lassen.
Das *Interaktionsfeld* Schule wird einerseits unter dem Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung betrachtet, wobei die Forschungen über Unterrichtsstil / Führungsstil und Klassenklima diskutiert werden, andererseits unter dem Aspekt der Schüler-Schüler-Beziehungen (Sozialisationsprozesse in der Altersgruppe). Als institutionelles Feld, das direkt über seine Arrangements und indirekt über das Verhalten seiner Mitglieder die Entwicklung der Heranwachsenden beeinflusst, ist die Schule um die *Wertvorstellung der individuellen Leistung* zentriert. Das Kapitel schliesst mit einem Versuch, im Sinne einer *Sozialökologie* eine Gesamtcharakterisierung der Schule als Beeinflussungsinstanz zu geben.
Das Kapitel 5 ist der *Wirkungsanalyse* gewidmet. Die Frage nach den faktischen Auswirkungen von Schule wird getrennt für die *fachlichen* und die *erzieherischen* (überfachlichen) vorgenommen. In diesem Rahmen werden die bekanntgewordenen grossen Untersuchungen über die Bedingungen schulischer Wirkungen (z. B. Coleman, Jencks, IEA-Studien) kritisch diskutiert, ebenso die Studien zum Differenzierungsproblem. Mancher Leser wird für die knappe Zusammenfassung vergleichender empirischer Untersuchungen über die *Wirksamkeit von Lehrmethoden* und *Lehrerverhalten,* die diese Studien auf einen theoretisch-begrifflichen Raster legt, und die entsprechende Bibliographie dankbar sein. Ueberfachliche Wirkungen werden unter der Zielperspektive der Erhaltung einer bestimmten gesellschaftlichen Verfassung dargestellt. Hier werden u. a. Ueberlegungen und Forschungsergebnisse zur *politischen Sozialisation* behandelt, wobei die wichtigsten Fragen wiederum die nach dem relativen Einfluss der Schule, insbesondere neben der Familie, und nach den Bedingungen schulischer Einwirkungen sind. Bezüglich der individuellen Handlungsfähigkeit wird der Beitrag der Schule zur Entwicklung des *Selbstkonzeptes* hoch eingeschätzt. Dieser ist hauptsächlich um den Wertkomplex der Leistung zentriert: Schule bietet reichlich Möglichkeiten zur Selbsterfahrung von eigenen Fähigkeiten und Meinungen und zur Entwickung eines generalisierten Kompetenzbewusstseins.
Im letzten 6. Kapitel versucht der Autor sehr skizzenhaft auf dem Hintergrund der vorher entworfenen Theorie *normative Dimensionen* einer solchen Theorie aufzuzeigen. Zielpunkt einer Schultheorie sind für den Verfasser letzlich Antworten auf die Frage, wie schulische Wirklichkeit gestaltet sein *soll,* zu welchen inner- und ausserschulischen Zielen sie führen *soll.* Als kritische Fragen an die Schulwirklichkeit ergeben sich daraus vor allem diejenige nach dem Verhältnis gesellschaftlicher und individueller Funktionen der Schule, nach dem Ausmass der bestmöglichen Förderung aller Schüler (vor allem auch der schwächeren), nach der Orientierung der sozialen Beeinflussung durch die Schule an zunehmender Selbstbefreiung und Selbstbestimmung des Heranwachsenden.
Es schien mir nötig, hier den Aufbau und den Inhalt des Buches grob nachzuzeichnen. Nur so scheint es mir möglich, Art und Bedeutung des Beitrages aufzuzeigen, der mit dieser Arbeit zur Entwicklung der Schultheorie und der Schulforschung geleistet wurde. Das Besondere und Verdienstvolle dieser Leistung besteht nach meinem Urteil darin, dass hier ein umfassender *theoretischer Bezugsrahmen* für die Analyse der Institution Schule geschaffen und dass wesentliche Teile der bisherigen Schulforschung in diesem Rahmen aufgearbeitet wurden. Ferner die Betonung einer theoretischen Perspektive, die durch den Begriff der *kulturellen Sozialisation* signalisiert wird. Damit wird das Buch sowohl für den Forschenden wie für den Lehrenden nützlich, ja unentbehrlich. Für den Forscher als theoretischer Bezugsrahmen und als Synthese der Forschungsergebnisse in verschiedensten Themenbereichen. Für den Dozenten als Grundlage für die Lehre: Das Buch dürfte sich auf Hochschulebene durchaus als Lehrbuch eignen. Allerdings wird die Verarbeitung des Textes, wegen der Gedrängtheit der Darstellung, vom Studenten einige Anstrengung erfordern.

Urs K. Hedinger, Amt für Unterrichtsforschung und -planung, Bern