

Zusammenfassung

Kapitel 1

Die Pädagogische Psychologie befasst sich als Gegenstand mit den Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen von Bildung und Erziehung auf der Grundlage psychologischer Konzepte, Theorien und Forschungsansätze. Sie verfolgt dabei das Ziel, pädagogisch bedeutsame Sachverhalte in diesen Bereichen auf empirischer Grundlage zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen.

Die Pädagogische Psychologie ordnet sich in den Kernbereich der Empirischen Bildungsforschung ein. Die Grenzen zu anderen Teildisziplinen und Forschungsfeldern sind nicht klar zu ziehen. Pädagogisch-psychologisch orientierte Forschungsarbeiten sind in der Regel durch Kooperationen mit verwandten und sich ergänzenden Teildisziplinen gekennzeichnet.

Wichtige Aufgaben in der Pädagogischen Psychologie betreffen die Mitwirkung an der Erweiterung des grundlagenorientierten Wissens, die Bereitstellung von Wissen, das zur Verbesserung des praktischen Handelns beiträgt (anwendungsbezogene Forschung), die Aufbereitung und Bereitstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse für Praxis und Öffentlichkeit und die Unterstützung der Professionalisierung von pädagogischen Akteuren.

Die Grundlage für wissenschaftliche Erkenntnisse in der Pädagogischen Psychologie bildet die empirische Prüfung von Theorien und Konzepten. Wissenschaftliche Erkenntnisse beruhen auf wissenschaftlichen Theorien, die sich von subjektiven Theorien darin unterscheiden, dass sie im Rahmen systematischer Forschung entstanden sind. Wissenschaftliche Theorien haben dazu bestimmte Qualitätskriterien zu erfüllen.

Pädagogisch-psychologische Theorien beinhalten (hypothetische) Konstrukte. Grundlage für die Theoriebildung bilden Verallgemeinerungen von Beobachtungen auf der Basis von theoriegeleiteten Kategorisierungen. Zur Veranschaulichung von Theorien werden häufig Modelle verwendet. Dazu zählen z. B. mathematisch-statistische Modelle oder Modelle zur Veranschaulichung von Strukturen und Prozessen.

Pädagogisch-psychologische Theorien können in unterschiedlichen Grundformen angewendet werden. Man unterscheidet die vier Grundformen Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Präskription (Bereitstellung von Technologien).

Kapitel 2

Schon im 19. Jahrhundert wurden Gymnasiallehrer von Professoren der Philosophie über psychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens unterrichtet und mussten somit pädagogisch-psychologisches Fachwissen erwerben.

Die von Wilhelm Wundt begründete experimentelle Psychologie führte bereits am Ende des 19. Jahrhunderts zu starken Bestrebungen zur systematischen experimentellen Erforschung des schulischen Lehrens und Lernens. In der Zeit der Gründungsphase (bis ca. 1920) etablierte sich Pädagogische Psychologie als ein wichtiges (anwendungsorientiertes) Forschungs- und Lehrgebiet der Psychologie.

Die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen war für die gesamte Psychologie durch konkurrierende Wissenschaftsauffassungen gekennzeichnet, die auch in der Pädagogischen Psychologie eine kontinuierliche Weiterentwicklung der ursprünglichen Ideen des experimentellen Forschungsansatzes verhinderten.

Die Herrschaft der Nationalsozialisten in Deutschland (1933–45) hatte in mehrfacher Hinsicht schwerwiegende Folgen: Jüdische Wissenschaftler wurden vertrieben, der internationale wissenschaftliche Gedankenaustausch wurde unterbunden und die verbliebenen Wissenschaftler wurden gezwungen, sich dem politischen System anzupassen. Auf Betreiben der Wehrmachtspychologie wurde 1941 für das Studium der Psychologie eine Diplomprüfungsordnung erlassen, mit Pädagogischer Psychologie als verpflichtendem Prüfungsfach.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es in beiden Teilen Deutschlands zunächst zu einer Restauration der in den 1930er-Jahren vorherrschenden Theorierichtungen. Die Spaltung Deutschlands hatte nach 1949 nicht nur zur Folge, dass sich die (Pädagogische) Psychologie in der BRD und der DDR an unterschiedlichen theoretischen Theorierichtungen orientierten (Behaviorismus vs. Kulturhistorische Schule), sondern auch, dass der wissenschaftliche Austausch stark begrenzt wurde.

Im Westen hatte die Zeit der Bildungsreform in den 1960er-Jahren großen Einfluss auf die Pädagogische Psychologie. Sowohl die Akademisierung der Lehrerbildung für »Volksschullehrer« an Pädagogischen Hochschulen als auch die Einrichtung neuer Universitätsinstitute und außeruniversitärer Forschungszentren führte zu einer starken Erweiterung des Personals.

Zu den für die pädagogisch-psychologische Forschung in Deutschland bedeutsamen Ereignissen und Entwicklungstrends in der jüngeren Geschichte (seit den 1980er-Jahren) zählen das zunehmende Gewicht kognitiver Theorien und die starke Beteiligung an aufwendigen nationalen und internationalen Forschungs- und Evaluationsprojekten. Die Wiedervereinigung hatte in Ostdeutschland sowohl eine völlige Neugestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen (Neubesetzung der Wissenschaftlerstellen) als auch die Übernahme westlicher Forschungstraditionen und Bewertungskriterien zur Folge.

Kapitel 3

Wissenschaftlich begründetes Wissen ist notwendig für ein Verständnis der Umwelt und für konkrete Entscheidungen, etwa zur persönlichen Lebensführung oder politischen Teilhabe.

Menschen nutzen Wissens Elemente, die sie nicht vertieft verstehen, und verlassen sich dabei auf die Spezialisierung anderer (Experten). Diese kognitive Arbeitsteilung ist in einer Wissensgesellschaft unumgänglich.

Wissenschaftliche Erkenntnis ist prinzipiell immer revidierbar und häufig durch konkurrierende Geltungsbehauptungen gekennzeichnet.

Viele praktische Probleme (Socio-Scientific Issues) können nicht ausschließlich mit wissenschaftlichen Methoden und Ergebnissen gelöst werden, weil sie auch ethische, moralische oder politische Aspekte beinhalten.

Verschiedene Diskurskontexte (wissenschaftsintern vs. öffentlich) bedingen unterschiedliche Plausibilitätsurteile über wissenschaftliche Geltungsbehauptungen.

Das Internet (und die damit verbundene leichte Zugänglichkeit von Information) macht die Grenzen zwischen Experten und Laien durchlässiger.

Um mit konkurrierenden Geltungsbehauptungen umzugehen, kann entweder die Plausibilitäts- oder die Vertrauensstrategie verfolgt werden, um so entweder die Frage »Was ist wahr?« oder die Frage »Wem kann man glauben?« zu beantworten. Unter den Bedingungen der kognitiven Arbeitsteilung ist es häufig nötig, letztere Strategie zu verfolgen.

Plausibilitätsurteile werden durch Textverständlichkeit, Kohärenzerwartungen, Vorwissen, Einstellungen und Überzeugungen beeinflusst.

Vertrauensurteile können sich auf Integrität, Wohlwollen und Fähigkeit (Expertise und Zuständigkeit) beziehen.

Psychologische Befunde werden manchmal in der Öffentlichkeit trivialisiert; dies kann durch den Rückschaufehler und die Illusion der Erklärtiefe erklärt werden.

Wissenschaftskommunikation ist gleichermaßen ein Forschungs- wie auch ein Berufsfeld für die (Pädagogische) Psychologie – mit zunehmender Bedeutung.

Kapitel 4

Forschungsmethoden dienen der Beschreibung (Deskription), Erklärung (Explanation), Prognose oder Präskription von Merkmalen, in der Pädagogischen Psychologie Merkmale aus dem Bereich des Lernens und Lehrens. Für jede Fragestellung muss die passende Methode, das geeignete Mess- und Analyseverfahren ausgewählt werden, wobei die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität deren Aussagekraft sichern. Qualitative Forschung erfasst Merkmale möglichst getreu dem Modus, in welchem sie zutage treten. Quantitative Forschung ordnet Merkmalen Zahlenwerte zu. Die Kombination aus beidem nennt man Mixed Methods.

Das Forschungsdesign einer empirischen Untersuchung wird in einem Versuchsplan festgehalten. Zusammenhänge werden mit dem korrelativen Ansatz untersucht. Eine kausale Bedingtheit kann in experimentellen Ansätzen überprüft werden. Längsschnittstudien bilden einen Verlauf oder eine Entwicklung ab. In Querschnittstudien werden verschiedene Kohorten an einem oder wenigen Messzeitpunkten untersucht.

Die Wahl geeigneter Datenerhebungsmethoden muss sich an der Fragestellung orientieren. Vor- und Nachteile einzelner Methoden können durch multimethodales Vorgehen kompensiert werden.

Psychologische Tests erfassen objektiv Persönlichkeitsmerkmale oder Leistungsfähigkeit. Fragebögen und Interviews hingegen greifen auf Selbstausskünfte über interessierende Phänomene zurück. Mit Beobachtungs- (Beobachtungen, lautes Denken) und simulationsorientierten Methoden (Arbeitsproben, Fallszenarien/SJT) können verhaltensnahe Daten erhoben werden. Nicht-reaktive Erhebungsmethoden (Logfiles, psychophysiologische Verfahren) messen objektiv feststellbare Sachverhalte. Um Phänomene im zeitlichen Verlauf zu erfassen, werden ambulante Assessmentverfahren (Tagebücher, Portfolios, Experience Sampling) genutzt.

In der Pädagogischen Psychologie werden verschiedene statistische Analyseverfahren verwendet. Die Wahl der geeigneten Analyseverfahren muss sich nach der Fragestellung und dem vorhandenen oder noch zu erhebenden Datenmaterial richten.

Zu den üblicherweise verwendeten Verfahren gehören die deskriptive Statistik, Korrelationsanalyse, Regressionsanalyse, Varianzanalyse, Faktorenanalyse und Clusteranalyse. Für speziellere Fragestellungen können Verfahren wie die Zeitreihenanalyse, Strukturgleichungsmodelle, Mehrebenenanalyse und Metaanalyse eingesetzt werden.

Kapitel 5

Als Dreh- und Angelpunkt des Kapitels dient der Begriff der Veränderung. Veränderungen können unter verschiedenen Perspektiven erforscht werden (individuell, universell, differenziell). Es ist grundsätzlich wichtig, diese Perspektiven zu unterscheiden und angemessen mit ihnen umzugehen, um Missverständnisse in Diskussionen oder Fehlinterpretationen von Befunden zu vermeiden.

Ein besonders wichtiges Anwendungsfeld für die Perspektivenunterscheidung ist die Kontroverse um den Stellenwert von Anlage- oder Umweltfaktoren für die Entwicklung von Merkmalen bzw. interindividuellen Unterschieden. Diese Debatte betrifft pädagogische Spielräume und Handlungsmöglichkeiten; sie wird aber immer wieder mit Argumenten geführt, die wissenschaftlich nicht vertretbar sind.

Ein weiteres wichtiges Themengebiet betrifft den Zusammenhang von Lernen und Reifung. Hier wird gefragt, ob es in der menschlichen Entwicklung sensible Phasen der Beeinflussung gibt und ob versäumte Lernprozesse zu kumulativen Defiziten führen, die kaum mehr aufgeholt werden können.

Möglichkeiten und Grenzen von Veränderung werden nicht allein durch biologische Bedingungen bestimmt, sondern mindestens ebenso von den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen.

In der Entwicklungspsychologie hat man diese Einflussfaktoren auf unterschiedliche Weise erforscht. In der Pädagogischen Psychologie wurde insbesondere das Konzept der Entwicklungsaufgaben aufgegriffen, um den Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen und der Gestaltung individueller Entwicklungsverläufe wissenschaftlich zu rekonstruieren.

Gesellschaftliche und institutionelle Begrenzungen und Einschränkungen der pädagogischen Einflussnahme ergeben sich aus der verfestigten Struktur und den schwer zu ändernden Lernbedingungen in pädagogisch bedeutsamen Institutionen wie der Schule.

Kapitel 6

Pädagogisches Handeln dient der Veränderung von Menschen. Solche Veränderungen werden durch drei unterschiedliche Konzepte beschrieben: Entwicklung, Sozialisation und Lernen.

Unter Entwicklung werden zeitlich relativ stabile Veränderungen des Individuums verstanden, die durch altersgraduierte, nicht-normative und epochale Einflüsse ausgelöst werden können. Den psychodynamischen Entwicklungstheorien zufolge durchläuft der Mensch verschiedene Phasen, in denen er spezifische Konflikte lösen muss. Nach Freud bestehen diese Konflikte zwischen biologischen Trieben und Anforderungen der Umwelt. Nach Erikson sind die lebensphasenspezifischen Krisen hingegen durch die soziale Umwelt bestimmt. Psychobiologische Ansätze untersuchen die biologischen Grundlagen der Entwicklung, d. h. artspezifische angeborene Verhaltensmuster oder Lerndispositionen. Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne versteht menschliche Veränderung als lebenslangen Prozess und interessiert sich für interindividuelle Unterschiede in Entwicklungsverläufen.

Sozialisation umfasst sämtliche sozialen Prozesse, durch die das Individuum zum Mitglied einer Gesellschaft wird. Bronfenbrenner hat die unterschiedlichen Beziehungssysteme, in die die Person eingebunden ist, als maßgebliche Grundlage ihrer Sozialisation erachtet. Wygotski hat untersucht, wie die kognitive Entwicklung des Kindes durch die Kultur beeinflusst wird: Kulturspezifische Wissensbestände und Überzeugungssysteme werden dem Kind durch andere Personen nahegebracht, die sich die jeweilige Kultur bereits angeeignet haben. Piaget hat die kognitiven Entwicklungsstufen beschrieben, über die das Kind eine zunehmend gute Anpassung an seine Umwelt erlangt. Havighurst hat Sozialisation als die Bewältigung von alterstypischen Aufgaben verstanden, denen Menschen sich in bestimmten Entwicklungsphasen gegenübersehen.

Lernen bezeichnet zeitlich relativ stabile Veränderungen der Person, die durch Erfahrung bedingt sind. Erfahrungen können darauf bezogen sein, welche Reize miteinander assoziiert auftreten: Das wiederholte gemeinsame Auftreten eines unkonditionierten Stimulus (der eine unkonditionierte Reaktion auslöst) und eines neutralen Stimulus führt dazu, dass auch der neutrale Stimulus dieselbe Reaktion auslösen kann (klassische Konditionierung). Die Erfahrung, dass ein gezeigtes Verhalten eine bestimmte Konsequenz nach sich zieht, führt dazu, dass das Verhalten häufiger (Verstärkung) oder aber seltener (Bestrafung) gezeigt wird. Die Erfahrung, dass eine andere Person für ein Verhalten bekräftigt wird (stellvertretende Bekräftigung), kann zur Imitation deren Verhaltens führen (Beobachtungslernen).

Kapitel 7

Kognition und Metakognition werden in der Psychologie aus verschiedenen theoretischen Perspektiven bzw. Traditionen betrachtet. Für die Pädagogische Psychologie zentral sind die theoretischen Richtungen der Informationsverarbeitung, der Intelligenzforschung sowie der Metakognition und Selbstregulation.

Kognitive und metakognitive Personenmerkmale und -prozesse beeinflussen den Erfolg individueller Lernprozesse. Die theoretisch angenommene Architektur des menschlichen Gedächtnisses gibt dabei den Rahmen vor, in dem strukturelle Voraussetzungen und Veränderungsspielräume kognitiver und metakognitiver Prozesse beschrieben werden.

In der Pädagogischen Psychologie weit verbreitet ist das Mehrspeichermodell des Gedächtnisses, das einen Ultrakurzzeit-speicher, einen Kurzzeit- und einen Langzeitspeicher als Komponenten unterscheidet. Darüber hinaus werden deklarative und prozedurale Gedächtnisinhalte unterschieden.

Die Intelligenz und die Arbeitsgedächtniskapazität von Lernenden können als Form bzw. Effizienz kognitiver Prozesse gesehen werden, wohingegen das (Vor-)Wissen den Inhalt kognitiver Prozesse darstellt und – über das strategische bzw. metakognitive Wissen – auch wichtige Voraussetzungen für die Steuerung kognitiver Prozesse beinhaltet.

Die kognitiven und metakognitiven Personenmerkmale, die Einfluss auf die Qualität von Lern- und Denkprozessen haben, unterscheiden sich deutlich in dem Ausmaß, in dem sie über explizite oder implizite Einflüsse verändert werden können: Während bei der (fluiden) Intelligenz und der Arbeitsgedächtniskapazität das geringste Veränderungspotenzial besteht, ist dieses bei den verschiedenen Wissensfacetten sehr hoch, was Letztere als Zielgröße pädagogisch-psychologischer Interventionsmaßnahmen besonders ausweist.

Gegenüber einem Alltagsverständnis des Begriffs des Wissens hebt sich ein wissenschaftliches Verständnis insbesondere dadurch ab, dass nicht nur verschiedene Wissensarten unterschieden werden, sondern die Wissensfacetten auch über verschiedene Merkmale charakterisiert werden. Die Qualität des Wissens und damit die Anschlussfähigkeit für weitere Wissenserwerbs-, aber auch Problemlöseprozesse ist dabei nicht nur eine Frage des Wissensumfangs, sondern der Art und Weise der Vernetztheit (Elaboriertheit) und des Automatisierungsgrades im Abruf und Gebrauch dieses Wissens.

Kapitel 8

Motivation und Emotion sind eng miteinander verknüpfte Bedingungsfaktoren des Lernens und der menschlichen Entwicklung.

Wissenschaftliche Analysen befassen sich mit dem Zustandekommen und der Wirkungsweise lernrelevanter emotionaler und motivationaler Prozesse und Dispositionen.

Pädagogisch-psychologische Motivationstheorien orientieren sich an zwei sich ergänzenden Forschungsrichtungen der Psychologie: der kognitiv-handlungstheoretischen Motivationsforschung und Forschungsansätzen auf der Grundlage einer dynamischen Persönlichkeitskonzeption.

Der Prototyp der kognitiv-handlungstheoretischen Motivationsforschung ist das sog. Erwartungs-Wert-Modell. Demnach hängt die Motivation in einer bestimmten Situation von zwei subjektiven Einschätzungen ab: den Erwartungen (oder Überzeugungen), einen erwünschten Zielzustand durch eigenes Tun herbeiführen zu können, und den für das Handeln der Person maßgeblichen Wertorientierungen.

Auf der dynamischen Persönlichkeitskonzeption basieren die Selbstbestimmungstheorie und die pädagogisch-psychologische Interessentheorie. Ein zentrales Anliegen dieser Theorierichtung ist die Beschreibung und Erklärung der wechselseitigen Relationen zwischen den motivationalen Dispositionen einer Person und ihrer Entwicklung über die Lebensspanne.

Bedeutsame theoretische Ansätze zur Beschreibung und Erklärung emotionaler Faktoren des Lehrens und Lernens sind die Theorien der Leistungsemotionen und des Flow-Erlebens.

Bei der Erforschung der Einflüsse motivationaler und emotionaler Faktoren auf das Lehren und Lernen geht es insbesondere um die Frage, ob und in welchem Ausmaß sie zur Vorhersage des Lernverhaltens und zur Erklärung von Leistungsunterschieden herangezogen werden können.

Hinsichtlich der Entstehungsbedingungen und der Entwicklung von Motivation und Emotion gibt es enge Querbezüge zur Entwicklungspsychologie. Ein wichtiges Forschungsgebiet ist die Untersuchung allgemeiner Entwicklungstrends im Verlauf der Schulzeit.

Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zu Motivation und Emotion sind einerseits grundlagenorientiert und versuchen das empirisch gesicherte Wissen in diesem Themenbereich zu erweitern. Andererseits haben sie auch die Aufgabe, die pädagogische Praxis zu unterstützen. Die Interventions- und Trainingsforschung befasst sich u. a. mit der Frage, wie motivationale und emotionale Bedingungen des Lehrens und Lernens im Unterricht optimiert werden können.

Kapitel 9

Lernen ist ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Entwicklung. Lernen führt bei Menschen zu dauerhaften Veränderungen und ist eine Folge von Erfahrungen mit der Umwelt.

Lernen erfordert das Vorhandensein eines Gedächtnisses und wird unter der Perspektive der beim Lernen ablaufenden Prozesse und den Ergebnissen dieser Prozesse betrachtet. Da Lernen in unzähligen Formen und Phänomenen sichtbar wird, haben sich in der Geschichte der Pädagogischen Psychologie vielfältige Lerntheorien entwickelt. Für Lernen als Wissenserwerb sind v. a. zwei aktuelle theoretische Perspektiven relevant: die kognitiv-konstruktivistische und die Situiertheitsperspektive.

Nach der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive wählen Lernende Informationen aus, ordnen sie und integrieren sie mit ihrem Vorwissen. Dabei entstehen Wissensschemata, die es ihnen ermöglichen, losgelöst von der ursprünglichen Lernsituation zu agieren und so Unabhängigkeit zu erlangen.

Die Situiertheitsperspektive betont die Abhängigkeit des Lernens von der Situation, in der gelernt und Wissen angewendet wird. Deshalb besteht Lernen darin, Handlungen in einer Situation erfolgreich durchzuführen, wofür das Erkennen von Handlungsangeboten und das Wissen über Handlungsbeschränkungen erforderlich sind. Lernen ist immer sozialer Natur und führt zu einer zunehmend erfolgreichen Teilhabe an einer Gemeinschaft.

Es gibt drei wichtige Forschungsbereiche im Zusammenhang mit Fragen des Wissenserwerbs: (1) Lernen als Selbstregulation umfasst die drei Phasen der Planung, der Durchführung der Lernhandlung und der Bewertung des Lernergebnisses. Typische Defizite bei der Anwendung von Lernstrategien sind das Mediationsdefizit, das Produktionsdefizit und das Nutzungsdefizit. Um diese Defizite zu kompensieren, kann der Erwerb von Lernstrategien direkt oder indirekt gefördert werden. (2) Lernen als Erwerb komplexer Fertigkeiten ermöglicht Handeln, erfordert aber das gezielte und unter Umständen sehr intensive Üben, bei dem sich das Wissen allmählich prozeduralisiert und automatisiert. (3) Transfer findet dann statt, wenn es eine Ähnlichkeit zwischen Lern- und Anwendungssituation gibt und so das in der Lernsituation erworbene Wissen auf die Anwendungssituation übertragbar ist. Betrachtet man Transfer situiert, ist Transfer nur dann erfolgreich, wenn die Anwendungssituation die Handlungsangebote und Handlungseinschränkungen der Lernsituation aufweist.

Vier wichtige Formen des Lernens sind (1) das Lesen, (2) das Zuhören, (3) das Schreiben und (4) das Visualisieren, die vor allem dann zu effektivem Lernen führen, wenn sie so eingesetzt werden, dass sie die Wissenskonstruktionsprozesse der Auswahl, Organisation und Integration unterstützen.

Kapitel 10

Unterricht bedeutet die Gestaltung von Lernumgebungen mit dem Ziel, optimale Gelegenheiten für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schüler bereitzustellen.

Angebots-Nutzungs-Modelle bilden das komplexe Zusammenspiel von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht ab. Sie berücksichtigen dabei verschiedene Aspekte des Lehrens und Lernens auf drei Ebenen: (1) Angebotsstrukturen im Unterricht im Sinne von Lerngelegenheiten (Qualität des Unterrichts), (2) Nutzung des Angebots aufseiten der Lernenden durch individuelle Verarbeitungsprozesse und unter dem Einfluss der individuellen Voraussetzungen der Schüler, (3) Lernergebnisse, die kognitive, motivational-affektive und metakognitive Aspekte des Lernens umfassen.

Der Gestaltung von Lernumgebungen liegen zwei zentrale Lehrprinzipien mit unterschiedlichen Orientierungen am Lernen der Schüler zugrunde: die kognitivistische und die konstruktivistische Perspektive. Beide Perspektiven sind als sich ergänzend und kombinierbar zu betrachten.

Die kognitivistische Perspektive legt den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Wissen. Beispiel hierfür ist das expository Lehren. Die konstruktivistische Perspektive fokussiert das problemorientierte Lernen. Beispiele hierfür sind die Ansätze der kognitiven Meisterlehre und der Anchored Instruction.

In der Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen hat man sich intensiv mit der Rolle der Lehrenden beschäftigt. Vier Paradigmen lassen sich unterscheiden: (1) Persönlichkeits-, (2) Prozess-Produkt-, (3) Expertise- und (4) Kompetenzparadigma.

Bei der Verbesserung und Weiterentwicklung von Unterricht ist es wichtig, möglichst differenziert die Ausgangslagen von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht zu beschreiben. Darauf aufbauend werden neue Unterrichtsmethoden und -ansätze entwickelt und unter möglichst kontrollierten Bedingungen in ihren Wirkungen getestet. Schließlich ist eine professionelle Weiterbildung von Lehrenden notwendig.

Effektiv sind Weiterbildungsmaßnahmen dann, wenn sie eine angemessene Dauer haben, die Teilnehmenden aktiv eingebunden sind, kooperatives Lernen in Gruppen möglich ist, sie kohärent aufgebaut sind und am Fachunterricht ansetzen sowie die Möglichkeit zur systematischen Reflexion der eigenen Praxis bieten.

Kapitel 11

Beim kooperativen Lernen bearbeiten Lernende in Gruppen Aufgaben auf dieselbe Weise, wie sie sie auch alleine bearbeiten würden, unterstützen sich dabei aber gegenseitig; beim kollaborativen Lernen lösen sie dagegen Probleme gemeinsam und erarbeiten sich so ein gemeinsames Verständnis.

Das Potenzial des Lernens in Gruppen zur Förderung von Wissen, Verstehen, Kompetenzen, Interessen, einer positiven Einstellung zum Lernen und zur Schule, Selbstvertrauen und weiterer wichtiger Bildungsziele ist durch eine Vielzahl empirischer Studien belegt.

Wissens- und Kompetenzerwerb beim Lernen in Gruppen sind Resultat der kognitiven Verarbeitung, die durch bestimmte soziale Lernaktivitäten wie etwa Fragenstellen, Argumentieren oder Vormachen kognitiver Strategien angeregt wird.

Während von »echten« Gruppenaufgaben ohne eindeutige Lösung vergleichsweise hohe Tätigkeitsanreize ausgehen, kann eine ausreichende Motivation bei anderen Aufgabentypen durch Gruppenbelohnungen auf der Grundlage individueller Leistungen bei gleichen Erfolgchancen gewährleistet werden.

Kooperationskompetenzen sind charakterisierbar als dynamisch adaptierte internale Skripts, die durch Erfahrungen in sozialen (Lern-)Situationen erworben werden. Kooperationskompetenzen sind bei Lernenden oft nicht in ausreichendem Maße vorhanden.

Bedeutsame situationale Bedingungen effektiven Lernens in Gruppen sind eine angemessene Gruppengröße, ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis, ein mittlerer Grad an Leistungsheterogenität und eine Aufgabenteilung, die lernförderliche Interaktionen zu ihrer Überwindung herausfordert.

Motivational ausgerichtete Förderansätze beruhen oft auf dem Einsatz von Gruppenbelohnung auf der Grundlage individueller Leistungen bei gleichen Erfolgchancen.

Mangelnde Kooperationskompetenzen können beim Lernen in Gruppen durch externe Strukturierung für Face-to-Face- bzw. computervermittelte Kommunikation kompensiert werden.

Beim computerunterstützten kollaborativen Lernen (CSCL) können Lernende durch computerbasierte Kooperations-skripts, Visualisierungswerkzeuge, Awareness-Tools sowie durch Plattformen für Wissensgemeinschaften unterstützt werden.

Lernen in Gruppen ist besonders effektiv, wenn es durch die Lehrkraft produktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebettet wird. Die Forschung zu »Unterrichtsskripts«, die das Lernen in Gruppen gut in den Unterricht integrieren, steht allerdings noch am Anfang.

Kapitel 12

Lernen mit Medien lässt sich im Hinblick auf drei Aspekte betrachten: Art der Präsentationsmedien (der Geräte), Art des Repräsentationsmodus (verbal, piktorial) und Art der Sinnesmodalität (visuell, auditiv). Die beiden letztgenannten sind pädagogisch-psychologisch interessant.

Medien, die sich moderner Informations- und Kommunikationstechnik (ICT) bedienen, können durch Interaktivität, Adaptivität und Multimedialität Lernprozesse unterstützen.

Informationsmedien gewähren Zugriff auf Informationen, Lehrmedien setzen weitere Lehrfunktionen um, z. B. zur tieferen Verarbeitung und Speicherung der Informationen. Zu den Lehrmedien gehören Übungssysteme, tutorielle Systeme und Simulationssysteme.

Multimediales Lernen bezeichnet Lernen anhand von Material, bei dem Informationen in mehreren Repräsentationsmodi (v. a. verbal und piktorial) dargestellt sind. Dabei können mehrere sensorische Modalitäten (v. a. visuell und auditiv) angesprochen werden, und die Darstellung kann auf digitalen Geräten erfolgen.

Zur Erklärung des multimedialen Lernens sind drei Theorien besonders tragfähig: die Theorie der kognitiven Belastung, die Kognitive Theorie des multimedialen Lernens und das Integrierte Modell des Text- und Bildverstehens.

Design-Effekte wirken über die Gestaltung des Lernmaterials auf den Lernerfolg. Die wichtigsten sind: Multimedia-, Modalitäts-, Kontiguitäts- oder Split-Attention-, Redundanz-, Kohärenz- und Signalisierungseffekt.

Die Design-Effekte wirken v. a. bei komplexen Lerninhalten und bei Lernenden mit geringem Vorwissen und können bei Lernendem mit sehr hohem Vorwissen in ihr Gegenteil umschlagen und das Lernen beeinträchtigen (Expertise-Umkehr-Effekt).

Geschriebene und gesprochene Texte als Lernmedien sollten einfach gestaltet sein, eine klare Struktur aufweisen, prägnant formuliert sein und motivational-affektive Stimulanz beinhalten.

Bilder fördern das Lernen, wenn zwischen Text und Bild enge Verknüpfungen hergestellt werden. Instruktionale Bilder sind dekorativen Bildern in der Regel vorzuziehen. Strichzeichnungen sind häufig lernwirksamer als fotografisch-realistische Darstellungen, und selbstständiges Zeichnen ist eine wirksame Lernstrategie. Analogiebilder können abstrakte Begriffe veranschaulichen. Logische Bilder erfordern Kenntnisse der verwendeten Symbole und Elemente.

Dynamische Visualisierungen wie Animationen und Videos unterstützen den Lernprozess besonders dann, wenn sie realistisch sind (Videos) und/oder wenn es um die Erklärung von Handlungsschritten geht. Zudem können sie mangelndes räumliches Vorstellungsvermögen kompensieren.

Kapitel 13

Die Psychologie der Lernumwelt betrachtet Lernprozesse im Kontext der sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen. Für die Schulforschung nützlich ist v. a. das ökologische Mehrebenenmodell von Bronfenbrenner, das die Akteure in ihrer sozialen Entwicklungsumwelt auf hierarchisch geordneten Systemebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) beschreibt.

Aus der Entwicklung der modernen Schule aus ihren Anfängen wird deutlich, welche enorme Modernisierungsleistung diese Institution erbracht hat: Die Aufhebung der Benachteiligung ländlicher Regionen, die Angleichung der Bildungsverläufe von Jungen und Mädchen (zumindest bis zum Abitur), die Professionalisierung der Lehrerschaft, die kritisch-rationale Ausrichtung der Curricula sowie die konsequente Geltung des meritokratischen Prinzips sind überwiegend Errungenschaften der letzten 50 Jahre.

Die Entwicklungspsychologie, die ökologische Psychologie, die Soziologie und die empirische Bildungsforschung liefern Erklärungsansätze, wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf schulisches Lernen wirken. Für die Pädagogische Psychologie ist es auch aufschlussreich, dass die Humankapitaltheorie den langfristigen Nutzen von Bildungsgütern untersucht und damit stärker ökonomische Motive in Bildungsentscheidungen von Schülern und Eltern in den Blick rücken.

Der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf das Lehren und Lernen in der Schule wird u. a. auf der Grundlage internationaler Vergleichsstudien (TIMSS und PISA) näher untersucht. Die Bildungsausgaben erklären Unterschiede in den Schulleistungen zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern, nicht aber Unterschiede innerhalb der Industrieländer. Regionale Unterschiede sind in Deutschland wie in den meisten Industrienationen gering. Die soziale Herkunft ist in allen Ländern mit Schulleistungen korreliert, besonders in Ländern wie Deutschland mit früher Selektion auf unterschiedliche Schulformen. Vorschulische Erziehung hat über Ländergrenzen hinweg einen positiven Effekt auf spätere Schulleistungen. Geschlechterunterschiede folgen überwiegend dem geschlechterstereotypen Muster und sind im Leseverständnis zum Nachteil der Jungen am deutlichsten ausgeprägt. Kinder mit Migrationshintergrund haben in vielen Ländern, insbesondere in Deutschland, deutliche Schulleistungsdefizite. Qualifizierung und Professionalisierungsstand der Lehrer ist über Ländergrenzen hinweg deutlich mit der Schulleistung korreliert.

Kapitel 14

Familien haben sich sowohl strukturell als auch in der Beziehungsgestaltung verändert. Im Zuge gestiegener Kindzentriertheit kommen familiale Ressourcen zunehmend den Kindern zugute, aber auch Unsicherheiten der Eltern in Erziehungsfragen und der Bildungsdruck haben zugenommen.

Ausschlaggebend für die Lernmöglichkeiten von Kindern sind sowohl die Anregungen, die Kinder in der Familie erfahren, als auch der emotionale Beziehungskontext. Sozial besser gestellte Familien verfügen über größere finanzielle Mittel zur Unterstützung ihrer Kinder und sind auch eher in der Lage, einen hohen Anregungsgehalt im Elternhaus zu schaffen.

Mit dem Schuleintritt der Kinder sind Eltern auch als Begleiter des häuslichen Lernens und als Erziehungs- und Bildungspartner für Schulen und Lehrkräfte gefragt. Beim häuslichen Schulengagement der Eltern ist die Qualität entscheidend, die sich an der Autonomieunterstützung und der Vermittlung von Kompetenzerleben sowie sozialer Verbundenheit festmachen lässt. Im Entwicklungsverlauf gewinnen Aspekte der akademischen Sozialisation an Bedeutung.

Für die Bildungsverläufe von Kindern sind die Entscheidungen der Eltern über den Schultyp beim Übergang in die Sekundarstufe von erheblicher Relevanz. Hierbei zeigen sich sekundäre soziale Disparitäten, die herkunftsbedingte Unterschiede in den kindlichen Kompetenzen (primäre Disparitäten) noch verstärken.

Im gesamten Entwicklungsverlauf kommt dem elterlichen Erziehungsverhalten eine Schlüsselrolle zu, umso mehr, als dieses auch den Kontext für die Art und den Erfolg gezielter Bildungsbemühungen der Eltern darstellt. Kinder scheinen in besonderem Maße von einem autoritativen oder liebevoll-konsequenten Erziehungsverhalten der Eltern zu profitieren, dessen Realisierung allerdings durch ungünstige Rahmenbedingungen wie Armut, Partnerschaftsprobleme, aber auch erhöhtes Problemverhalten der Kinder erschwert ist.

Eltern spielen auch im Jugendalter eine zentrale Rolle als Erzieher, Dialogpartner und Berater in Fragen der Berufswahl. Angesichts erhöhter Orientierungsbedarfe aufgrund von Veränderungen im Ausbildungs- wie auch Studienmarkt sind sie ein zunehmend wichtiger Kooperationspartner für Schulen, Berufsberatung und Ausbildungsstätten.

In der Auswahl und Interaktion mit Bildungsinstitutionen kommt Eltern eine zentrale Rolle zu. Dies gilt auch im Ganztagsbetrieb von Kitas und Schulen, der nicht als »Ersatz« für eine Förderung in der Familie zu sehen ist, sondern vorrangig eine familienunterstützende Funktion übernehmen sollte.

Kapitel 15

In der Geschichte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter spiegelt sich der Wandel von Auffassungen und Zielsetzungen vorschulischer Bildungsaufgaben.

In jüngerer Zeit hat sich mehr und mehr die international vorherrschende Auffassung auch in Deutschland durchgesetzt, der zufolge vorschulische Lernumgebungen gewährleisten sollen, dass möglichst alle Kinder bis zur gesetzlichen Schulpflicht in hinreichendem Maße Schulbereitschaft erwerben.

Zu den in Längsschnittstudien identifizierten kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen, die die individuelle Schulbereitschaft charakterisieren, gehören insbesondere Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache (z. B. phonologische Bewusstheit) und mathematische Basisqualifikationen, die durch gezielte Übungen beeinflussbar sind. Aber auch die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub sowie ein möglichst verinnerlichtes sicheres Bindungsmuster sind darunter zu subsumieren.

Zu den wichtigsten Qualitätsmerkmalen der Lernumwelten in Kindertagesstätten, die sich auf das Erreichen vorschulischer Bildungsziele bei Kindern auswirken, gehören (1) strukturelle Voraussetzungen, (2) die Orientierungsqualität der Vorstellungen, Ziele und Werte des Fachpersonals sowie (3) die Prozessqualität im Sinne der Dynamik des pädagogischen Geschehens, der Entwicklungsangemessenheit des Umgangs mit dem Kind und des vom Fachpersonal realisierten Interaktionsklimas.

Die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals gilt es entsprechend weiter zu professionalisieren. Gegenwärtig wird dabei breit eine Verlagerung der bisherigen fachschulischen Ausbildung auf Hochschulniveau (BA-Abschluss) diskutiert. Allerdings sollte dabei nicht nur eine formale Anhebung des Ausbildungsniveaus im Mittelpunkt stehen. Vielmehr verdienen die zu erwerbenden speziellen Kompetenzen des Fachpersonals eine besondere Beachtung (wie z. B. das theoretische Fachwissen, d. h. entwicklungspsychologisches, pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Fachwissen).

Es gibt eine Reihe von Ansätzen, die nachweislich dazu beitragen können, bei benachteiligten Kindern das erhöhte Risiko für misslingende Bildungsverläufe schon vorschulisch deutlich zu senken. Zum einen sind dies eher umfangreiche Förderprogramme wie z. B. das Programm »Tools of the Mind«, das sich auf selbstregulatorische und schulrelevante Fähigkeiten im Bereich Sprache, mathematisches Verständnis und symbolisches Denken richtet, zum anderen eher engere bereichsspezifische Interventionen wie zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (z. B. »Hören, lauschen, lernen« 1 und 2) oder früher mathematischer Kompetenzen (z. B. »Mengen, zählen, Zahlen«). Bei hoher Förderqualität in den Kindertageseinrichtungen gibt es Hinweise auf besonders positive Effekte für benachteiligte Kinder.

Kapitel 16

Die besonderen Merkmale der Institution Schule – im Unterschied zur Familie – betrachtet die Soziologie im Hinblick auf ihre Funktion für die Gesellschaft. Strukturfunctionalistischen Theorien zufolge haben Schulen die Aufgaben, das Wissen und die Werte, die in einer Gesellschaft bestehen, an die nachfolgende Generation weiterzugeben. Nach Fend lassen sich vier zentrale Funktionen von Schule unterscheiden: die Enkulturations-, Qualifikations-, Allokations- und Legitimationsfunktion.

Ein wichtiges Merkmal des Schulsystems in Deutschland ist der Übergang von der 4. Klasse auf eine Sekundarschule. Viele empirische Studien belegen, dass der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule eine Schnittstelle ist, an der soziale Benachteiligungen entstehen bzw. sich verschärfen.

Ein wichtiges Kennzeichen des deutschen Bildungssystems ist die Mehrgliedrigkeit in der Sekundarstufe. Diese Mehrgliedrigkeit hat sich mittlerweile in den meisten Bundesländern aufgelöst – und dieser Trend wird sich nicht zuletzt durch den demografischen Wandel noch fortsetzen.

Die Schuleffektivitätsforschung geht der Frage nach, inwieweit einzelne Schulen mit ihren Merkmalen (Input) die Lern- und Erziehungsprozesse (Prozesse) und damit die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, insbesondere die Schülerleistung (Output), beeinflussen. Generell zeigt sich, dass es einen Einfluss der Einzelschule gibt, dass aber die Ebene des Unterrichts, also seine Qualität und die Lehrer-Schüler-Interaktionen, für die Leistungsentwicklung der Schüler bedeutsamer sind als die Merkmale, die auf der Schulebene anzusiedeln sind.

Anhand von Ergebnissen der Schulqualitätsforschung werden vier Aspekte von Schulqualität diskutiert: (1) das Schulklima, (2) die Schulleitung, (3) die Kooperation im Kollegium und (4) die Personalpolitik und -entwicklung. Diese Aspekte sind durch Schulreformen oder Schulentwicklung veränderbar, und eine Veränderung kann sich positiv darauf auswirken, in welchen Umwelten sich Kinder und Jugendliche entwickeln.

In der Reformpädagogik wurden Ansätze verfolgt, die sich gegen die »verkopfte Schule« wandten und eine Ganzheitlichkeit von Erziehung und Bildung forderten. Die Schulreformen, die seit dem Anfang des 21. Jahrhunderts durchgeführt werden, zielen dagegen stärker auf eine verbesserte Leistungsentwicklung bei den Schülern.

Insgesamt wird seit mehreren Jahren stärker darauf geachtet, das, was in Schulen geschieht, empirisch zu erfassen. Insbesondere bei Reformen wird untersucht, ob die erwünschten Wirkungen eintreten bzw. zu welchen unerwünschten Nebenwirkungen es u. U. kommt.

Kapitel 17

Zur Einordnung der Faktoren, die das Lehren und Lernen an Hochschulen beeinflussen, bietet sich das ökologische Modell von Bronfenbrenner mit der Unterscheidung von Makro-, Exo-, Meso-, Mikro- und Individualebene an.

Ferner wird in der Hochschulforschung zwischen Ergebnis-, Struktur und Prozessdimensionen unterschieden. Für die Prozesse werden die Dimensionen Strukturierung, Unterstützung, Orientierung und Herausforderung differenziert.

Eine weitere wichtige theoretische Grundlage stellt das Angebots-Nutzungs-Modell dar. Dabei werden auf der Angebots-ebene neben den Prozessdimensionen weitere didaktische Zugänge berücksichtigt.

Betrachtet man die Voraussetzungen von Studierenden als Faktor für die Nutzung von Angeboten, spielen Schulnoten eine wichtige Rolle. Diese haben sich in empirischen Studien als prädiktiv für den weiteren Studienerfolg herausgestellt. Neben den Noten ist aber auch das Interesse und die persönlich wahrgenommene Eignung ein wichtiger Faktor für den Studienerfolg.

Im Gegensatz zu vielen anderen lehrenden Berufen findet für die Hochschullehre keine systematische Ausbildung der Lehrenden statt. Deshalb ist die Fort- und Weiterbildung der Hochschullehrenden besonders wichtig. Befragungen von Hochschullehrenden zeigen eine hohe intrinsische Motivation für die Lehre.

Besondere Lehr- und Lernformen an Hochschulen betreffen Kompetenzorientierung, problembasiertes und kooperatives Lernen, Selbststeuerung und die Nutzung von Neuen Medien. Alle haben zum Ziel, Studierende in der Entwicklung ihrer fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen zu unterstützen.

Bei den Ergebnissen von Bildung betrachtet man, ob Studierende ein Studium erfolgreich durchlaufen. Dies bedeutet eine möglichst geringe Studienabbruchquote und eine hohe Absolventenquote. Neben den Abschlüssen sind natürlich auch die Abschlussnoten relevant. Während in manchen Fächern eine »Noteninflation« zu verzeichnen ist, tendieren andere Fächer dazu, sehr strenge Maßstäbe anzulegen.

Insbesondere die Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wird heute als Ergebnis eines Hochschulstudiums betrachtet. Derzeit werden Konzepte entwickelt, über welche Kompetenzbereiche Absolventen verfügen sollen, und es gibt Bestrebungen, dafür entsprechende Messinstrumente zu entwickeln.

Kapitel 18

Die Begriffe »Erwachsenenbildung« und »Weiterbildung« werden weitgehend synonym verwendet. In den 1970er-Jahren verstand man darunter in der Tradition des Deutschen Bildungsrats die Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme von organisiertem Lernen nach einer schulischen und beruflichen Weiterbildung. Heute werden auch das non-formale und informelle Lernen sowie das Lernen in der nachberuflichen Phase in der Erwachsenen- und Weiterbildung darunter begriffen.

Im Zuge der »reflexiven Wende« in den 1970er-Jahren löste die (Pädagogische) Psychologie die Soziologie als Bezugswissenschaft von Erwachsenenbildung – neben der Erziehungswissenschaft – ab. Infolgedessen geriet neben den Strukturen des Weiterbildungssystems die Lernsituation der Erwachsenen mit all ihren Spezifika in der Praxis und Theorie immer mehr in den Fokus.

Das Feld der Erwachsenenbildung wird von zahlreichen Einflussfaktoren geprägt, z. B. von ökonomischen, politischen und kulturellen Einflüssen. Dies ist ein Grund dafür, dass die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung interdisziplinär geprägt ist und dass sie verschiedene Systemebenen (Makro-, Exo-, Meso-, Mikro- und Chronoebene) thematisiert.

In der Erwachsenen- und Weiterbildung sind vernetzte regionale Strukturen und interorganisationale Kooperationen von hoher Bedeutung. Regionale Bildungskoordination verfolgt das Ziel, möglichst frühzeitig und nachhaltig die Motivation für lebenslanges Lernen aufzubauen.

In der europäischen Bildungsdebatte hat sich die begriffliche Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Lernkontexte etabliert, die die organisationale Einbettung von Lernaktivitäten reflektiert. Hinsichtlich organisierter allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung lassen sich soziale und regionale Differenzen des Weiterbildungsverhaltens und der Weiterbildungsinteressen charakterisieren.

Die Zielgruppen der erwachsenen Weiterbildungsteilnehmer haben spezifische Dispositionen, Motive, Präferenzen und Interessen und stellen daher hinsichtlich der didaktischen Lernprozesse und der Lernumgebungen besondere Anforderungen. Professionelles Lehren erfordert breite erwachsenenspezifische und fachdidaktische Kenntnisse.

In der Erwachsenenbildung muss ein systematisches Qualitätsmanagement und Bildungsmonitoring implementiert werden, wobei auf zahlreiche Methoden zur Qualitätssicherung im Bildungswesen zurückgegriffen werden kann.

Kapitel 19

Pädagogisch-psychologische Diagnostik zielt darauf ab, evidenzbasierte Entscheidungen in Bezug auf Einzelpersonen zu treffen. Diese Entscheidungen können mit Entscheidungsfehlern verbunden sein.

Professionelle Diagnostik zeichnet sich durch die Auswahl und Anwendung objektiver, reliabler und valider Messinstrumente sowie durch die fachgerechte Interpretation und Kommunikation der damit erfassten Testwerte aus.

Im Rahmen diagnostischer Entscheidungen können Testwerte im Vergleich zu früheren Testwerten derselben Person (individualnormorientiert), im Vergleich zu einem inhaltlich definierten Kriterium (kriteriumsnormorientiert) oder im Vergleich zu den Testwerten anderer Personen (sozialnormorientiert) bewertet werden.

Evaluationen im pädagogischen Kontext zielen darauf ab, empirische Informationen zur Bewertung pädagogischer Interventionsprogramme oder größerer organisatorischer Einheiten (z. B. Schulen, Schularten, Bildungssysteme) zu liefern. Diese Bewertungen sollen zur evidenzbasierten Qualitätssicherung im Bildungswesen beitragen.

Außer mit quantitativen Methoden können Evaluationen auch mit qualitativen Methoden oder dem kombinierten Einsatz beider Methodenansätze durchgeführt werden. Unabhängig von den verwendeten Methoden sollen sich Evaluationen an den von Fachgesellschaften formulierten Standards für Nützlichkeit, Durchführung, Fairness und Genauigkeit orientieren.

Bei der Konzeption einer Evaluationsstudie ist eine theoretische Fundierung wichtig und die Erfassung von Bildungsprozessen nützlich. Das Studiendesign sollte so angelegt sein, dass es möglichen Gefährdungen der internen und externen Validität effektiv begegnen kann. Hierbei ist in der Regel ein Studiendesign mit mehreren Messzeitpunkten hilfreich (Längsschnittdesign). Für evidenzbasierte Entscheidungen ist es zudem auch im Rahmen von Evaluationen unerlässlich, objektive, reliable und valide Messinstrumente einzusetzen und diese fachgerecht auszuwerten und zu interpretieren.

Zur Bewertung und Kommunikation von Evaluationsergebnissen sind Zielkriterien mit intuitiver Metrik, Kompetenzstufenmodelle und Leistungsstandards sowie standardisierte Effektgrößen wichtige Hilfsmittel.

Kapitel 20

Die gemeinsamen Ziele von Beratung, Intervention und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern bestehen in der Unterstützung bei persönlichen, beruflichen und erzieherischen Problemen sowie der Optimierung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen.

In der pädagogischen Beratung werden unterschiedliche Beratungsansätze eingesetzt, z. B. klientenzentrierte, verhaltensbezogene, systemische oder lösungsorientierte Beratung. Zu den pädagogischen Anwendungsfeldern gehören die Erziehungs- und Familienberatung, die Beratung in Schule und Hochschule sowie in der Aus- und Weiterbildung.

Mit dem Ziel der Erarbeitung von Lösungen für spezifische Problemfälle wird professionelle Beratung stets planvoll und von einem fachkundigen und methodisch geschulten Berater durchgeführt, der über eine Vielzahl an Kompetenzen (z. B. soziale, diagnostische, Prozess- und Gesprächsführungskompetenz sowie Fachwissen) verfügen sollte.

Als pädagogische Interventionen werden Maßnahmen bezeichnet, die durch ein relativ stark von außen gesteuertes zielgerichtetes und theoriegeleitetes Eingreifen in Entwicklungs- und Bildungsprozesse auf Individual- oder Systemebene gekennzeichnet sind und die eine Optimierung dieser Prozesse anstreben.

Die Untersuchung der Wirksamkeit von Interventionen ist Gegenstand der (quasi-)experimentellen Interventionsforschung. Sie dient u. a. der Überprüfung kausaler Hypothesen bezüglich der im Rahmen der Intervention eingesetzten Maßnahmen.

Supervision stellt eine personenbezogene Form der Beratung dar, bei der berufliche Zusammenhänge besprochen und bearbeitet werden, mit dem Ziel einer Reflexion und Optimierung des professionellen Handelns.

Pädagogische Supervision richtet sich vorwiegend an Personengruppen, die in Bildungseinrichtungen beratend, unterstützend, menschenführend oder helfend tätig sind.