

Einleitung

Noch ist es nicht lange her, daß unsere Grundschulen aus allen Nähten platzten, daß Raumnot und Lehrermangel herrschten, daß man Schulen neu gebaut und Behelfsräume bereitgestellt hat, um auch nur notdürftig der starken Geburtenjahrgänge Herr zu werden. Und noch immer stehen die mit dem Schüler-, „Berg“ verbundenen Probleme im Vordergrund der öffentlichen Diskussion über die aktuellen Probleme im Bildungswesen. Die Expansion des Sekundarbereiches, insbesondere die der Sekundarstufe II, in welcher wegen des gestiegenen Interesses der Eltern und Schüler an anspruchsvoller und längerer Schulbildung eine ungewohnt große Proportion der Altersjahrgänge zu betreuen sein wird, verdeckt eine nicht minder folgenreiche Entwicklung, mit der man zwar im Elementarbereich, ohne daß es einer breiten Öffentlichkeit bewußt geworden wäre, längst lebt, die aber nun auf die Primarstufe übergreift und dort massive quantitative wie qualitative Veränderungen zur Folge hat. Seit Herbst 1978 werden Schülerjahrgänge eingeschult, die um mehr als ein Drittel schwächer sind als bisher. Dies ist kein einmaliges Ereignis, wie der darauf gemünzte Begriff Schüler-, „Tal“ suggeriert. Dem Schülertal folgt kein zweiter Schülerberg, sondern auch alle folgenden Geburtenjahrgänge sind ähnlich schwach besetzt, so daß in wenigen Jahren sämtliche Jahrgangsstufen der Grundschule und mit der entsprechenden zeitlichen Verzögerung dann auch die der Sekundarstufen zahlenmäßig reduziert sein werden. Da nur ein geringer Prozentsatz von Lehrern in den nächsten Jahren aus Altersgründen die Grundschule verlassen wird, verschiebt sich damit auch das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern und Lehrern. Somit eröffnen sich gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland Chancen zu einer Neubesinnung über die Gestaltung von Unterricht und Schule, wie es sie seit Jahrzehnten nicht mehr gegeben hat.

Die auf die Grundschule zukommenden Veränderungen sind durchaus nicht nur quantitativer Art. Vielmehr läßt sich beobachten, daß auch die Zusammensetzung der Klassen und Lerngruppen in unseren Grundschulen erheblichen Verschiebungen unterworfen ist, die vor allem dazu führen, daß die Heterogenität der Lernvoraussetzungen, Lernformen und Lernfähigkeiten der Kinder einer Klasse zunimmt. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. So steigt beispielsweise die Zahl der Einzelkinder stark an. Diese haben Formen des

Umgangs mit Erwachsenen entwickelt, welche man früher weniger kannte; sie sind vielfach gewohnt, sehr viel Aufmerksamkeit und Zuwendung von seiten der Erwachsenen zu erhalten, können sich aber oft auch gut mit sich allein beschäftigen; die Orientierung in einer Gruppe von 20 bis 30 Gleichaltrigen fällt ihnen dagegen außerordentlich schwer und verlangt ihnen ungewohnte Verhaltensweisen ab. Ferner haben viele Schulen in den letzten Jahren die sogenannte Regelversetzung eingeführt; hierdurch verringert sich zwar die Altersstreuung, doch erhöht sich die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen innerhalb der Klassen. Es kommt hinzu, daß viele Schulen, aus Furcht vor allzu rascher Schrumpfung, Schüler in die ersten Klassen aufzunehmen scheinen, die sie vor wenigen Jahren noch als schulunreif zurückgestellt hätten. Ähnlich muß man sich wohl auch die Beobachtung erklären, daß immer weniger Kinder von der Grundschule auf die Sonderschule überwiesen werden. Schließlich sorgt in einer ständig zunehmenden Zahl von Grundschulklassen die Aufnahme von Kindern ausländischer Arbeitnehmer für eine weitere, oft erhebliche Vergrößerung der Spannweite der Lernvoraussetzungen.

Viele Grundschullehrer fühlen sich durch diese Entwicklung verunsichert oder überfordert. Konnte man in früheren Zeiten noch den Eindruck haben, im üblichen, frontal geführten Unterricht die Mehrzahl der Schüler zu erreichen, so läßt sich nun nicht mehr übersehen, daß diese Unterrichtsform nur einen Teil der Lerngruppe anspricht und die übrigen Kinder notgedrungen über- oder unterfordert. In einer solchen Situation dürfte es viele Lehrer geben, die nach Möglichkeiten einer veränderten Organisation von Unterricht und Schule Ausschau halten, welche die Möglichkeit bietet, dem einzelnen Schüler besser gerecht zu werden.

Einen Ausweg aus den Schwierigkeiten, die mit der Heterogenisierung von Lerngruppen verbunden sind, hat man in zwei Richtungen gesucht: durch Entmischung der Klassen – das heißt im allgemeinen: durch Trennung der Schüler entsprechend ihren Schulleistungen (äußere Leistungsdifferenzierung) – oder durch Veränderung des Unterrichts.

Es hieße, eine seit langen Jahren geführte Debatte wieder aufgreifen, wollte man an dieser Stelle die Argumente für und gegen äußere Leistungsdifferenzierung ausbreiten. Wenn auch die Praxis, vor allem in der Sekundarstufe, anders aussieht, so ist die Kontroverse auf der argumentativ-wissenschaftlichen Ebene längst zuungunsten der äußeren Leistungsdifferenzierung entschieden. Insbesondere in bezug auf die Primarstufe finden sich keine überzeugenden Argumente für getrennte Schulen oder getrennte Klassen für Untergruppen von Kindern. Die Tatsache, daß sich hier und da „Türkenschulen“ etablieren oder äußere Leistungsdifferenzierung innerhalb einer Grundschule stattfindet („gute“ und „schlechte“ Klassen), beruht entweder

auf Gedankenlosigkeit oder resultiert aus den Schwierigkeiten, die es bereitet, in einem frühen Stadium die Konsequenzen sich anbahnender Entwicklungen vorherzusehen.

Viel wichtiger, insbesondere im Zusammenhang mit der vorliegenden Publikation, sind dagegen Überlegungen zur inneren Differenzierung. Als theoretisches Programm sind beispielsweise der Gruppenunterricht, die Partner- oder die Einzelarbeit wahrscheinlich allen Lehrern während ihrer Ausbildung begegnet; für die praktische Einübung der komplizierten Verhaltensweisen, die flexibler Unterricht vom Lehrer erfordert, fehlte und fehlt in der Regel die Gelegenheit. Die wachsende Verschiedenartigkeit in der Zusammensetzung unserer Grundschulklassen läßt bei vielen Lehrern zwar ein Gefühl der Unzufriedenheit mit den gewohnten Verhaltensweisen im Unterricht aufkommen; doch die meisten Lehrer verfügen weder über ein breites unterrichtsmethodisches Repertoire, das ihnen erlaubte, auf ebenso kompetente Weise wie bisher ihren Unterricht so zu gestalten, daß er der gestiegenen Heterogenität der Lerngruppen Rechnung trägt, noch können sie auf brauchbare Hilfsangebote von außen zurückgreifen, wie zum Beispiel auf praxisorientierte und intensive Fortbildungsprogramme oder auch nur auf flexibel handhabbare Unterrichtsmaterialien. So wird verständlich, daß binnendifferenzierender Unterricht derzeit weit mehr diskutiert als praktiziert wird. Es läßt sich aber voraussehen, daß die zunehmende Entspannung der Arbeitssituation in der Grundschule, die durch die kommenden schwachen Schülerjahrgänge hervorgerufen wird, vielerorts die Lehrer veranlassen wird, auch ohne die an sich notwendigen Hilfen von außen nach neuen Unterrichtsformen zu suchen.

Das Modell, an dem sich solche Versuche orientieren werden, dürfte in den Grundzügen jenem „offenen Unterricht“ entsprechen, den Bennett in der vorliegenden Untersuchung mit dem traditionellen Unterricht vergleicht. Denn in diesem Modell haben die Ergebnisse der neueren Lern-, Entwicklungs- und Motivationspsychologie ebenso ihren Niederschlag gefunden wie die Erkenntnisse sozialwissenschaftlicher Forschungen über kommunikatives und interaktives Verhalten von Kindern und Erwachsenen. Aber nicht nur dies. Offener Unterricht ist ja mehr als eine organisatorisch-technische Maßnahme zur besseren Berücksichtigung der Heterogenität von Lerngruppen. Mit diesem Konzept verbinden sich vielmehr, wie man etwa im Plowden-Report von 1967, aber auch in anderen programmatischen oder pragmatischen Publikationen zum offenen Unterricht nachlesen kann (vgl. u. a. die annotierte Bibliographie von Barth, 1972), andere bzw. anders akzentuierte Zielvorstellungen als mit dem traditionellen Unterricht. Um nur einige zu nennen: Schule soll Spaß machen; sie soll den Kindern Raum zu freier Entfaltung geben und ihnen die Möglichkeit bieten, ihre Unabhängigkeit und Selbst-

ständigkeit zu entwickeln; sie soll entdeckendes Lernen gegenüber dem rezeptiven Lernen in den Vordergrund rücken; sie soll die meist strikt gezogenen Grenzen zwischen Lernen und Spielen, aber auch zwischen „sozialem“ und „kognitivem“ Lernen in Frage stellen und aufbrechen – Zielvorstellungen, die das Verhalten von Schülern, Lehrern und Eltern im Ganzen wie im Detail mitbestimmen und deren Realisierung in der Schule auch die Position der traditionellen Lernziele des Fachunterrichts nicht unberührt läßt.

Auch für unsere Schulen stellt sich damit die Frage nach der Bewährung des offenen Unterrichts, und es ist an der Zeit, einen Blick in das Schulwesen jenes Landes zu werfen, in welchem offener Unterricht in einer großen Zahl von Schulen seit Jahrzehnten praktiziert wird und wo sich gezeigt hat, daß er sich unter den gegebenen curricularen, organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen verwirklichen läßt. Einige Texte zur Idee und zur Praxis der „open education“ sind zwar in den letzten Jahren bei uns erschienen, Forschungsergebnisse von Untersuchungen zum offenen Unterricht sind allerdings nur sporadisch rezipiert worden. Die vorliegende Übersetzung der Untersuchung Bennetts stellt daher eine wichtige Ergänzung der Diskussion dar. Sie ist im übrigen auch in England die einzige Untersuchung, die den Anspruch erhebt, die Auswirkungen bestimmter Unterrichtsmethoden in der Grundschule auf ausgewählte Lernergebnisse der Schüler in größerer Breite zu erfassen.

Welches sind die für uns wichtigsten Ergebnisse Bennetts? Soll man hervorheben, daß hinsichtlich der Lernfortschritte im Lesen, Schreiben und Rechnen eine der besten, in einem Fach sogar *die* beste aller untersuchten Klassen während des Untersuchungsjahres offenen Unterricht praktiziert hatte? Daß langsam lernende Jungen im offenen Unterricht besser gefördert wurden und weiter kamen als im traditionellen Unterricht? Daß ängstliche Kinder sich stärker am Unterricht beteiligten, wenn ihre Aktivitäten vom Lehrer auf die im traditionellen Unterricht übliche Weise gesteuert wurden? Daß die Lernergebnisse in den drei untersuchten Fächern im Durchschnitt zugunsten des traditionellen Unterrichts ausfielen? Oder soll man zu allererst darauf verweisen, daß Bennett die spezifischen Ziele des offenen Unterrichts im wesentlichen aus seiner Untersuchung ausklammert, vielmehr sich auf einige für den traditionellen Unterricht besonders wichtige Ziele konzentriert, so daß man aus seiner Untersuchung nicht erfährt, ob der informelle Unterricht seine Ziele auch erreicht und ob die im Durchschnittsvergleich festgestellten geringeren Lernergebnisse des untersuchten Schuljahres im Lesen, Schreiben und Rechnen beim offenen Unterricht verbunden waren mit höheren Lernerfolgen in anderen Bereichen, beispielsweise der Selbständigkeit des Lernens oder der Qualität des Problemlösungsverhaltens?

Bennetts Untersuchung ist in England und wenig später auch in den USA und

in Kanada, wo eine wachsende Zahl von Schulen offenen Unterricht praktiziert, auf lebhaftes Interesse gestoßen und zum Anlaß heftiger Kontroversen geworden. Kritiker des offenen Unterrichts haben in Bennetts Ergebnissen den Beweis für das Versagen der „progressive education“ erblickt, Befürworter haben auf die begrenzte Reichweite sowie auf Fehler in der Untersuchung hingewiesen, aus der man kein abschließendes Urteil über die eine oder die andere Unterrichtsform herleiten könne. Selbst die Tragfähigkeit der im Mittelpunkt stehenden Untersuchungsbefunde zum Leistungsvorteil des traditionellen Unterrichts ist dabei nachhaltig in Zweifel gezogen worden.

Die wichtigste Kritik setzt bei der schon erwähnten Ausschnitthaftigkeit der Studie an und verweist darauf, daß sogar die untersuchten Lehrer Unterrichtsziele für wichtig erklärt hatten, die dann bei der wissenschaftlichen Bewertung ihres Unterrichts unberücksichtigt blieben, beziehungsweise daß sie denjenigen Zielen, die in beiden Unterrichtsformen vorkamen, ein anderes Gewicht zugemessen hatten. Lehrer, die formellen Unterricht machen, halten es zum Beispiel für wesentlich wichtiger als ihre Kollegen im offenen Unterricht, die Schüler auf die „akademische“ Arbeit in der Sekundarstufe vorzubereiten, und erklären das Erreichen hoher Leistungsstandards als ihr zentrales Anliegen im Unterricht (Seite 78). Es wäre verwunderlich, wenn solche Lehrer nicht bis zu einem gewissen Grade auch verwirklichten, was sie beabsichtigen, wie umgekehrt alle Wahrscheinlichkeit dafür spricht, daß Kinder beispielsweise größere Selbständigkeit entwickeln und ihre Problemlösungsstrategien verbessern, wenn der Unterricht darauf abgestellt ist. Unterrichtsformen mit unterschiedlichen pädagogischen Intentionen nur auf einer Dimension – hier sind es die „akademischen“ Lernergebnisse – miteinander zu vergleichen, führt notgedrungen zu Resultaten von begrenzter Gültigkeit. Der von Bennett ebenfalls durchgeführte Vergleich der „Kreativität“ der Kinder im offenen Unterricht und im traditionellen Unterricht ergab unentschiedene Resultate; es ist allerdings fraglich, ob sich Kreativität erfassen läßt mit fest vorgegebenen Aufsatzthemen, die in einer genau vorbestimmten Zeit bearbeitet werden sollen.

Ein zweites Problem ist mit der Kategorisierung der Lehrer in „formelle“, „informelle“ und „gemischte“ verbunden, weil sich nicht nur die von Bennett beschriebenen Unterrichtsstile schwer gegeneinander abgrenzen lassen, sondern auch innerhalb der einzelnen Kategorie unterschiedliche und in ihrer Wirkung sich möglicherweise aufhebende Verhaltensweisen zusammengefaßt werden. Vielleicht erklären sich dadurch einzelne Ungereimtheiten in den Untersuchungsergebnissen (z. B. Seite 82); jedenfalls entstehen dadurch schwer lösbare Probleme für die Interpretation der Befunde auf ihre möglichen Ursachen hin.

Man hat schließlich an der Auswahl und Verwendung der statistischen Verfahren Kritik geübt, mit deren Hilfe Bennett manche seiner Forschungsergebnisse gewonnen hat. Es spricht jedoch einiges dafür, daß die Tendenz der Befunde auch bei anderer statistischer Vorgehensweise erhalten geblieben wäre. Wichtiger und inhaltlich interessanter sind die Hinweise auf eine Reihe von Variablen, deren Bedeutsamkeit für die Erklärung von Lernergebnissen im Unterricht bekannt ist, die aber von Bennett nicht in die Untersuchung mit einbezogen wurden: die soziale Schicht, aus der die Schüler stammen; die Einstellung der Eltern zur Schule und zum Lernfortschritt ihrer Kinder; die Unterrichtserfahrung der Lehrer (offenbar verfügten die Lehrer im traditionellen Unterricht über eine längere Unterrichtserfahrung); curriculare Eigentümlichkeiten des Unterrichts (z. B. die verwendete Leselehrmethode oder der Mathematiklehrgang); Lernfähigkeit oder Intelligenz der untersuchten Schüler. Auch die Schulen unterschieden sich systematisch voneinander: traditioneller Unterricht wurde häufiger in städtischen Schulen sowie in Schulen mit weniger Immigrantenkindern untersucht. Fünf von zwölf „formellen“, aber nur drei von dreizehn „informellen“ Klassen befanden sich in Schulen, die die Ausleseprüfung zur Sekundarschule (11 + – exam) mitmachten; diese aber wirkt stark in den Unterricht hinein, unter anderem führt sie zu einer Betonung des Rechnens, Lesens und Schreibens auf Kosten anderer Tätigkeiten im Unterricht (vgl. Vernon 1957). Es ist nicht auszuschließen, daß sich die Mittelwertunterschiede zwischen den Unterrichtstypen aus einer oder mehreren der genannten, nicht in die Untersuchung einbezogenen Variablen hätten erklären lassen.

So stichhaltig diese Kritik im einzelnen sein mag, darf sie doch nicht dazu führen, die Studie Bennetts pauschal für gegenstandslos zu erklären. Die Untersuchung verdeutlicht an einem Forschungsgegenstand von großer Aktualität, wie außerordentlich schwierig es aus methodischen und konzeptuellen Gründen ist, naheliegende und scheinbar einfache Fragen durch empirische Unterrichtsforschung zu beantworten; es gibt in diesem Forschungsfeld kaum eine Untersuchung, die nicht entweder von sehr eingeschränkter Relevanz wäre oder aber irgendwelche Schwächen in Anlage, Durchführung oder Auswertung hätte. Gene Glass (1976) hat darauf hingewiesen, daß durchaus Möglichkeiten bestehen, Befunde aus unterschiedlichen Untersuchungen zu integrieren und ihrem Ergebnistrend unter bestimmten Bedingungen selbst dann Informationswert zuzusprechen, wenn sich methodische und inhaltliche Einwände erheben lassen. In unserem Zusammenhang bedeutet dies, daß die von Bennett vorgelegten Befunde im Kontext vergleichbarer anderer Forschungsarbeiten interpretiert werden müßten. Rosenshine (1978) und Gage (1978) haben wichtige Ansätze hierzu unternommen, welche aber der Ergänzung durch weitere Analysen bedürfen, die sich den spezifischen Zielen

des offenen Unterrichts und der empirischen Prüfung ihrer Verwirklichung zuzuwenden.

Von besonderem Wert für die Diskussion hierzulande ist Bennetts Untersuchung vor allem aus zwei Gründen: sie zeigt im Rahmen einer Feldstudie zu einer auch für uns aktuellen Problematik, daß nicht jede Unterrichtsform für jeden Schüler gleichermaßen zuträglich ist; dies gilt selbst dann, wenn man nur einige wenige Aspekte des Unterrichts wie zum Beispiel die Lernergebnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen untersucht. So reagieren beispielsweise Mädchen oft anders als Jungen, ängstliche Kinder anders als emotional stabile, langsame Lerner anders als rasch auffassende Schüler auf bestimmte Unterrichtsformen. Die Aufzählung von Faktoren, von denen man weiß, daß sie das Lernen fördern oder behindern und denen man demzufolge im Unterricht Rechnung tragen sollte, ließe sich leicht fortsetzen. Wenn man sich ausmalt, welchen Anforderungen ein Lehrer im traditionellen Unterricht ausgesetzt wäre, der auch nur einige dieser Faktoren gleichzeitig und für alle Schüler seiner Klasse berücksichtigen wollte, erkennt man rasch die Grenzen des von einem einzigen Lehrer frontal gelenkten Unterrichts, zumal solchen Faktoren nicht nur einzeln, sondern in vielfältigen Kombinationen Rechnung zu tragen wäre; Bennett liefert hierfür ein Beispiel, wenn er von den größeren Fortschritten der langsam lernenden Jungen im offenen Unterricht gegenüber dem traditionellen Unterricht spricht. Unterricht müßte demnach in einer Weise organisiert sein, die es erlaubt, daß die große Verschiedenheit von Fähigkeiten, Voraussetzungen, Eigenschaften und Bedürfnissen der Schüler Berücksichtigung findet. Dies wird man vom frontal organisierten Unterricht von vornherein weniger als vom offenen Unterricht erwarten können. Aber auch im offenen Unterricht bedarf es offenbar, wie Bennett zeigt, besonderer Maßnahmen, um einzelnen Kindern die Ängste zu ersparen, die mit der ungewohnten Selbstbestimmung verbunden sind. Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtseigenschaften stellen jedenfalls, das bestätigt auch diese Untersuchung, keine Ausnahmeerscheinung dar.

Zweitens lenkt Bennetts Untersuchung die Aufmerksamkeit auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts. Wie eingangs erwähnt, trat beim Vergleich der Lernergebnisse eine Klasse, in welcher offener Unterricht praktiziert wurde, besonders hervor. Glücklicherweise hat Bennett es mit der statistischen Feststellung der Überlegenheit dieser Klasse nicht bewenden lassen, sondern er ist diesem Fall nachgegangen. Seine außerhalb der Hauptstudie vorgenommenen Beobachtungen – die nicht der oben aufgeführten Kritik am Gesamtansatz der Studie unterliegen – weisen darauf hin, daß klare curriculare Strukturen und gut geplante Sequenzierungen der Lernschritte der Grund für den besonderen Erfolg dieser Klasse gewesen sein können. Zwar läßt sich auch dieser Befund nur mit Vorsicht interpretieren, doch unter-

streicht er die Bedeutung eines wahrscheinlich zentralen Aspektes der Gestaltung des offenen Unterrichts, welcher leicht ins Unverbindliche abgeleiten kann, sofern der Lehrer nicht über klare curriculare Rahmenvorstellungen verfügt. Zu welchem Zeitpunkt diese sich verwirklichen und an welchem konkreten Inhalt und in welcher Form sie sich beim einzelnen Schüler realisieren, ist dabei von sekundärer Bedeutung.

Die Kontroverse, ob der offene Unterricht dem traditionellen Unterricht vorzuziehen sei, ist durch die vorliegende Untersuchung nicht entschieden. So hat auch Bennett selbst in Reaktion auf die Überinterpretation seiner Ergebnisse in der öffentlichen Diskussion ausdrücklich darauf hingewiesen, daß seine Studie nicht als Gesamtbewertung der einen oder der anderen Unterrichtsform mißverstanden werden dürfe; denn dazu wäre es unter anderem notwendig gewesen, eine sehr viel größere Zahl von Variablen in die Untersuchung einzubeziehen (Times Educational Supplement vom 4. 6. 1976, S. 17). Uns bietet diese Studie wertvolle Anregungen für die Reflexion über Unterricht und seine Ziele sowie für die Verständigung darüber, welches die zentralen Aspekte bei seiner Planung, Durchführung und Evaluation sein können. Sie sollte auch zum Anlaß genommen werden, sich über die spezifischen Ziele des offenen Unterrichts größere Klarheit zu verschaffen, so daß Entscheidungen zwischen alternativen Erziehungsformen auf einer besseren Grundlage getroffen werden können.

Literatur

- Barth, R. S.: Open education and the American school. New York 1972.
- Gage, N. L.: The scientific basis of the art of teaching. New York 1978.
- Glass, G. V.: Primary, secondary, and meta-analysis of research. In: Educational Researcher, 5, 1976, 10, S. 3–8.
- Hopf, D., Krappmann, L., und Scheerer, H.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Herausgegeben von der Arbeitsgruppe Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. (Zuerst erschienen unter dem Titel: „Der Schülerrückgang und seine Folgen“. In: betriefft: erziehung, 12, 1979, Heft 3 ff.)
- Kasper, H., und Piechorowski, A. (Hrsg.): Offener Unterricht an Grundschulen. Berichte englischer Lehrer. Ulm 1978.
- Plowden, Lady B., u. a.: Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education. London 1967. Deutsch: Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen. Herausgegeben von Belser, H., Roeder, P. M., und Thomas, H., Frankfurt a. M. 1972.
- Review Symposium on: N. Bennett, Teaching styles and pupil progress. In: American Educational Research Journal, 15, 1978, 1. Mit Beiträgen von Bossert, S. T. (S. 160–163), Choppin, B. (S. 158–160), Rosenshine, B. V. (S. 163–169).
- Vernon, P. E. (Hrsg.): Secondary school selection. A British Psychological Society Inquiry. London 1957.