

Nenniger, Peter

Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung

Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 45-49



Quellenangabe/ Reference:

Nenniger, Peter: Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 45-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296633 - DOI: 10.25656/01:29663

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296633>

<https://doi.org/10.25656/01:29663>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
18. Jahrgang / Heft 1 / 1990

Thema:

Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft in den 90er Jahren

Peter Strittmatter:

Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft
in den 90er Jahren: Zur Einführung 3

Jürgen Baumert:

Längerfristige Wirkungen des Schulunterrichts unter
institutioneller Perspektive 5

Klaus Beck:

Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungs-
wissenschaftliche Lernforschung 10

Jürgen van Buer:

Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre —
nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung?
Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre —
Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse
von Unterricht 16

Uwe Hameyer:

Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000:
Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt 23

Helmut Heid:

Über „falsche“ Abstraktionen und Segmentierungen
pädagogischen Denkens und Handelns 29

Manfred Hofer:

Vom Bildungs- zum Erziehungsnotstand 35

Volker Krumm:

Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft:
Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der
Unterrichtsforschung 40

Peter Nenniger:

Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung 45

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

Allgemeiner Teil

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

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

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

Peter Nenniger

Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung

Da sich die Geschichte der Pädagogik — von Comenius über Pestalozzi und Herbart bis in unsere Zeit — von ihrer weniger schmeichelhaften Seite her auch als Geschichte von sich wiederholenden Erneuerungsversprechen in überdauernden Problembereichen kennzeichnen läßt, erscheint die hier gestellte Aufgabe, künftige Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft als wünschenswert oder gar als notwendig zu identifizieren, einigermaßen vermessen. Zwar können diesbezügliche Prognosen kaum fehlgehen solange sie auf überdauernde Themen unserer Profession beschränkt bleiben; ihre Unschärfe nimmt jedoch schlagartig zu, wenn die prognostische Bedeutung von Wünschen oder unabdingbaren Notwendigkeiten für die Zukunft begründet oder gar abgesichert werden sollen. Deshalb dürfte es bei einer fachbezogenen Zukunftsschau eher geraten sein, eine mögliche Zukunft der Erziehungswissenschaft als Lehr-Lern-Forschung nicht im vielleicht brillanten Neuentwurf zu erfinden, sondern sie auf der Grundlage einer wahrscheinlich langweiligeren erziehungswissenschaftlichen Bestandsaufnahme ihrer Ergebnisse zielbezogen fortzuschreiben.

In dieser Absicht läßt sich der aktuelle Zustand holzschnittartig in sich mehrfach überschneidenden Spannungsfeldern wie folgt kennzeichnen:

— Erstens durch Beiträge zum Zusammenhang von Lehren und Lernen, in denen dieser Zusammenhang am einen Ende aus einer Makroperspektive über Effekte unterschiedlicher Organisationsformen des Lehrens auf global verstandenes Lernen beschrieben wird und am anderen Ende aus einer Mikroperspektive über experimentelle Effekte von systematisch variierten Detailbedingungen des Lehrens auf isolierte Lernprozesse.

— Zweitens durch Beiträge, die auf der einen Seite in höchst differenzierter Weise an der Erforschung psychischer Funktionen im Lehr-Lern-Prozeß orientiert sind, so daß die in den Lernprozeß eingehenden Inhalte nur eine marginale oder gar keine (bzw. eine austauschbare) Rolle spielen und die auf der anderen Seite an fachdidaktischen Problemen orientiert sind, so daß die sachlogische Aufbereitung des zu vermittelnden Lehrstoffs als dominantes Kriterium für Lernerfolg im Mittelpunkt steht.

— Drittens durch Beiträge, die zum einen und größeren Teil mit den kognitiven Funktionen des Lehrens und Lernens stehen (z.B. im Zusammenhang mit dem Erwerb, der Verarbeitung und Speicherung von Kenntnissen, mit der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten,

ihrem Einsatz und ihrer Steuerung im Verlauf des Problemlösens) und die zum anderen und geringeren Teil mit der Funktion motivationaler und sozialer Elemente des Lehrens und Lernens befaßt sind.

— Viertens durch ein mittlerweile reichhaltiges Instrumentarium an unterschiedlichen Forschungsparadigmen und Forschungsmethoden, von denen viele aus den benachbarten Sozialwissenschaften mehr oder weniger reflektiert übernommen, einige auf die Besonderheiten einer Lehr-Lern-Situation abgewandelt und wenige für diese Besonderheiten neu entwickelt wurden.

Aus der eben genannten „Positiv-Liste“ erziehungswissenschaftlicher Erträge läßt sich leicht auch die jeweilige komplementäre „Negativ-Liste“ rekonstruieren:

— Zum ersten klaffen Mikro- und Makroperspektive von Lehren und Lernen immer noch so erheblich auseinander, daß daraus kein zusammenhängendes Bild sich ergänzender Sichtweisen dieses Zusammenhangs entworfen werden könnte. Wenn auch beispielsweise hinsichtlich Problemen der schulischen Differenzierung die Verschränkung von äußerer (lernorganisatorischer) und innerer (methodisch-didaktischer) Differenzierungsmaßnahmen und -strategien anerkannt und ebenso in lehr-lern-theoretischen Arbeiten auf die Abhängigkeit der Lernergebnisse von lernorganisatorischen Voraussetzungen hingewiesen wird, steht doch ein integratives Konzept noch aus.

— Zum zweiten gewinnt zwar gerade in der Pädagogischen Psychologie der Inhalt als Bedeutungshintergrund eines Lerngegenstandes zunehmend an Beachtung. Die Rezeption der inhaltsbezogenen Struktur des Lernens bleibt aber in den meisten Fällen auf allgemeine Aspekte (wie z.B. Bereichsspezifität des Lernens) bezogen oder beschränkt sich auf wenige — schon traditionelle? — Forschungsgegenstände (Mathematik!), so daß auch hier ein Mangel an integrativen Konzepten mit fachdidaktischer Orientierung und lerntheoretischer Prozeßanalyse zu konstatieren bleibt.

— Zum dritten weist schon das ungünstige Verhältnis in der Anzahl von Beiträgen zum kognitiven und zum motivational-sozialen Bereich von Lehren und Lernen auf eine mangelnde Integration dieser beiden Bereiche hin. Zudem wird bei einer näheren Analyse deutlich, daß die für ein weiterführendes Verständnis von Lehren und Lernen notwendigen integrativen Arbeiten, aus denen erst eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf komplexere erziehungswissenschaftliche Fragestellungen möglich wird, noch allzu selten sind.

— Zum vierten geht aus einer Übersicht des Einsatzes empirischer Methoden in der Lehr-Lern-Forschung hervor, daß es in diesem Feld zwar nicht an der Zahl von Paradigmen und Methoden mangelt, sondern an einer adäquaten Verwendung sozialwissenschaftlicher Methodologie und insbesondere an einem ausgewogenen Verhältnis zwischen der Komplexität der Fragestellung des Untersuchungsansatzes und dem Niveau der angewandten Untersuchungs- und Auswertungsmethode.

Soweit eine — zugegebenermaßen subjektive und unvollständige — Aufstellung der „Positiva“ und „Negativa“. Die Desiderate für eine künftige Lehr-Lern-Forschung ergeben sich allerdings nicht bloß auf einer einfachen Differenz beider Seiten; sie bedürfen zusätzlich einer Zielvorgabe und — insofern Lehr-Lern-Forschung auch praktisch wirksam werden soll — der Spezifizierung eines Geltungs- und Anwendungsbereichs.

Ausgangspunkt dazu kann die durch Heidenreich & Heymann (1976) versuchte Begriffsbestimmung sein, wonach Lehr-Lern-Forschung „(1) Lehr-Lern-Vorgänge im Unterricht untersucht; (2) Merkmale und Aktivitäten von Lehrern und Schülern berücksichtigen und aufeinander beziehen; (3) individuelle Unterschiede der Merkmalsträger in Lehr-Lern-Prozessen aus erklärungsrelevanten Informationen interpretieren; (4) außer kognitiven auch affektive Faktoren von Lehr-Lern-Prozessen erfassen; (5) Lerninhalte einbeziehen; (6) Wechselwirkungen zwischen den Unterrichtsvariablen aufzuklären suchen; (7) Unterricht als Prozeß erforschen; (8) theorieorientiert erfolgen; (9) eine hohe empirisch-methodologische Qualität anstreben; (10) die unterrichtspraktische Bedeutung ihrer Ergebnisse diskutieren“ sollte.

Versucht man derart charakterisierte Lehr-Lern-Forschung an der aktuellen Forschungslage zu messen, dann erscheint sie

— bezogen auf den Forschungsgegenstand als ein unterrichtsbezogener, individuelle Unterschiede von Lernen und Wechselwirkungen zwischen Lehren und Lernen berücksichtigender Ansatz mit einer fluiden und heterogenen theoretischen Basis, deren lerntheoretische Grundlagen mittlerweile durch die stürmische Entwicklung in der kognitiven Wissenschaft in einigen Bereichen bereits überholt wurde;

— bezogen auf die Forschungsmethode als ein Ansatz mit einer für erziehungswissenschaftliche Ansprüche insgesamt bemerkenswert hohen empirisch-methodologischen Qualität;

— bezogen auf mögliche Handlungsrelevanz als ein Ansatz mit einem vorwiegend indirekten Praxisbezug, der jedoch durch seine Distanz zu inhaltlich-didaktischen Fragen und durch die mit wenigen Ausnahmen faktische Beschränkung seines Geltungs- und Anwendungsbereichs auf den allgemeinbildenden Unterricht hinter einigen der von der Unterrichtspraxis gestellten Zielerwartungen zurückfällt.

Aus diesem Grunde erscheint es wünschenswert, eine Perspektive für die Lehr-Lern-Forschung zu eröffnen, in der eine Anpassung der Sichtweise von Lehren und Lernen an den Stand der kognitiven Wissenschaft, eine Ausweitung ihres Anwendungsbezuges durch die verstärkte Berücksichtigung der — schon traditionellerweise geforderten — inhaltlich-didaktischen Elemente des jeweils zu lernenden Gegenstandes und eine intensivere Hinwendung zu Lernsituationen außerhalb des traditionellen Feldes allgemeinbildenden Unterrichts (z.B. Erwachsenenbildung, berufliche Bildung) attraktiv wird.

In dieser Perspektive könnte eine „Desideraten-Liste“ auf folgende vordringlichen Ziele hin fortgeschrieben werden:

— Erstens sollten in der Lehr-Lern-Forschung unter experimentellen Bedingungen identifizierte Effekte auf den Lernprozeß systematischer eingefügt werden in Ergebnisse aus Forschungen zu Lernbedingungen, die Variationen der Organisationsform von Lernumgebungen beinhalten.

— Zweitens sollten verstärkt die sich aus dem Lerninhalt ergebenden Bedingungen, wie sie in fachdidaktischen Studien reflektiert wurden, bei der Erforschung von psychischen Prozessen im Lehr-Lern-Zusammenhang als Randbedingungen explizit berücksichtigt werden.

— Drittens sollte die Verschränkung von motivationalen und sozialen Elementen des Lernens mit kognitiven Prozessen verstärkte Beachtung finden.

— Viertens sollte der in jedem Lernen immer schon enthaltene Entwicklungsaspekt verstärkt auf die Bedingungen des Erwachsenenlernens ausgeweitet werden.

— Fünftens sollte der erreichte methodologische Standard zwar in seiner Breite konsolidiert werden, dabei jedoch vermehrt der adäquaten Interpretation der Ergebnisse (auch unter Rückgriff auf das vorhandene Instrumentarium der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) besondere Beachtung geschenkt werden.

Insgesamt erscheint es aus dieser Sicht für die Zukunft einer Lehr-Lern-Forschung vordringlich, daß neben ihrer traditionell analytisch-erklärenden Funktion in der Erziehungswissenschaft verstärkt die synthese-und theoriebildende Funktion an Bedeutung gewinnt, mit dem Ziel, eine der Komplexität des Gegenstandsbereichs immer besser gerecht werdende theoretische Fundierung und daraus hervorgehende praktische Relevanz zu erreichen.

Im Hinblick auf die künftige Forschungspraxis einer an der Lehr-Lern-Forschung orientierten Erziehungswissenschaft sollte in der Konsequenz dieser aufgezeichneten Sichtweise überdacht werden,

— inwieweit über eine unmittelbare inhaltliche Thematik hinausweisend aktuelle lokale Forschung perspektivisch miteinander vernetzt werden könnte (z.B. bei unterschiedlicher Thematik hinsichtlich gleicher Medien, analoger Methoden, usw.);

— inwieweit nicht lokale oder regionale Forschergruppen mit unterschiedlichen (z.B. organisatorischen, sozialen, kognitiven) Forschungsperspektiven oder verschiedenartigen theoretischen (z.B. inhaltlich-fachdidaktischen, funktional lehr-lern-theoretischen) Orientierungen am gleichen Objekt (z.B. identischen Lernort, vergleichbaren Zielgruppe) forschen sollten;

— inwieweit es nicht fruchtbar wäre, den Informationsaustausch über die unmittelbare Forschungsphase (z.B. Projektlaufzeit) hinaus

weiterzupflegen — und zu fördern! —, um so auch zu einer Abschätzung von Wirkungen und Folgen eines Forschungsertrags gelangen zu können.

In der Konsequenz solcher Vorgehensweisen wären dann allerdings auch konzentrierte Forschungsanstrengungen (wie z.B. Schwerpunktprogramme) im Hinblick auf ihre innere und äußere Koordination hin stärker zu reflektieren und explizit mit übergreifenden integrierenden Zielvorgaben zu versehen: beispielsweise im Rückblick auf Forschungsschwerpunkte der beiden letzten Jahrzehnte mit Blick auf die Frage, ob nicht die Ergebnisse über Wirkungen schulischer Differenzierungsmaßnahmen, Erkenntnisse über den Zusammenhang von Lehren und Lernen und den Aufbau von Wissen und Fähigkeiten im Hinblick auf neue Problemlagen an verschiedenen Lernorten in der vorgestellten vernetzten Forschungsorganisation zielgerichtet einander zugeführt werden könnten.

Ein derartiges Vorgehen dürfte jedenfalls — sofern dafür gesorgt wird, daß dabei die Forschung und ihre Koordination in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen — Synergieeffekte begünstigen, die insbesondere der im jetzigen Zustand der Erziehungswissenschaft wünschenswerten Integration des Faches zugute kommen könnten.

Anschrift des Autors:

Peter Nenniger, Institut für Pädagogik der Universität,
Olshausenstraße 40 / Haus S24cEG, D - 2300 Kiel 1