

VORWORT

Der Fortschritt der Menschheit ist eng mit der Wissensentwicklung verbunden. Das Wissen wächst ständig und mit steigender Geschwindigkeit im Verlaufe der Geschichte an. Bei der Erweiterung des Wissens baut jede Generation auf dem der vorigen auf. Die Weitergabe des Wissens von einer zur anderen Generation (Lehren und Lernen) ist demzufolge eine wichtige Voraussetzung für den Wissensfortschritt.

In Hochkulturen übernimmt die Schule diese Aufgabe. Lehren wird zur Profession und Lernen zu einer gesellschaftlich hoch sanktionierten Aufgabe. Unterricht, d. h. die institutionalisiert organisierte und auf die Aneignung von menschlicher Kultur gerichtete Wechselwirkung von Lernen und Lehren, bildet das Zentrum des schulischen Lebens der Kinder und im Idealfall auch ihrer Lehrer.

Das Ziel unserer Forschungen besteht darin, einen Beitrag zur Erhöhung der Qualität von Unterricht im Sinne eines effizienten Wissenstransfers zwischen den Generationen und im Hinblick auf seine entwicklungsfördernde Wirkung zu leisten.

Ausgehend von der Tatsache, dass der Wissenstransfer an die Aktivität auf Seiten der Lernenden (Lernen als aktiver Prozess der Wissenskonstruktion) aber auch der Lehrenden (Lehrtätigkeit) gebunden ist, konzentrierten wir unsere Untersuchungen auf die Interaktion zwischen Lernen und Lehren im Unterricht. Nur im Rahmen dieser Interaktion können sowohl Lehrer als auch Schüler gleichzeitig (wechselwirkend in gemeinsamer Tätigkeit) Subjekte ihrer eigenen Tätigkeit, also aktiv sein. Und nur in der Interaktion können sie als solche untersucht werden und kann der Unterricht selbst als wirkungsvolle Bedingung und Resultat ihrer Aktivität in den Fokus der Forschung rücken.

Im vorliegenden Band werden ausgehend von der Darstellung einiger Grundthesen zum Verhältnis von Entwicklung und Unterricht verschiedene Unterrichtsstrategien, die je unterschiedliche Art und Weise der Interaktion (Wechselwirkung) zwischen Lernen und Lehren, diskutiert und im Hinblick auf ihre Wirkungen auf Lernergebnisse und die vor allem kognitive Entwicklung der Kinder untersucht. Hierzu wurden z. T. in anderen Zusammenhängen publizierte Studien neu bearbeitet und durch einige weitere, bisher nicht veröffentlichte Arbeiten ergänzt.

Insgesamt wird zu zeigen sein, wie in der Vergangenheit (DDR) und in der Gegenwart in vor allem Brandenburger Schulen versucht wurde bzw. wird, die Aufgabe eines effizienten Wissenstransfers und einer wirkungsvollen Entwicklungsförderung im Unterricht zu realisieren. Unsere Untersuchungen belegen jedoch, dass es gerade bei diesen beiden Aufgaben noch erhebliche, zum Teil anwachsende Probleme zu bewältigen gibt. Dies stiftet ein wirksames Motiv, die Bemühungen zu verstärken, nach neuen, evtl. besseren Unterrichtsstrategien zu suchen, die in der Lage sind, jene in der Vergangenheit und Gegenwart im Unterricht zu beobachtenden Probleme einer Lösung zuzuführen.

Wir meinen, in der Unterrichtsstrategie des „Entwicklungsfördernden Unterrichts“ Ansätze dafür gefunden zu haben, bei der Lösung der Probleme des effizienten Wissenstransfers und einer wirkungsvollen Entwicklungsförderung im Unterricht voranzukommen. Diese Unterrichtsstrategie wird diskutiert und ihre Effizienz anhand einiger Untersuchungsdaten wahrscheinlich gemacht. Darüber hinaus soll in diesem Kontext anhand einer Reihe von Untersuchungen ausführlicher auf Probleme der Evaluation des Unterrichts eingegangen werden.

Wenngleich sich alle hier dargestellten Untersuchungen vor allem auf den Heimatkunde- bzw. Sachunterricht beziehen, sind ihre Ergebnisse insofern weit reichender, als sie auch bemüht sind, generelle, vom Unterrichtsfach unabhängige, Tendenzen des Unterrichts, des Lernens und Lehrens und ihrer Wechselwirkung zu erfassen.

Neben der eben gekennzeichneten Aufgabe geht es uns ferner darum, einen spezifischen Beitrag zur Lehr-Lernforschung zu leisten. Dies geschieht aus didaktischer Sicht. Was bedeutet dies angesichts der Tatsache, dass gegenwärtig Lehr-Lernforschung vor allem aus der Perspektive der Psychologie heraus betrieben wird (vgl. die Bilanz der Lehr-Lernforschung in den 90er Jahren, nachzulesen in Unterrichtswissenschaft 2000)? Unsere Fragestellungen und der Verwertungsrahmen der Untersuchungsergebnisse sind fachdidaktisch determiniert. Die angewandten Methoden entstammen vor allem der an psychologischer Forschung orientierten Lehr-Lernforschung. Da man von einem mehr oder weniger stringenten Zusammenhang zwischen Fragestellung, Verwertungsrahmen (den verfolgten Intentionen) und den angewandten Methoden ausgehen muss, entsteht folgendes konkrete Problem: Aus Sicht der etablierten Lehr-Lernforschung kann trotz aller eigenen Defizite (Weinert 2001) unsere Forschung als zu wenig ertragreich bewertet werden. Dies vor allem deshalb, weil sie zu wenig stringent dem empirisch-analytischen Paradigma folgt und einige der entsprechenden Qualitätskriterien nicht voll erfüllt. Andererseits kann von Seiten der Fachdidaktik kritisiert werden, dass eine solche Forschung zu stark grundlagenorientiert ist und zu

wenig direkt mit Blick auf Schule und Unterricht praktisch verwendbare Ergebnisse zeitigt. Bezüglich dieser und ähnlicher Argumente sei angemerkt, dass es weder der etablierten Lehr-Lernforschung noch der fachdidaktischen Forschung (wenn es sie denn in nennenswertem Umfang überhaupt gibt – Helmke, Hornstein & Terhart 2000, Holzbrecher 2001, Sander 1999¹) gelungen ist, wesentliche praktische Probleme von Schule und Unterricht zu lösen (Weinert & de Corte 1990², de Corte 2000).

Mit Blick auf die Überwindung der tiefen Kluft zwischen empirischer Unterrichtsforschung und der Praxis des Unterrichts (wie sie nicht zuletzt auch die Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik beklagen) sollten Kompromisse eingegangen werden, die im Sinne einer psychologischen Didaktik Forschungen gestatten, die Pfeiler darstellen, auf denen eine Brücke zwischen pädagogischer Theorie und Praxis errichtet werden kann. Dies ist ganz dezidiert unsere Absicht.

Wir sind uns dabei der mit Blick auf die üblichen Standards empirisch-analytischer Forschung betreffenden gewissen Unschärfe unserer Untersuchungen bewusst und haben dies auch ganz bewusst in Kauf genommen, um Ergebnisse zu erzielen, die mit Blick auf die Praxis des Unterrichts und der Schule direkter (im Sinne einer handlungsorientierenden Funktion) verwertbar sind und zugleich die fachdidaktische Diskussion stimulieren können.

Der geneigte Leser sollte in dem hier noch in bescheidenen Ansätzen praktizierten komplexen Herangehen an Lernen und Unterricht auch ein Stück Eigenständigkeit des Forschungsansatzes erkennen. Dieser besteht vor allem darin, in gesicherten empirisch-analytisch gewonnenen Daten nicht den Endpunkt einer Forschung zu sehen, die dann gestattet, Unterricht und Lernen konstatierend zu beschreiben, sondern vor allem darauf gerichtet ist, Unterricht und Lernen in ihrer Wechselwirkung zu erforschen, indem Entwicklungsprozesse beim Lernenden durch Unterricht bewusst erzeugt, stimuliert, über Unterricht vermittelt bzw. „ausgebildet“ werden.

Hartmut Giest

¹ Ludwig Ecklinger (Bundesvorsitzender des VBE) zitiert in Grundschrift 3, 2001, S. 7: „In der Lehrerbildung müssen endlich Nägel mit Köpfen gemacht werden. ... TIMSS hat die Schwachstellen der Lehrerbildung in allen drei Phasen deutlich gemacht. Es rächt sich, dass Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung als Stiefkind behandelt und Forschungsdefizite hingenommen werden.“

² „After 100 years of systematic research in the fields of education and educational psychology, there is, in the early 1990s, still no agreement about whether, how, and under which conditions research can improve educational practice.“ (Weinert & de Corte 1996, S. 43).