

Lehr-Lern-Forschung und Medien-ein kritischer Rückblick

Matthias v. Saldern

Erschienen in: Lehr-Lern-Forschung und Medien - ein kritischer Rückblick: In: Leutner, D. & Brüncken, R. (Hrsg.). Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Münster: Waxmann, 2000, S. 25-36.

In dem Artikel wird die Entwicklung der Lehr-Lern-Forschung seit der Gründung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) nachgezeichnet. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Forschung zu den sog. Neuen Medien gelegt. Es wird die These vertreten, dass sich Forschungstraditionen herausgebildet haben, die sich von pädagogischen Fragestellungen entfernen.

1 Zur Begriffsvielfalt im empirisch-pädagogischen Bereich

In dem gewählten Kontext gibt es neben dem der Lehr-Lern-Forschung viele weitere Begriffe: Bildungsforschung, Unterrichtswissenschaft, Unterrichtsforschung, Empirische Pädagogik, usw. Die ganze Diskussion zeigt eine gewisse Unsicherheit in der Kennzeichnung dessen, wie empirische Forschungsarbeit treffend gekennzeichnet werden könnte.

- Für Eigler (1979) sind Lehr-Lern-Forschung und Unterrichtswissenschaft dasselbe.
- Der Begriff Lehr-Lernforschung wird reduziert auf Lernforschung bei Beck (1990) und in der Festschrift Eigler (Strittmatter, 1990).
- van Buer & Nenniger (1992) lehnen z.B. eine Unterscheidung z.B. zwischen Lehr-Lern-Forschung und Unterrichtsforschung ab; sie sei nicht möglich;
- In den Bänden von Ingenkamp et al. (1992) wird der Begriff Bildungsforschung bewusst nicht verwendet, er gehöre zur Makrobene (siehe dazu auch Marotzki, 1995);
- In denselben Bänden wird auch Unterrichtsforschung vermieden, sie sei zu eng, um als Synonym für Empirische Pädagogik zu gelten.

Schaut man sich einmal die Häufigkeit des Begriffes Lehr-Lern-Forschung und der Nachbarbegriffe im Internet in der Bundesrepublik an, so ist heute der klare Renner der Begriff *Bildungsforschung*. Dies deutet eine Erweiterung an und vermeidet kräftezehrende Diskussionen über die Abgrenzung von untergeordneten Begriffen wie z.B. Lehr-Lern-Forschung.

Der Begriff Lehr-Lern-Forschung macht Sinn, sofern die Bezüge zu anderen pädagogischen Herangehensweisen erhalten bleiben, wie vorher erwähnt. Der Begriff Lehr-Lern-Forschung wird bezüglich des Forschungsbereiches allerdings tatsächlich zu eng geführt: In den meisten

Forschungsprogrammen ist er eindeutig auf (Berufs-)Schule bezogen, aber vielleicht wird es eine Erweiterung durch die Medienforschung geben, die breiter angelegt zu sein scheint.

Allerdings ist die Veränderung eines Begriffes an sich nichts außergewöhnliches. Es geht hier in erster Linie auch nicht um den Begriff, sondern um das mit ihm verbundene Programm. Eine historische Analyse hilft dabei, Tiefe zu erlangen und zu erkennen, wie das Thema Medien aus der Sicht der pädagogischen Lehr-Lern-Forschung behandelt worden ist. Es geht allerdings nicht um die Geschichte der Medien oder Medienforschung.

- hier Tabelle 1 einfügen -

2 Rückblick: Zum Stellenwert einer pädagogischen Medienforschung

1964 wurde der *Verein zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens* gegründet. Dies war die Wiederaufnahme einer Tradition, die mit der Gründung des Leipziger Lehrervereins in den zwanziger Jahren begann (Ingenkamp, 1987), und gleichzeitig der Beginn einer Entwicklung, die eine große Eigendynamik entwickelte. Dies war übrigens der Zeitpunkt, vom dem an sich Pädagogische Psychologie und Schulpädagogik auseinanderentwickelten (Ewert & Thomas, 1996, S. 90).

1965 wurde die *Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung* (AEPF) gegründet, die später Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurde und zwischenzeitlich mit den Bildungsplanern zu einer neuen Sektion *Empirische Bildungsforschung* fusionierte. Von den 17 Gründungsmitgliedern der AEPF leben noch drei, nämlich Eigler, Ingenkamp und Flechsig, deren Namen auch heute noch für Lehr-Lern-Forschung, Pädagogische Diagnostik und Didaktische Modelle bzw. Curriculumforschung stehen. Die AEPF war 1965 in ihrer Programmatik breit angelegt, wie aus der linken Spalte der Tabelle 1 hervorgeht, wobei eine originär erziehungswissenschaftliche Grundhaltung durchaus erkennbar erscheint. Die Lehr-Lern-Forschung war damals ein Teil des Programms. Die gewählten Leitbegriffe sind irgendwann in den letzten 30 Jahren in die Diskussion eingeführt wurden. Auffällig für unsere Teilfragestellung ist, dass der Bereich Medien von Anfang an dabei war und durchgehend Berücksichtigung gefunden hat. Nach dem Didaktik-Modell von Heilmann/Otto/Schulz konnte man die Medien nicht mehr unberücksichtigt lassen.

Der Begriff Lehr-Lern-Forschung ist eng verknüpft mit der Einrichtung eines DFG-Schwerpunktprogramms im Jahre 1975 mit derselben Bezeichnung. Das generelle Ziel war damals hoch angesetzt: die Entwicklung einer Lehr-Lern-Theorie. So hieß es im Antrag: „Zwischen einer praxeologisch orientierten, nicht theoriegeleiteten Anwendungsforschung und einer für die Praxis irrelevanten Grundlagenforschung soll ein Forschungstyp entwickelt

werden, der die Theoriegebundenheit und die Berücksichtigung der Restriktionen in der Praxis integriert“. Ich denke, besser konnte man die Idee, Theorie und Praxis über Forschung zu vermitteln, gar nicht formulieren. Dazu sollten Zusammenhänge untersucht werden zwischen Lehr- und Lernzielen, Lehr- und Lernstrategien, Medien und Persönlichkeitsvariablen der Lehrenden und Lernenden, wobei man sich in den Untersuchungen auf Englisch und Mathematik in 5. und 6. Klassen beschränken wollte.

Der Rahmen war also keineswegs durch die Leitbegriffe, sondern durch die Populationsbeschreibung eindeutig auf Schule bezogen. Dies wird noch deutlicher, wenn man sich die Kriterien vor Augen hält, die die Einzelprojekte erfüllen sollten. Dazu gehören die Ausrichtung auf kognitive Theorien, die Schulbezogenheit und die unterrichtspraktische Bedeutung. Später wird deutlich, dass diese Ziele besonders des Praxisbezugs nicht zur Genüge erfüllt wurden. Zu einem Theorietypp zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung ist man auch nicht gekommen, wenngleich heftig daran gearbeitet wurde.

Die Medien spielten im DFG-Schwerpunktprogramm in den Einzelprojekten kaum eine Rolle mehr. Mit der Definition der Lehr-Lern-Forschung war zudem eine bewusste Ausgrenzung der Curriculumforschung verbunden. Dies lag sicher auch daran, dass sich die Didaktik zu Beginn der 70er Jahre eher als Handlungsforschung begriff, die zwar empirische Methoden nicht ablehnte, aber doch einen aktiven Eingriff in die Unterrichtswirklichkeit suchte. Es waren übrigens nicht alle Beteiligten mit dieser Restriktion einverstanden. In dem Aufsatz von Eigler et. al (1976) über mehrdimensionale Zielerreichung ist noch eindeutig von Lernzielen gesprochen, die es zu erreichen gilt. Wie man zu diesen Lernzielen allerdings kommt, ist auch hier bereits nicht mehr diskutiert („normativer Aspekt“).

Ein Jahr nach dem DFG-Aufruf versuchten Heidenreich & Heymann (1976) das bis dahin heterogene Feld zu ordnen. Sie kamen zu 10 Gegenstandsbereichen, Aspekten und Prinzipien der Lehr-Lern-Forschung:

- Lehr-Lehr-Vorgänge im Unterricht,
- Merkmale und Aktivitäten von Lehrern und Schülern,
- individuelle Unterschiede der Merkmalsträger,
- auch affektive Faktoren,
- Lehrinhalte,
- Wechselwirkungen zwischen den Unterrichtsvariablen,
- Unterricht als Prozess,
- Theorieorientierung,
- hohe empirisch-methodologische Qualität,

- Diskussion der unterrichtspraktischen Bedeutung.

Die Autoren definierten Lehr-Lern-Forschung 1976 wie folgt: „Lehr-Lern-Forschung erfasst als anwendungsbezogene Grundlagenforschung Lehrer- und Schülervariablen, Lehrinhalte und Lehrmethoden in ihren prozesshaften Wechselbeziehungen unter Berücksichtigung individueller Unterschiede.“

Damit haben die Autoren das Programm der DFG präzisiert. Diese Definition unterliegt allerdings zwei nicht notwendigen Einschränkungen: Zum einen gehen die Autoren davon aus, dass die Lehr-Lern-Forschung ausschließlich empirisch ist. Dies ist eine wenig sinnvolle Eingrenzung. Denn auch wer im pädagogischen Bereich empirisch arbeitet, kommt um normative Fragen nicht herum. Vor welchem Hintergrund sollte denn auch geklärt werden können, was z.B. *guter* Unterricht ist oder welche Rolle Multimedia in einem guten Unterricht leisten kann?

Zum anderen ist die skizzierte Auffassung doch auf das beschränkt, was innerhalb einer räumlich und zeitlich limitierten Situation, nämlich Unterricht, abläuft. Den äußeren Einflüssen wird wenig oder keine Beachtung geschenkt. Auch dies ist eine wenig sinnvolle Einschränkung. Die Autoren blieben also im Rahmen des Schwerpunktprogramms, damit aber hinter der Programmatik der AEPF in ihrem Gründungsjahr zurück. Und die Medien: Sie verschwanden - wohlwollend interpretiert - im großen Bereich der Methoden des Unterrichts.

Man kann beobachten, dass bestimmte Personen (Flehsig oder Ingenkamp) sich nicht direkt an diesem Programm beteiligten: Ingenkamp arbeitete schwerpunktmäßig im Bereich pädagogische Diagnostik. Flehsig verlegte seinen Schwerpunkt auf die Didaktik und meldete sich nur noch einmal zu Wort, und zwar 1979 in der *Unterrichtswissenschaft*, wo er an die curriculare Komponente des Programmes noch einmal erinnerte, sehr unterstützt von Frey (1979) im gleichen Heft. Dies war übrigens das letzte Aufbäumen der Vertreter der Didaktik und damit auch der Mediendidaktik in der Diskussion, was Lehr-Lern-Forschung leisten sollte. In der Tabelle 1 ist die Definition von Flehsig herangezogen, der Lehr-Lern-Forschung auf die Analyse der Lehrstrategien reduziert und den neuen Begriff Unterrichtswissenschaft verwendet. Unterrichtswissenschaft besteht nach Flehsig aus der Lehr-Lern-Forschung (was bei ihm hier ausschließlich Unterrichtsmethoden-Forschung ist), Unterrichtsmedienforschung, Curriculumforschung und der sog. Gruppierungsforschung (innere, äußere Differenzierung). Die Medien als Gegenstand der Forschung waren bei Flehsig noch deutlich vorhanden. Da Flehsig sich aber zum gleichen Zeitpunkt endgültig aus der AEPF verabschiedete, war auch die notwendige Diskussion untereinander verstummt.

Vergleicht man die Artikel im damaligen Themenheft der Unterrichtswissenschaft, so verschwimmt das ehemals klar strukturierte Programm. Man spürt geradezu eine Unsicherheit, was Lehr-Lern-Forschung leisten soll und kann. So bezeichnet Flehsig (1979, S. 279) hier bspw. Unterrichtswissenschaft als Handlungswissenschaft, eine Auffassung, die von den übrigen Kollegen nicht geteilt wurde. Im übrigen wurde hier von fast allen Autoren eine Reduzierung des Ansatzes auf rein psychologische Fragestellungen kritisiert. Eigler (1979), der hier übrigens die Begriffe Lehr-Lern-Forschung und Unterrichtswissenschaft gleich setzt, diskutiert noch einmal den eingeforderten Praxisbezug: Lehr-Lern-Forschung müsse sich so präsentieren, dass sie handlungsorientiert wirken kann. Dies ginge am besten durch die Konfrontation der Lehrerschaft mit ihren Ergebnissen. Im übrigen hätte man sich nach Eighlers Ansicht zu stark dem Muster des Erklärens zugewandt und den Handlungsgesichtspunkt vernachlässigt. Er suchte damit aber einen anderen Weg als Flehsig, der – stark unterstützt durch König (1979) – eine völlige Abkehr vom Hempel-Oppenheim-Schema zu Gunsten eines alternativen Forschungsprogrammes fordert. Oerter führt zudem den Begriff ökologische Validität ein, man solle Settings untersuchen, nicht nur einzelne Variablen im Sinne der Experimentalpsychologie (Oerter, 1979, S. 41) - übrigens eine Kritik, die Weidenmann gegenüber der psychologischen Medienforschung 20 Jahre später wiederholte. In der damaligen Diskussion reagierte auch Achtenhagen (1979), der den popperianischen Standpunkt noch einmal verteidigte und damit den Artikel von Strittmatter (1979) stützte, welcher seinerseits die Aufgabe einer Theorienbildung betonte. Achtenhagen forderte zudem eine Evaluation von Maßnahmen in der Schule.

Man muss heute deutlich erkennen, dass die vor nunmehr 20 Jahren geführte Diskussion zukunftsfähig war. Was damals unter Erforschung der Lehrstrategien gefordert war, erlebt heute unter Instruktion eine Renaissance. Allerdings hat die deutsche Pädagogik sich unter Professionalisierungsgesichtspunkten unklug verhalten: Die meisten Pädagogiklehrstühle zum Bereich Lehr-Lern-Forschung sind heute von Psychologen besetzt. Und das Thema Medien hat heute einen ganz anderen Stellenwert.

Die Diskussion wurde weitergeführt in dem Sammelband von Treiber & Weinert (1982). Die Autoren leiten das Rückzugsgefecht ein: Lehr-Lern-Forschung sei nicht fachdidaktisch ausgerichtet, nicht unmittelbar anwendungsbezogen, aber am Unterricht orientiert. Es mag an ihrer psychologischen Sichtweise liegen, dass (Fach-) Didaktik und Anwendungsbezug bewusst aus dem Programm der Lehr-Lern-Forschung ausgeschlossen wurden. Dadurch wird aber erneut die Gefahr einer Psychologisierung pädagogischer Themen deutlich, was nicht bedeutet, dass die Psychologie zu diesem Forschungsfeld nichts beizutragen hätte. Aber es fehlt die normative Komponente.

Es fragt sich über den Streit um Definitionen hinaus, inwieweit eigentlich in der Forschungspraxis eine Integration der Lehr-Lern-Forschung geleistet wurde. In einem Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* wurden 1982 Ergebnisse von sieben Forschungsgruppen aus dem DFG-Schwerpunktprogramm vorgestellt. In dem Einleitungsartikel muss Roeder (1982) kritisch feststellen, dass das gesamte Programm der Lehr-Lern-Forschung durch Vielfalt gekennzeichnet ist, was sich dadurch zeige, dass Lehr-Lern-Forschung kein einheitliches theoretisch-methodisches Paradigma sei. Zudem gäbe es keine Gesamtkoordination der Projekte.

Acht Jahre später wurde in einem Themenheft der *Unterrichtswissenschaft* diese Kritik von Beck (1990) wieder aufgenommen, der für die Zukunft forderte, die verstreuten Forschungsaktivitäten mit einer zentralen Leitung auszustatten. Ob dies nicht die Forschungsfreiheit zu sehr einschränkt und kreatives Suchverhalten durch Überbürokratisierung verhindert, sei einmal dahingestellt. Im übrigen gingen alle Autoren in diesem Themenheft äußerst kritisch mit dem Programm Lehr-Lern-Forschung um. Ob das gesamte Programm gemessen an der DFG-Programmatik gescheitert ist, kann noch nicht abschließend beurteilt werden. Aber es sprechen einige Gründe für dieses Urteil, wie es Beck (1990) und van Buer (1990) andeuteten: Das Programm habe zwar zu einem beachtlichen Problembewusstsein beigetragen, sei aber theoriearm, disparat in seiner Ausrichtung und methodisch nicht hinreichend entwickelt. Stichwort von van Buer: Sammelbecken Lehr-Lern-Forschung.

Die Frage ist nun, ob diese vehemente Kritik positiv genutzt wurde. Die Antwort ist: teilweise ja. Besonders deutlich wurde eine Erweiterung und Begriffsneufindung in dem Handbuchartikel von Strittmatter & Bedersdorfer (1991). Dort wird der sog. Präskriptiven Unterrichtswissenschaft neben der deskriptiv-erklärenden Funktion ganz eindeutig die bereits vermisste normative Komponente zugesprochen. Auch wurde der Begriff wieder dahingehend erweitert, dass die Bedingungen von Unterricht in die Analyse mit eingeschlossen werden. Man war also fast wieder auf dem Stand von 1965 (Gründung der AEPF), wobei die bereits geschwächte Didaktik einschließlich Mediendidaktik fehlt und auch die Pädagogische Diagnostik, an der besonders Ingenkamp arbeite.

Man könnte nun der Auffassung sein, dass nach dieser grundlegenden Modifikation des Ansatzes von Heidenreich & Heymann die Diskussion ein Ende gefunden hätte. Dies war aber nicht so, denn es gab einen anderen Diskussionsstrang als den der Lehr-Lern-Forschung, der als Empirische Pädagogik bezeichnet wird, also unzweifelhaft ein noch breiter angelegter Begriff, der eine ganze Subdisziplin zu umfassen sucht.

In der von Ingenkamp et al. (1992) herausgegebenen Bestandsaufnahme der Empirischen Pädagogik 1970-1990 wird deutlich, dass sie zwei Bereiche zu umfassen scheint, nämlich die

Lehr-Lernforschung und die pädagogische Diagnostik. Ingenkamp spricht in seinem Einleitungsartikel allerdings von empirisch-analytischer Pädagogik und schließt den normativen Aspekt bewusst wieder aus. Offenbar wurde die Erweiterung der Lehr-Lern-Forschung um gerade diesen Aspekt durch Strittmatter & Bedersdorfer (1991) noch nicht zur Kenntnis genommen; zitiert ist der Artikel auf jeden Fall nicht.

In den Übersichtsbänden von Ingenkamp et al. (1992), in denen die große Breite der Empirischen Pädagogik, also auch die Lehr-Lern-Forschung, vertreten ist, taucht der Begriff Lehr-Lern-Forschung wieder auf und zwar klar eingegrenzt auf dessen ursprünglichen Vorstellungsinhalt aus den 70er Jahren: Es fehlen also die normative Komponente und die äußeren Bedingungen von Unterricht. Aber diese Neueingrenzung war nur teilweise ein Rückfall, weil die letztgenannten Komponenten unter das breitere Dach der *Empirischen Pädagogik* gefasst wurden.

Empirische Pädagogik umfasst gemäß den beiden Übersichtsbänden von Ingenkamp et al. eine bestimmte wissenschaftstheoretische Orientierung, die empirisch-analytische Methodenlehre, die Institutionenforschung im Bereich Schule, die Lehr-Lern-Forschung mit wachsendem Anteil neuer Unterrichtstechnologien (!) und Forschungen zum Schüler und zum Lehrer, die interessanterweise nicht zur Lehr-Lern-Forschung gezählt wurden. Dies widerspricht der Intention des DFG-Schwerpunktprogramms von 1975, das – wie bereits erwähnt – die Persönlichkeitsvariablen eindeutig der Lehr-Lern-Forschung zuordnete. Der Bereich Curriculum und Didaktik taucht so nicht mehr auf.

Damit ist etwas gescheitert, was sowohl bei der Gründung der AEPF als auch im Schwerpunktprogramm der DFG noch eine große Rolle spielte: der Bezug zur Praxis, den Eigler (1979) ja noch vehement einforderte. Die Geschichte der AEPF bestätigt diesen Eindruck. Die Gründe lagen sicherlich in einer zunehmenden Professionalisierung, aber auch in der Schwierigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse für die Praxis fruchtbar zu machen. Dieses Dilemma ist ja bis heute nicht zufriedenstellend aufgelöst und hat dazu geführt, dass viele Forscherinnen und Forscher sich eher wieder der reinen Grundlagenforschung widmen, wie sich am Beispiel der Medienforschung oder auch Lehr-Lern-Forschung zeigt. Diese Form der Reduzierung tut der Pädagogik nicht gut. In den Sammelbänden von Ingenkamp et al. (1992) taucht nach Jahren übrigens wieder das Thema Medien auf, noch abgetrennt vom Thema Neuere Unterrichtstechnologien.

3 Die kognitive Wende

Zeichnete man die Diskussion und Begriffsabgrenzungen der letzten 30 Jahre noch feiner nach als hier möglich, dann würde vermutlich leicht eine Satire daraus. Deren ernster Kern

liegt aber in der unglaublichen Beschleunigung der Lehr-Lern-Forschung seit den 60er Jahren. Auch ist Unsicherheit in der begrifflichen Verwendung erkennbar, was Achtenhagen (1995) zu dem Urteil führte, dass die Lehr-Lern-Forschung durch ihre zunehmende Komplexität handlungsunfähig geworden sei. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass durch das Programm zahlreiche neue Erkenntnisse möglich wurden, die allerdings kaum Einfluss auf die didaktische, auch mediendidaktische Theoriebildung hatten. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive darf Lehr-Lern-Forschung keiner Engführung unterliegen, die alle Schwierigkeiten wie z.B. den Praxisbezug vermeidet.

Im Hinblick auf Medien stand durch die kognitive Wende der Psychologie nicht mehr die Instruktion durch ein Medium im Mittelpunkt, sondern der Umgang mit dem Medium sowie die Effekte auf kognitive Strukturen und Strategien. Man konnte nunmehr Ergebnisse der Forschung wieder theoretisch einbinden. Dies war der Moment, als auch die pädagogische Lehr-Lern-Forschung sich des Thema wieder bemächtigte. Die Medien wurden dabei ganz normaler und keineswegs hervorgehobener Bestandteil der Lehr-Lern-Forschung oder Unterrichtsforschung. Man konnte plötzlich die Unterrichtsforschung mit der pädagogischen Medienforschung verbinden. Die Frage, bei welcher Lehrstrategie welches Medium Sinn macht, rückte in den Vordergrund. Man kann jetzt wieder erziehungstheoretisch argumentieren, nicht nur medientechnologisch. Dennoch gilt die Vermutung, dass wir in der diesbezüglichen Forschung im Moment eher von Novitätseffekten leben als von fundierten lang andauernden Phänomenen.

Man muss also deutlich sehen, dass die pädagogische Forschung enorm durch die kognitive Wende in der Psychologie profitiert hat. Der Focus ist gewandert vom Medium hin zum aktiven und konstruierenden Lerner. Der Schrecken nach den Erfahrungen mit dem Computerunterstützten Unterricht (CUU) konnte und kann nicht mehr auftreten. Der Begriff "Unterrichtstechnologie" taucht auch immer seltener auf. Dennoch wird immer noch weitgehend "medientheoretisch statt erziehungstheoretisch" (Merkert, 1997, S. 1059) zu argumentieren versucht.

Dennoch: Die Hinwendung zum Lerner fand zeitlich vor dem Erscheinen der "Neuen" Medien und Multimedia statt. Man muss daher sogar zur Feststellung kommen, dass auch für die "alten" Medien bis hin zur Schultafel die lernerspezifischen Untersuchungen noch weitgehend fehlen. Der hier angenommene reduktionistische Ansatz ist also keineswegs durch die neuen technischen Möglichkeiten nur auf die Neuen Medien bezogen.

Man darf sich nun allerdings nicht völlig der Euphorie hingeben. Die kognitive Wende hatte nämlich einen erheblichen Nachteil, der auch innerhalb der Psychologie durchaus beklagt wird als "Dominanz kognitiv-psychologischer Ansätze in der Psychologie" - wie es Pekrun &

Schiefele (1996) schrieben. Im selben Band der Enzyklopädie Psychologie schreiben Ewert & Thomas (1996, S. 133): "Bloßes Vermitteln von kognitiver Kompetenz unter Vernachlässigung von sozialer, ethischer und ästhetischer Bildung ist nicht das Anliegen der Instruktionspsychologie". Diese Haltung führte dann letztlich zur Unterscheidung von pädagogischer zur Instruktionspsychologie, wie sie in Tabelle 2 skizziert ist.

Pädagogische Psychologie	Instruktionspsychologie
konkrete Unterrichtsgegenstände vernachlässigt	Schulfach und dessen Vermittlung
Laborergebnisse	„Theorie einer Praxis“
produktorientierte Leistungsmessung	Prozessevaluation

Tabelle 2: Gegenüberstellung von Pädagogischer und Instruktionspsychologie (mod. n. Ewert & Thomas, 1996, S. 92)

In den meisten didaktischen Modellen, die einer Lehr-Lern-Perspektive unterliegen wie z.B. das Berliner oder Hamburger Modell, steht die Wahl der Methode oder auch der Medien am Ende einer Argumentationskette. Medien haben keinen Selbstzweck. Allerdings wird sich diese Erkenntnis auch innerhalb der Erziehungswissenschaft durchsetzen müssen: Man hat dort noch nicht zur Genüge erkannt, dass die "modernen Medien die pädagogische Herausforderung unserer Zeit sind" (Merkert, 1997, S. 1060), auch wenn der PC z.Zt. noch eine kleinere Rolle spielt als das Fernsehen (s. Tulodziecki, 1994). Vor diesem Hintergrund ist die Entscheidung über die Zukunft des DIFF in Tübingen fragwürdig: Eine medienpädagogische (nicht -psychologische) Umorientierung hätte zukunftsweisend sein können.

Innerhalb der Instruktionspsychologie wird inzwischen übrigens ebenfalls die Erweiterung propagiert. Medien - so Leutner (1998, S. 202) - hätten alleine keine positiven oder negativen Effekte, sondern "die Unterrichts- oder Ausbildungseinheit, innerhalb derer das jeweilige Medium als Bestandteil einer spezifischen instruktionalen Intervention eingesetzt wird".

4 Fazit

Es muss Ziel auch in der empirischen Forschung sein, trotz der derzeit aktuellen Diskussion um die Möglichkeiten der Medien, die zentrale Fragen der Pädagogik nicht aus den Augen zu verlieren. Und dies geht nur durch Beachtung der großen Linien und nicht durch die Darstellung z.B.: eines empirischen Forschungsprojektes, das morgen wegen der technischen Entwicklung schon wieder obsolet sein kann.

Zuletzt noch eine Anmerkung zum gesellschaftlichen Einfluss: Auf der Learntec-Messe 1999 hieß das Thema einer Podiumsdiskussion: *Führen die modernen Medien zum Ende des öffentlichen Bildungsmonopols?* Man hätte früher schon einmal fragen können: *Führte der Buch-*

druck zum Ende des öffentlichen Bildungsmonopols? Das Thema Neue Medien muss also bei aller Notwendigkeit, wissenschaftlich sauber zu evaluieren, auf ein Normalmaß zurückgeführt werden.

Die pädagogische Perspektive verlangt, zukünftige Medienforschung wieder breiter in didaktische Zusammenhänge einzubetten und dabei die Medieneuphorie, die sich bereits einmal in den sechziger Jahren zeigte, durch nüchterne Analyse zu ersetzen.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1979). Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft*, 7, 269-282.
- Achtenhagen, F. (1995). Lehr-Lern-Forschung. In R. Arnold, & A. Lipsmeyer (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 465-481). Opladen: Leske + Budrich.
- Achtenhagen, F. (1996). Lehr-Lern-Forschung - Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 245-264). Weinheim: Beltz.
- Beck, K. (1990). Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungswissenschaftliche Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 10-15.
- Buer, J. v. (1990). Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre - nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? *Unterrichtswissenschaft*, 18, 16-22.
- Buer, J. v. & Nenniger, P. (1992). Lehr-Lern-Forschung: Traditioneller Unterricht. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990* (S. 407-470). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Eigler, G. (1979). Unterrichtswissenschaft - eine Wissenschaft für Unterricht? *Unterrichtswissenschaft*, 7, 2-12.
- Eigler, G., Macke, G., Nenniger, P., Poelchau, T. & Straka, G. A. (1976). Mehrdimensionale Zielerreichung in Lehr-Lern-Prozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 181-197.
- Ewert, O, Thomas, J.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Instruktionspsychologie In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 89-118). Göttingen: Hogrefe.
- Flehsig, K. H. (1979). 5 Jahre Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft*, 7, 283-292.
- Frey, K. (1979). Unterrichtsforschung für Unterricht: die Komponente curriculare Legitimation. *Unterrichtswissenschaft*, 7, 371-379.
- Hameyer, U. (1990). Lehr-Lernforschung bis zum Jahre 2000. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 23-28.
- Heidenreich, W. D. & Heymann, H. W. (1976). Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 225-252.
- Ingenkamp, K. (1987). Das Institut des Leipziger Lehrervereins 1906-1933 und seine Bedeutung für die Empirische Pädagogik. *Empirische Pädagogik*, 1, 60-70.
- Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. & Wolf, B. (Hrsg.) (1992). *Empirische Pädagogik 1970-1990*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E. (1979). Was leistet die empirische Erziehungswissenschaft für die Praxis? *Unterrichtswissenschaft*, 7, 263-268.
- Leutner, D.: *Instruktionspsychologie*. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 198-205). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Marotzki, W. (1995). *Qualitative Bildungsforschung*. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (1. Aufl., Band 1, S. 99-134). Weinheim: Deutscher Studienver-

- lag.
- Merkert, P.R.: Medienpädagogik. In H. Hierdies & T. Hug (Hrsg.), Taschenbuch der Pädagogik (S. 1057-1066). Hohengehren: Schneider.
- Nenniger, P. (1990). Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern- Forschung. Unterrichtswissenschaft, 18, 45-49.
- Pekrun, R.; Schiefele, U.: Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion (S. 154-180). Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. (1979). Welche Realität erfasst Unterrichtsforschung? Unterrichtswissenschaft, 7, 24-43.
- Roeder, P. M. (1982). Einleitung zum Themenschwerpunkt Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 28, 355-364.
- Strittmatter, P. (1979). Unterrichtswissenschaft - Wissenschaft für Unterricht? Unterrichtswissenschaft, 7, 13-23.
- Strittmatter, P. (Hrsg.) (1990). Zur Lernforschung: Befunde Analysen - Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Strittmatter, P. & Bedersdorfer, H. W. (1991). Präskriptive Unterrichtswissenschaft. In L. Roth (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (S. 689-715). München: Ehrenwirth.
- Treiber, B. & Weinert, F. E. (Hrsg.) (1982). Lehr-Lern- Forschung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Tulodziecki, G. (1994). Erziehungsaufgaben in einer von Medien durchdrungenen Welt. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (S. 829-861). München: PimS-Verlag.