

Subjektive didaktische Theorien von Lehrern

Vier Portraits

Inaugural – Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde des
Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps – Universität Marburg

vorgelegt von
Barbara Koch – Priewe

aus Marburg



DUEHRKOHP & RADICKE

Wissenschaftliche Publikationen auf Datenträger

Göttingen 2000

Inhaltsverzeichnis

0.	Interesse am Thema	1
1.	Subjektive Theorien von Lehrern	5
1.1.	Subjektive Theorien und Wissenschaft	7
1.2.	Methodische Zugänge zu subjektiven Theorien von Lehrern	9
1.3.	Untersuchungen an Lehrern mit der Methode des NLD	13
1.4.	Psychologische Modellvorstellungen vom Lehrerbewußtsein	18
1.4.1.	Sind Motive handlungsleitend?	19
1.4.2.	Sind Kognitionen handlungsleitend?	21
1.4.3.	Die Integration von Kognition und Motivation bei MILLER, GALANTER, PRIBRAM	29
2.	Handlungsleitende Komponenten in der Theorie A.N.LEONTJEWs	33
2.1.	Tätigkeitstheorie und "handlungsleitende Kognitionen"	34
2.2.	Persönlichkeit und "handlungsleitende Motive"	38
2.3.	Die Beweglichkeit des Motivsystems bei LEONTJEW	42
2.4.	Das Konzept von A.N.LEONTJEW und subjektive Theorien von Lehrern	44
3.	Bedeutungsvermittlung als "gegenstandsangemessene" Lehrerhandlung	47
3.1.	Subjektive und objektive Bedeutung in der Theorie der Kategorialen Bildung	47
3.2.	Subjektiver Sinn und objektive Bedeutung bei A.N.LEONTJEW	51
3.3.	Subjektiver Sinn und der Einfluß auf das Lernen	54
3.4.	Die Beziehung zwischen subjektivem Sinn und objektiver Bedeutung	57
3.5.	Bedeutungsvermittlung durch Lehrerhandlungen	59
3.5.1.	Lehrerhandlungen in reformorientierten didaktischen Konzepten	60
3.5.1.1.	Der schülerorientierte Unterricht	60
3.5.1.2.	"Inoffizielle Weltversionen"	62
3.5.1.3.	Der schülerzentrierte Unterricht	64
3.5.2.	Lehrerhandlungen in Konzepten der empirischen Unterrichtsforschung	66
3.5.2.1.	Lehrerhandlungen und der Unterrichtsinhalt	67
3.5.2.2.	Lehrerhandlungen in Unterrichtsbeobachtungssystemen	69
3.5.3.	Die Lehrerhandlung Aufgreifen der Beiträge der Schüler	72
3.5.3.1.	Exkurs: Das Konzept der Indirektheit	74
3.5.3.2.	Die Kategorie "Aufgreifen"	75
3.6.	Wege aus dem Dilemma der empirisch – analytischen Unterrichtsforschung	78
3.7.	Untersuchungsfragen zu "subjektiven didaktischen Theorien"	81
4.	Zur Methode der Untersuchung	85
4.1.	Die Methode des Nachträglichem Lauten Denkens (NLD)	85
4.1.1.	Die Methode des Lauten Denkens	86
4.1.2.	Die Zugänglichkeit zu früheren Bewußtseinsinhalten	89
4.1.3.	Methodologische Überlegungen	90
4.1.4.	Folgerungen für die Durchführung des NLD	92

4.2.	Komponenten des Forschungsdesigns	94
4.2.1.	Die Instruktion	95
4.2.2.	Der Auswahlmodus für die "Stimulus – Situation"	95
4.2.3.	Der Strukturiierungsgrad der Interviewsituation	96
4.2.4.	Die zu kommentierende Handlungseinheit	100
4.2.4.1.	Die Größe der Handlungseinheit	101
4.2.4.2.	Die Realitätsnähe der Handlungseinheit	102
4.2.5.	Medien für die Aufbereitung des Wirklichkeitsausschnitts	103
4.3.	Das Verhältnis von Lehrenden und Forschern am Oberstufen – Kolleg	104
4.4.	Zu den Gütekriterien "interpretativer Unterrichtsforschung"	105
4.5.	Die Skizze einer Fallstudie	111
4.6.	Der Auswertungsplan	115
5.	Vier Portraits	121
5.1.	Frau Habel: "Mir liegt daran, die 'Ranzuholen..."	122
5.1.1.	Motive und Ziele von Frau Habel	125
5.1.2.	Beispiele aus dem Unterricht	130
5.1.2.1.	"Ranzuholen, um ein Abdriften zu vermeiden"	131
5.1.2.2.	Integrieren von Alltagsbedeutungen	136
5.1.2.3.	Aufnehmen von "Stummeldungen"	140
5.1.2.4.	Der Umgang mit Fehlern	141
5.1.2.5.	Fördern bei "schwachen" Kollegiaten	143
5.1.3.	Subjektive didaktische Theorien von Frau Habel	147
5.2.	Herr Reichert: "An welchem Punkt sagt er, das kapiert er nicht?"	150
5.2.1.	Motive und Ziele von Herrn Reichert	151
5.2.2.	Beispiele aus dem Unterricht	153
5.2.2.1.	Aufgreifen als Hilfs – und Diagnoseinstrument	153
5.2.2.2.	Aufgreifen im Kontext des Unterrichtsplans	158
5.2.2.3.	Aufgreifen und Annahmen über Kollegiaten	160
5.2.2.4.	Aufgreifen und klare Lernstrategien	161
5.2.2.5.	Widersprüchliches Aufgreifen	169
5.2.3.	Subjektive didaktische Theorien von Herrn Reichert	168
5.3.	Herr Thomae: "Ich möchte, daß die so viel quatschen..."	171
5.3.1.	Motive und Ziele von Herrn Thomae	173
5.3.2.	Beispiele aus dem Unterricht	175
5.3.2.1.	Das Schließen von "Lücken"	175
5.3.2.2.	Aufgreifen im Kontext des Unterrichtsplans	177
5.3.2.3.	Fördern von "schwachen" Kollegiaten	179
5.3.2.4.	Aufgreifen und Lernbereitschaft	181
5.3.2.5.	Widersprüchliches Aufgreifen	182
5.3.3.	Subjektive didaktische Theorien von Herrn Thomae	184
5.4.	Herr Korte: "Ich möchte, daß sie den Unterricht selbst in die Hand nehmen"	187
5.4.1.	Motive und Ziele von Herrn Korte	188
5.4.2.	Beispiele aus dem Unterricht	191
5.4.2.1.	Aufgreifen und Selbständigkeitserziehung	191
5.4.2.2.	Aufgreifen und subjektiv bedeutsam erlebte Inhalte	196
5.4.2.3.	Aufgreifen als Steuerungsmittel	198
5.4.2.4.	Aufgreifen als Diagnoseinstrument	200
5.4.2.5.	Widersprüchliches Aufgreifen	200
5.4.3.	Subjektive didaktische Theorien von Herrn Korte	204

6.	Subjektive didaktische Theorien und Bedeutungsvermittlung	209
6.1.	Vier Lehrende – vier subjektive didaktische Theorien	209
6.1.1.	Unterschiedliche subjektive didaktische Theorien	211
6.1.1.1.	Das Ziel – Motiv "selbständige Kollegiaten"	211
6.1.1.2.	Das Ziel – Motiv "Kollegiaten mit guten Leistungen"	213
6.1.1.3.	Das Ziel – Motiv "im Stoff sichere Kollegiaten"	214
6.1.1.4.	Das Ziel – Motiv "lerninteressierte Kollegiaten"	216
6.2.	Bedeutungsvermittelnde Aufgreifen – Handlungen	218
6.3.	Neue Kategorien in der Unterrichtsforschung	224
6.4.	Das NLD und Lehrerfortbildung	226
6.5.	Zusammenfassung	229
7.	Anhang	231
8.	Literatur	237

0. Interesse am Thema

Mein Interesse an der Forschungsfragestellung nach subjektiven Theorien von Lehrern ist aus der Tätigkeit als Unterrichtsforscherin am Oberstufen – Kolleg Bielefeld gewachsen, an dem die vorliegende Fallstudie entstanden ist.

Das Oberstufen – Kolleg des Landes NRW ist ein Reformprojekt der Universität Bielefeld, in dem ein veränderter Übergang von der Schule zur Hochschule praktiziert und untersucht wird. Die Sekundarstufe II wird zusammen mit der universitären Grundausbildung als einheitlicher Ausbildungsgang gestaltet, der mit der Befähigung zum Eintritt ins Hauptstudium endet(1).

Das Modell integriert eine neue Allgemeinbildung mit universitärer Spezialbildung. Zugleich ist es unter der Annahme konzipiert worden, daß "jeder durchschnittlich sozialisierte Jugendliche" bei entsprechender Förderung das im Hauptstudium verlangte Niveau erreichen könne. Um Chancengleichheit verwirklichen zu können, gewährleistet ein Aufnahmeschlüssel die der Bevölkerung von NRW entsprechende, repräsentative Zusammensetzung der Kollegiaten. Darüber hinaus sichert er, daß je höchstens ein Drittel der aufzunehmenden Kollegiaten vorher ein Gymnasium, die Realschule oder "sonstige Schulen" besucht haben dürfen. Nach einem zweiten Kriterium werden Bewerber danach unterschieden, ob sie – unabhängig von ihrer Schulausbildung – vorher eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Der Aufnahmeschlüssel regelt, daß ein Drittel aus der Gesamtmenge aller Kollegiaten aus dieser ehemals berufstätigen Gruppe stammen muß(2).

Es hat sich im mehr als zehnjährigen Bestehen der Einrichtung gezeigt, daß – trotz epochemachender Veränderungen der bildungspolitischen Rahmenbedingungen – die oben stehende Grundannahme des Modells nicht verworfen werden muß: Es ist möglich, die oben beschriebene Gruppe von Jugendlichen für einen alternativen Hochschulzugang zu qualifizieren. Es ist der Nachweis erbracht worden, daß auch ehemals "bildungsferne" Gruppen und Schichten bei veränderten institutionellen Bedingungen ein Maß an Bildung erwerben können, das ihnen bis dahin nur schwer zugänglich war(3).

Die Institution erreicht dieses Ergebnis durch curriculare Maßnahmen und durch Möglichkeiten der speziellen Förderung von Kollegiaten.(4)

Bisher gilt als gesichert, daß der Studienerfolg am Oberstufen – Kolleg nicht mit Faktoren des Sozialschlüssels variiert: Es gibt keine soziale Gruppe, die in der Ausbildung am Oberstufen – Kolleg häufiger als andere zu einem vorzeitigen Verlassen der Einrichtung veranlaßt wird(5).

Da wesentliche Rahmenbedingungen der Institution besser sind als im Regelsystem (kleine Gruppen, aktuelle Curricula, Kurswahl nach eigenen Interessen, Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht, gut ausgestattete Fachräume etc.), bleibt zu fragen: Wie sehen die Fördermaßnahmen aus, die speziell durch das Lehrerverhalten hervorgerufen werden, und wie kann Förderung von Kollegiaten langfristig (z.B. durch Lehrerfortbildung) noch verbessert werden? Welche Elemente des Lehrerverhaltens könnten ins schulische Regelsystem oder vergleichbare universitäre Ausbildungsphasen gewinnbringend übertragen werden?

Welches sind die "personalen Faktoren" im Unterricht, die zur Förderung von Kollegiaten beitragen? Wie werden Kollegiaten aus eher "bildungsfernen" Schichten zu erfolgreichen Kollegia-

1) Vgl. H.v.HENTIG (1971, 1980).

2) Zum Aufnahmeschlüssel vgl. W DREXLER et al. (1984).

3) Vgl. A.DIETZ (1978) und G.GLÄSSING, A.ZINK (1984).

4) Als "Werkstarbericht" aus der inneren curricularen Arbeit ist besonders die vom Verein der Freunde und Förderer von Laborschule und Oberstufen – Kolleg herausgegebene "Pädagogische Stöberkiste" (1982) interessant.

5) Umgekehrt zeigt sich über mehrere Jahre hinweg, daß im Hinblick auf bestimmte Institutionsziele signifikant mehr Kollegiaten reüssieren, die vorher eine Lehre abgeschlossen haben und berufstätig waren.

ten? Aus welchen – durch den Unterricht bedingten – Faktoren entsteht Leistungsschwäche oder unter welchen Umständen wird eine frühere Leistungsschwäche wieder relevant? Durch welche Maßnahmen der Lehrer wird Leistungsschwäche verhindert, behoben oder abgemildert?

Aus deutschen und internationalen Untersuchungen im Schulbereich wissen wir einiges über Förderkonzepte und über Gründe des unterschiedlich erfolgreichen Schulbesuchs, die auf die Interaktion des Schülers mit dem Lehrer zurückgehen:

BROPHY und GOOD (1976, 330ff) haben die Erkenntnisse der Unterrichtsforschung zum Problem der leistungsschwachen Schüler zusammengetragen: Lehrer meiden offenbar informelle Kontakte zu leistungsschwachen Schülern und haben somit keinen Überblick über deren Interessen und Bedürfnisse sowie die subjektiven Bedeutungen, mit denen sie die Welt wahrnehmen(6).

Die Schüler wollen in der Regel mehr Kontakt mit dem Lehrer haben; es gelingt ihnen aber nicht, ihn herzustellen. Die Autoren empfehlen daher:

"Es ist auch notwendig, daß er (der Lehrer, B.K. – P.) die speziellen, individuellen Interessen dieser Schüler in solchen informellen Kontakten entdeckt, wenn er diese für schulische Vorhaben nutzen will" (BROPHY und GOOD 1976, 330).

Lehrer wissen aber, wie oben bereits erwähnt, oft sehr wenig über ihre Schüler. Das zeigt sich z.B., wenn sie Schüler nach sozialen Gruppen einteilen sollen: Die Einteilung ist oft inadäquat (BARAKETT 1981). Man könnte annehmen, daß Lehrer auf Grund der Klassengrößen überfordert sind, mit allen Schülern gleich intensive informelle Kontakte zu pflegen. BROPHY und GOOD (1976, 270) machen unter Berufung auf FOX (1967) aber darauf aufmerksam, daß aus einer Verkleinerung der Klassengrößen (Grenzen für Kursgrößen liegen am Oberstufen – Kolleg bei 18 bzw. 22 Kollegiaten pro Veranstaltung, in naturwissenschaftlichen Kursen liegen sie in der Regel bei 12 Teilnehmern) nicht automatisch ein veränderter Lehrstil und z.B. mehr informelle Kontakte folgen. Die Lehrer unterrichten dennoch genauso wie in einer großen Klasse. Ob das Oberstufen – Kolleg dieser Regel entspricht, ist noch nicht untersucht worden.

An dieser Einrichtung sind nicht nur die Klassenfrequenzen reduziert worden. Wichtig ist, daß die Interessen und Bedürfnisse der Kollegiaten in den meisten Fällen Eingang in die Begründungen für Curricula gefunden haben. Gelegenheit zu häufigeren informellen Kontakten besteht durch die Beteiligung der Kollegiaten an Fachkonferenzen, durch die Teilnahme an außerunterrichtlichen Arbeits – und Hobbykreisen und vor allem durch die Möglichkeit zur Mitplanung und Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten(7).

Wie verhalten sich Lehrer unter diesen veränderten Bedingungen? Verändern sich durch sie Regeln für unterrichtliches Handeln? Welches Lehrerverhalten ist dann bei unterschiedlichen (Leistungs –)gruppen von Kollegiaten zu beobachten? Welche Bewußtseinsselemente von Lehrern leiten die Interaktionen mit ("leistungsstarken" und "leistungsschwachen") Kollegiaten? Wie sehen unter den Reformbedingungen die "impliziten Konzepte" für alltägliches unterrichtliches Handeln aus? Hat sich das Lehrerverhalten und die subjektive Sichtweise von Lehrern mit dem Eintritt in ein Reformprojekt verändert?

6) BROPHY und GOOD zitieren HORN (1914) und HOEHN (1954), die herausfanden, daß Schüler mit schlechten Leistungen von Lehrern weniger Gelegenheit zu Kontakten und Antwortmöglichkeiten erhielten; die Art der Kontakte zu Schülern mit schlechten Leistungen war weniger fördernd und unterstützend. GOOD (1970) hat die Untersuchung mit gleichem Ergebnis wiederholt. ALEXANDER et al (1971, zit. nach BROPHY und GOOD 1976) bestätigen den hohen Einfluß auf die Lernleistung, wenn die Schüler mehr "persönliche Beachtung" vom Lehrer erhielten. In solchen Interaktionen wird vermutlich nicht nur Lob kommuniziert, wie die Autoren nahelegen, sondern es werden auch Aneignungsformen vermittelt. BOTERAM (1976) beschreibt, daß die Lehrer mit von ihnen leistungsmäßig hoch eingeschätzten Schülern nicht nur mehr Kontakte hatten, sondern sie bei ihnen "den Prozeß der Lösungfindung durch vielfältige Hilfen, Lösungshinweise und weitere Anregungen erleichtern" (a.a.O., 117). Bei schwachen Schülern bezieht sich der Lehrer vor allem auf die Resultate und nicht den Prozeß des Lernens.

7) Vgl. hierzu E.GEIL – WERNEBURG, SEMERTZIDIS (1979)

Die Fragestellung nach solchen "impliziten Konzepten" von Lehrern ist unter der Formel "subjektive Theorien" von Lehrern im Hinblick auf andere Schulen Gegenstand der Unterrichtsforschung geworden. Die vorliegende Studie will versuchen zu beschreiben, wie Lehrende am Oberstufen - Kolleg unterrichten und welche "subjektiven Theorien" für unterrichtliches Handeln vorliegen(8).

Die Arbeit besteht aus zwei großen Teilen: Der erste, eher theoretische Teil beantwortet die Fragen nach psychologischen Modellvorstellungen, die zur Deutung von handlungsleitendem Lehrerbewußtsein entwickelt worden sind. Die Kapitel 1, 2 und 3 enthalten daher vorwiegend metatheoretische Überlegungen. Der zweite Teil berichtet über den empirischen Beitrag der Untersuchung: Als vergleichende Fallstudie erwarten den Leser vier Portraits von Lehrenden, die am Oberstufen - Kolleg unterrichten (Kapitel 5 und 6). Den Übergang zwischen beiden Abschnitten bildet Kapitel 4 mit den methodischen Begründungen für das Untersuchungsdesign.

Im *ersten Kapitel* folgt eine Definition des Begriffs "subjektive Theorien". Mit ihr ist die Frage nach den psychologischen Modellvorstellungen vom Lehrerbewußtsein aufgeworfen. Im Kontext der Auseinandersetzung mit Handlungstheoretikern und (kognitiven) Motivationstheoretikern zeigt sich, daß die Handlungstheorie von MILLER, GALANTER und PRIBRAM eine der brauchbarsten Modellvorstellungen vom Zusammenhang zwischen Handeln, Denken und Motivation darstellt. Im *zweiten Kapitel* wird aufgezeigt, daß an den Grenzen dieser Theorie der Bezug auf die in der kulturhistorischen Schule entwickelte und besonders von A.N.LEONTJEW ausformulierte Tätigkeitstheorie hilfreich ist, wenn die das Lehrerhandeln steuernden Faktoren beschrieben werden sollen.

Das *dritte Kapitel* behandelt die Frage nach dem "Gegenstand" der unterrichtlichen Tätigkeit. In der Konsequenz wird ergänzend die Frage danach aufgeworfen, welche Typen von Lehrerhandlungen für den unterrichtlichen Prozeß wesentlich sind. Dieser Aspekt hat nicht nur eine methodische Bedeutung für die Eingrenzung auf bestimmte Lehrerhandlungen, bei denen nach den entsprechenden subjektiven Theorien gefragt werden soll. Aus der Definition von für Unterrichten "wesentlichen" Lehrerhandlungen folgt auch die Einengung des Untersuchungsgegenstandes auf "subjektive didaktische Theorien".

Das dritte Kapitel endet mit der Formulierung von Untersuchungsfragen (Abschnitt 3.7.) zum Zusammenhang von subjektiven didaktischen Theorien, Lehrerhandlungen und praktizierten Konzepten von Förderung.

Mit welchen methodischen Prozeduren das Lehrerbewußtsein zu erfassen ist, wird unter theoretischen und praktischen Perspektiven in *Kapitel 4* diskutiert. Dort werden anschließend konkrete Probleme bei der Durchführung der Untersuchung im Zusammenhang mit dem Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie erörtert.

Die subjektiven didaktischen Theorien von vier Lehrenden des Oberstufen - Kollegs sind mit der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens (NLD) ermittelt worden. In der Skizzierung von subjektiven Theorien dieser vier Lehrenden im *Kapitel 5* liegen die Hauptergebnisse der empirischen Untersuchung. Das *Kapitel 6* vergleicht die gefundenen subjektiven Theorien.

Die hier vorliegende Darstellung entspricht nicht dem Ablauf des Arbeitsprozesses. Nach dem Formulieren erster theoriegeleiteter Hypothesen wurde eine empirische Erhebung geplant und durchgeführt, die dann selbst wieder Ausgangspunkt erneuter theoretischer Überlegungen gewesen ist. Die hier vorgelegte Darstellung repräsentiert also nicht alle Phasen des Erarbeitungsprozesses, sondern nur das zuletzt erreichte Stadium. Die zweite Analyse des empirischen Materials ist notwendig geworden, weil die erste Hypothese - daß Kognitionen als handlungsleitend aufgefaßt werden mußten - sich nach der ersten Analyse nicht mehr halten ließ; das Datenmaterial

8) Eine Vergleichsuntersuchung zwischen Oberstufen - Kolleg und Schulen des Regelsystems über die Art des vermittelten Wissens im naturwissenschaftlichen Unterricht liegt bereits vor (PFEIFFER 1981). Vergleiche der jeweils geltenden subjektiven didaktischen Theorien könnten sich anschließen.

gab Anlaß zu weitergehenden Fragestellungen, die zu einer Phase erneuter theoretischer Beschäftigung mit dem Phänomen des Lehrerbewußtseins geführt haben. In diesem Zusammenhang haben sich für die Reanalyse des empirischen Materials Theorieansätze der kulturhistorischen Schule als hilfreich erwiesen.

Zugleich hat sich im Laufe der Arbeit klarer ein Aspekt des Unterrichtens als zentral herausgestellt: die Frage der Bedeutungsaneignung. Der damit umschriebene Fragenkomplex ist ebenfalls durch die Ergebnisse der kulturhistorischen Schule der Lösung näher gebracht worden, wenngleich dieser Bereich durch eine allgemein intensivere Rezeption der Autoren dieser Schule sicher noch weiterentwickelt werden könnte.

Die Arbeit schließt mit Konsequenzen für Unterrichtsforschung und Lehrerfortbildung ab (Kapitel 6). In diesem Kapitel werden Ergebnisse formuliert, die über die mit der Institution Oberstufen – Kolleg verbundenen Strukturen hinausgehen. Die Inhalte subjektiver didaktischer Theorien von Lehrern am Oberstufen – Kolleg scheinen sich nur z.T. von denen von Lehrern aus dem Regelsystem zu unterscheiden. Es kann aber gezeigt werden, daß der Unterrichtsstil – bedingt durch die Vorgaben der Institution – Kollegiaten ganz unterschiedlicher sozialer Herkunft Chancen zu bedeutungsvollem Lernen geben kann. Es wäre daher zu prüfen, welche dieser "Stilelemente" auch außerhalb des Oberstufen – Kollegs zu verwirklichen wären, ohne daß alle Strukturmomente der Reformeinrichtung übertragen werden müßten.

1. Subjektive Theorien von Lehrern

Die Suche nach subjektiven Theorien von Lehrern ist eingebettet in veränderte Trends innerhalb der pädagogisch – psychologischen Wissenschaft:

Neben der "Alltagswende in der Pädagogik" wird eine "konstruktive Wende" in der Unterrichtsforschung (ACHTENHAGEN 1982) beschrieben, die sich mehr als früher der "Diskussion um Technologien und Rezepte" zuwendet. Als Beleg für diese Umorientierung wird u.a. die häufigere Forschung in natürlichen Situationen, die Analyse der Lehrer – Schüler – Interaktion und die Erforschung der Subjektivität (THIEMANN 1983) der am pädagogischen Prozeß Beteiligten angesehen(1).

Ähnlich wie die seit etwa 20 Jahren beobachtbare "kognitive Wende" in der Psychologie mit der allmählichen Abkehr vom Behaviorismus (WERBIK 1981, HEYMAN 1983), ist auch die "Alltagswende" in der Pädagogik kein völlig neuer Trend, wie ADL – AMINI (1980) bemerkt(2).

Auch in der Pädagogischen Psychologie (bzw. der Lehr – Lern – oder Unterrichtsforschung) sind frühe Autoren bzw. Schulen bekannt, die das Unterrichten sehr konkret und anwendungsbezogen untersucht haben (vgl. z.B. die "psychologische Forschung in der pädagogischen Situation" von E.KÖHLER an der PETERSEN – Schule in Jena)(3).

Alle drei in den letzten Jahren beobachtbaren Umorientierungen (in der Pädagogik, der Psychologie und der Pädagogischen Psychologie) sind unzutreffend als "Paradigmen – Wechsel" (KUHN 1967) beschrieben worden, da es sich "nur" um das Wiederaufnehmen – unter veränderten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen – früherer Ansätze auf neuem Niveau handelt.

An dieser Stelle kann nicht die Wissenschaftsgeschichte beider Disziplinen und der Überlappungsbereiche nachgezeichnet werden (vgl. dazu TERHART 1984), wenige Hinweise müssen genügen. Daß aber in der Pädagogischen Psychologie die Frage nach den subjektiven Theorien der Lehrer (vgl. HOFER 1970) relevant werden konnte, hat seine Wurzeln zum einen in der Abkehr vom behavioristischen Menschenbild (im Rahmen der "kognitiven Wende" in der Psychologie). Als Ersatz für dieses Menschenbild wurde ein "epistemologisches Subjektmodell" formuliert (vgl. GROEBEN und SCHEELE 1977), das von vielen Autoren, die sich mit subjektiven Theorien beschäftigen, übernommen worden ist. In der vorliegenden Untersuchung wird im Unterschied dazu davon ausgegangen, daß menschliche Tätigkeit unterdeterminiert ist, wenn man sie als hypothesengenerierend und – prüfend sowie erkennend und wissensproduzierend beschreibt: Es fehlt "die Einheit von Erkenntnis und veränderndem Eingriff in die Realität" (BROMME und HÖMBERG 1976, 82; vgl. auch TERHART 1984, 5). Die Abkehr vom Behaviorismus hat bewirkt, daß menschliches Denken und menschliches Bewußtsein wieder Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse geworden ist. Zum anderen entwickelte sich die in der Pädagogik breiter rezipierte Handlungsforschung (KLAFKI 1973), die mit dem Anspruch auftrat, die subjektiven Perspektiven der Betroffenen zum Forschungsgegenstand zu machen(4).

Parallel zu diesen beiden Entwicklungen (der "konstruktiven" und der "kognitiven" Wende) hat das Wissen des Praktikers in der Pädagogischen Psychologie eine relative Rehabilitierung erfahren: BROMME (1979, 41) spricht von der Wiederentdeckung der "Weisheit der Praxis": Was

1) Vgl. auch FLITNER (1978), LENZEN (1980), THIERSCH (1978), THIEMANN (1980), TERHART (1979).

2) Er erinnert an COMENIUS, ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART und DILTHEY, die ebenso wie die Reformpädagogik die Wirklichkeit des pädagogischen Prozesses reflektiert haben (a.a.O., 223f). ADL – AMINI stellt im Gegensatz zur "Wende" einen "Einbruch des Alltags in die Pädagogik" fest, was einer "Wiederkehr des Verdrängten" entspreche.

3) Vgl. auch E.APELT 1959, 13.

4) Subjektive Theorien von Lehrern untersucht z.B. ELLIOT (1976/1977) in einem Action – Research – Ansatz.

mühsam als Ergebnis der Unterrichtsforschung erarbeitet worden sei, decke sich weitgehend mit dem von Lehrern weitergegebenen Wissen (vgl. auch BROMME und BROPHY 1983). OTTE (1978, 204) wendet sich gegen die falsche Dichotomisierung von Denken versus Erfahrung. Neben schulpraktischer Erfahrung realisiere der Lehrer auch schulpraktisches Denken, das "...nicht minder abstrakt..." sei als das des Wissenschaftlers. Schon WENIGER (1929) hat für die geisteswissenschaftliche Pädagogik keinen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis gelten lassen; er formulierte drei Stufen von Theorien: Der "Theorie ersten Grades" entspreche das Erfahrungswissen, die Orientierungen und Hypothesen des Praktikers, die immer schon auch theoriegeleitet entstanden sind. Die "Theorie zweiten Grades" enthalte Lehrsätze, Erfahrungssätze und Lebensregeln. Die "Theorie dritten Grades" entspreche der wissenschaftlichen Pädagogik, "die dieses Verhältnis von Theorie und Praxis in der Praxis aufklärt" (WENIGER 1929/1979, 217)(5).

Es ist davon auszugehen, daß Lehrer in ihren pädagogischen Handlungen von Orientierungen geleitet werden, die ein Resultat ihrer Erfahrung sowie ihrer Reflexionsprozesse sind. Wenn diese subjektiven Verarbeitungen der Praxis sowie das Anwendungswissen des Lehres offengelegt werden, bietet sich die Chance, die Orientierungen erfolgreicher Lehrer zu erfassen und damit lehrbar zu machen. Zugleich eröffnet sich die Möglichkeit, im Diskurs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen eine Veränderung der Praxis da anzusetzen, wo für den jeweiligen Lehrer seine "Zone der nächsten Entwicklung" beginnt(6).

Um den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen, stellt WAHL (1981, 70) verschiedene Synonyma zusammen, die für das Bewußtsein von Lehrern verwendet werden: psychologisches Alltagswissen, naive Verhaltenstheorie, pragmatische Alltagstheorie, Berufstheorien und implizite Theorien. HEIDER (1958; neben KELLY ein Begründer der Untersuchungen zur naiven Psychologie) spricht von der "Common - Sense - Psychologie" des Alltagsmenschen. WAHL schlägt den Ausdruck "subjektiv - psychologische Theorie" vor. MANDL und HUBER (1983) prägen die Kurzform "subjektive Theorien", die inzwischen von vielen Autoren übernommen wird(7).

Nach HEIDER (1977, 14) leitet die naive Psychologie "unser Verhalten gegenüber anderen Menschen"(8). LAUCKEN definiert die naive Verhaltenstheorie als "jenes Gefüge naiv-psychologischer Konzepte, das der Alltagsmensch der handelnden Person attribuiert, um deren Verhalten zu erklären" (LAUCKEN 1974, 60).

MANDL und HUBER (1983) definieren subjektive Theorien von Lehrern als

"umfassende Aggregate von prinzipiell aktualisierbaren Kognitionen, in denen sich ihre subjektive Sichtweise des Erlebens und Handelns niederschlägt und die untereinander in einem Argumentationszusammenhang stehen" (a.a.O., 98).

Einige Autoren betonen stets, daß es für die Forschungsfrage, wie Alltagsdenken erklärt werden kann, "...unwesentlich (ist), ob ein Alltags - Psychologe die 'wahren' Zusammenhänge menschlichen Erlebens und Handelns erfaßt..." (a.a.O., 98). Im Unterschied dazu gehen HEIDER wie auch WENIGER stärker davon aus, daß die Theorien der Praktiker Antworten auf implizite Fragestellungen sind und deswegen immer einen Wahrheitsgehalt haben (der teilweise nicht mehr erkennbar ist, weil sich die Bedingungen geändert haben, sich aber die Theorien halten).

5) Vgl. auch HEYMANN 1983

6) Der Lehrer wird dabei "zum notwendigen Partner und Mitarbeiter bei einer Forschungsarbeit" (K SCHNEIDER 1970, 34).

7) Vgl. die kritischen Einwände von BROMME (1984) zur Verwendung des Begriffs "subjektive Theorie"; sein Alternativvorschlag kann aber nicht überzeugen, weil er die Wissensbestände ("knowledge") von Lehrern verabsolutiert und damit die Vorstellung vom Lehrerbewußtsein unzulässig einengt.

8) "Allgemein gesagt, eine Person reagiert auf das, was sie glaubt, daß es die andere Person wahrnimmt, fühlt und denkt, zusätzlich zu dem, was die andere Person gerade tut" (a.a.O., 10).

WENIGER formuliert für die wissenschaftliche Pädagogik die Aufgabe, diesen Wahrheitsgehalt aufzuklären(9).

In Anlehnung an WENIGER könnte die Definition von MANDL und HUBER folgendermaßen ergänzt werden: Subjektive Theorien sind unter einem bestimmten Blickwinkel des Praktikers entwickelt worden und das Ergebnis einer impliziten Fragestellung; sie standen in Korrelation zu wahrgenommenen Ereignissen; subjektive Theorien können auch von anderen übernommen werden, ohne daß der Wahrheitsgehalt neu geprüft wird (worauf schon WENIGER hingewiesen hat).

In einer weiteren Ergänzung zur oben genannten Definition von MANDL und HUBER ist hinzuzufügen, daß subjektive Theorien von Lehrern darüber hinaus das Wissen um Ziel – Mittel – Relationen beim eigenen pädagogischen Handeln einschließen.

Das Erforschen der subjektiven Theorien von Lehrern bezieht sich auf die Aspekte, die unterrichtliches Handeln leiten. Insofern ist der Ausdruck "*subjektive didaktische Theorien*" von Lehrern angemessen.

1.1. Subjektive Theorien und Wissenschaft

Subjektive Theorien sind – so die übereinstimmende Vorstellung – handlungsrelevant. Allerdings wird das Verhältnis zwischen subjektiven Theorien und Handlungen in unterschiedlicher Weise beschrieben. LAUCKEN hat z. B. darauf hingewiesen, daß die naive Theorie "ein effektives Orientierungswerkzeug sein kann" (a.a.O., 214), das eine "rasche Lagekodierung und Informationsverarbeitung" ermöglicht. Er diskutiert dann aber die Frage der Prognosesicherheit der damit verbundenen "Ereignisantizipation" und stellt fest, daß sich die naive Verhaltenstheorie "durch einen generellen Verzicht auf Überprüfbarkeit auszeichnet" (a.a.O., 225). Wenn bestimmte Erwartungen nicht zutreffen, bleibe die "naive Rahmentheorie" aus Gründen des Orientierungszwangs oft unangefochten bestehen; man entschuldige den Fehler mit "Fehlkodierung oder Fehlanwendungen" der eigenen Theorie. Dem entspreche "die bekannte Änderungsresistenz von Vorurteilen, Stereotypen, Erwartungen" (B.HANKE 1980, 742).

Der bei LAUCKEN verwandte Sprachduktus verführt zu der Annahme, daß der naiven Theorie zu mißtrauen sei: Die Theorien seien zu vage formuliert, so daß aus ihnen auch nur vage Prognosen gefolgert werden könnten. Es ergebe sich somit nur selten die Notwendigkeit, eine bestimmte Theorie zu verwerfen. Die beschriebenen naiven Theorien sind hauptsächlich Theorien zur Erklärung des Verhaltens anderer Personen. Das eigene Handeln als Prüfinstrument wird von LAUCKEN als relativ wertlos angesehen.

Zwar ist ihm der Zusammenhang von naiver Theorie und wissenschaftlicher Psychologie bewußt(10), aber er nimmt in der Darstellung der Beispiele für naive Theorien auf ihn weniger Bezug als z.B. HEIDER. Was das Verhältnis zur jeweiligen Bezugswissenschaft (Psychologie oder Pädagogik) angeht, so endet LAUCKEN ähnlich wie WENIGER mit der Empfehlung, daß in wissenschaftlichen Theorien "...das naiv – theoretische Wissen, wie immer es auch metatheoretisch eingearbeitet werden mag, ein konstituierender Theoriebestand sein" muß (a.a.O., 232), wenn es um die Erklärung des Verhaltens in natürlichen Situationen geht.

9) Auch in HOLZKAMPS "subjektwissenschaftlichem Ansatz" (1983) soll geklärt werden, mit welchen unterschiedlichen Realisierungsbedingungen von individuellen "Möglichkeitsräumen" subjektiv funktionale Begründungszusammenhänge in Beziehung stehen (a.a.O., 549).

10) "Je mehr man sich nämlich der Analyse alltagstheoretischer Konzepte zuwendet, desto stärker setzt sich der Eindruck durch, daß eine Vielzahl jetzt wissenschaftlich – psychologischer Begriffe ihren geschichtlichen Ursprung in alltagstheoretischen Konzepten hat" (a.a.O., 58).

Wenn man einerseits die Position von WENIGER und andererseits die sich an LAUCKEN anschließende Position von MANDL und HUBER überpointiert gegenüberstellt, so ergeben sich zwei unterschiedliche Gründe für die Notwendigkeit der Untersuchung subjektiver Theorien, die ihre Wurzel in einer unterschiedlichen Auffassung vom Menschen als handelndem Wesen haben:

Nach MANDL und HUBER ist es angesichts der inneren Resistenzkraft der subjektiven Theorien, von der auch LAUCKEN spricht, sehr wahrscheinlich, daß sie sich abschotten gegen die Hereinnahme von Elementen wissenschaftlicher Theorien, weil in vielen Fällen die orientierenden Kognitionen Inkonsistenzen schon auf der Wahrnehmungsebene ausgrenzen. Eine echte Überprüfung einer subjektiven Theorie durch eigenes Handeln wird wie bei LAUCKEN für unwahrscheinlich gehalten. Um Unterricht insgesamt für das Aufnehmen wissenschaftlicher Erkenntnisse offen zu machen, sei es daher zuerst notwendig, die subjektiven Theorien der handelnden Lehrer zu kennen und dann gemäß deren Bedürfnissen Versuche zur Veränderung ihrer Theorien und des Verhaltens zu beginnen (MANDL und HUBER 1983, 101).

WENIGER fordert eher eine dialektische Aufhebung des Verhältnisses von Theorie und Praxis durch die wissenschaftliche Pädagogik: Sie ist "...als Theorie der Theorie beschäftigt mit der Aufklärung des Gesamtsachverhaltes von Theorie und Praxis..." (WENIGER 1929/1979, 217). Obwohl auch WENIGER die schematische, ungeprüfte Übernahme unangemessener pädagogischer Theorien durch den Praktiker kritisiert und den Trend zu deren Stabilisierung auf Grund der durch die Einstellung prädestinierten Wahrnehmung beobachtet, hat er doch ein positiveres Verhältnis zur Erfahrung des Praktikers(11):

Erstens billigt er dem Praktiker eine gewisse "Wahlfreiheit" zwischen den von ihm verwendeten Theorien zu(12).

Zweitens unterstellt er eine "Rationalität" in der "Theorie ersten Grades" (letzteres ist eine Art pädagogisch motivierter Orientierungstätigkeit mit einer "Voreinstellung", einer "unausgesprochenen Fragestellung" und einem "Gerichtetsein auf Gegenstand und Aufgabe").

Drittens hält er es für möglich und erstrebenswert, daß die "Theorie ersten Grades" mit der "Theorie zweiten Grades" (Lehr- und Erfahrungssätze, Lebensregeln etc.) in Übereinstimmung gebracht werden kann; d.h., daß Lehrer ihren pädagogischen Zielvorstellungen angemessene und entsprechende Erfahrungen gewinnen können, wenn sie ihre Fragestellungen an Hand ihres Tuns überprüfen.

Die Erforschung der Theorien des Praktikers ist danach sinnvoll, weil die wissenschaftliche Pädagogik die Aufgabe der "bewußte(n) Vorbesinnung und bewußte(n) nachträgliche(n) Klärung" des Praktikerwissens hat und sie damit dazu beitragen kann, "den Nachwuchs auf die Höhe der Erfahrung seiner Zeit" zu bringen (a.a.O., 218).

Insgesamt stellt sich das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft für WENIGER als genetisches dar. Es geht nicht darum, Ergebnisse, die die Wissenschaft getrennt von der Praxis erzielt hat, an den Praktiker zu vermitteln und dabei den Punkt zu finden, an dem er sie am besten aufnehmen kann, sondern durch gegenseitiges Aufeinander-Bezug-Nehmen Wissenschaft und Praxis gleichzeitig weiterzuentwickeln.

Auch WAHL (1981, 70) berücksichtigt die Rationalität des Praktikers, indem er den Bezug des psychologischen Alltagswissens zum Handeln des Praktikers betont: "Von daher kann es (das

11) SCHLÄGER (1984) diskutiert die Frage, mit welcher Berechtigung die Theorie dritten Grades dann ggfs. von "falscher Theorie des Praktikers" bzw. von "falscher Wirklichkeit" reden könne. Seine vorläufige Antwort nimmt Bezug auf die "Geltungsproblematik" in der wissenschaftlichen Pädagogik; vgl. dazu den Abschnitt im vorliegenden Kapitel 4 zum Thema "Gütekriterien".

12) Vgl. auch K.HOLZKAMP (1983, 349) zum "So-und-auch-anders-Können"; ebenso ARISTOTELES (in WIGGER 1982, 30).

Alltagswissen der Lehrer; B.K. - P.) sich nur verändern, wenn andersartige Erfahrungen im konkreten Umgang mit anderen Menschen gemacht werden können" (a.a.O., 70).

Es ist also die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik, gemeinsam mit dem Praktiker zu prüfen, welches Alltagswissen mit welchen Erfahrungen übereinstimmt, welche impliziten Hypothesen in explizite überführt werden können und wie ein Prüfprozeß in der praktischen Handlungssituation aussehen kann. Das Erfassen der subjektiven Theorien der Lehrer dient somit nicht nur der verbesserten Implementation des Wissens der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch der Erweiterung der Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik selbst.

1.2. Methodische Zugänge zu subjektiven Theorien von Lehrern

In der vorliegenden Studie soll das alltägliche Handeln von Lehrern (in seiner komplexen Eingebundenheit in die Praxis) zusammen mit den subjektiven Theorien der Lehrer untersucht werden. Da aus der Verschränktheit von Forschungsmethoden mit Forschungsinhalten folgt, daß bestimmte Methoden mit bestimmten Forschungszielen unvereinbar sind, stellt sich die Frage, welches methodische Vorgehen sich für das beabsichtigte Vorhaben eignet.

CLARK und YINGER (1977) geben einen Überblick über den Stand der Erforschung von subjektiven Theorien von Lehrern. Die Inhaltsbereiche gliedern die Autoren in das Planen der Lehrer, das Beurteilen, das Treffen von Entscheidungen und implizite Theorien. Innerhalb dieser Inhaltsbereiche zeigt sich, daß die verwendeten Methoden recht unterschiedlich sind¹³⁾.

Die drei bekanntesten methodischen Ansätze, mit denen diejenigen subjektiven Theorien, die während des Unterrichtens einen leitenden Einfluß auf konkretes Handeln in natürlichen Situationen haben, erfaßt werden können, sind die folgenden:

a) Im Anschluß an die Erforschung von Attributionen (HOFER 1970), Erwartungen (BROPHY und GOOD 1974; ROSENTHAL und JACOBSON 1971; WEINERT, M.KNOPF und C.STORCH 1981; ROSEMAN 1978) und impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrern sind Versuche unternommen worden, die jeweiligen Elemente der subjektiven Theorien auf ihren Zusammenhang zum alltäglichen, konkreten Unterrichtshandeln zu prüfen (z.B. HOFER und DOBRICK 1981; BROPHY und GOOD 1974).

b) SCHULTE (1981; vgl. auch SCHULTE und THIEMANN 1979) hat den Zugang zu subjektiven Theorien der Lehrer durch narrative Interviews (BAACKE 1979) bzw. "narrativ-retrospektive Erfahrungsaufbereitung" (WAHL 1981c) gewählt. Er begleitete Lehrer an einem Unterrichtsvormittag und befragte sie im Anschluß an gehaltene Unterrichtsstunden.

c) Der dritte Zugang besteht in Varianten der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens ("Stimulated Recall Technique") über eigenes Unterrichtshandeln (vgl. DANN et al. 1982, ELLIOT 1976/1977, HEYMANN 1982a und 1982b, K.McNAIR 1978 - 1979, G. MORINE-DERSHIMER 1978 - 1979, SCHRECKLING - KIRCHHOF 1983, TREIBER 1981, A.C.WAGNER et al. 1977, WAHL et al. 1976).

¹³⁾ Subjektive Theorien von Lehrern werden auch von einer Reihe anderer Autoren untersucht: Im Rahmen der Erwartungsforschung und der Attributionstheorie sind häufig die Kognitionen von Lehrern beschrieben worden; allerdings ist nicht immer geprüft worden, ob ein handlungsleitender Einfluß besteht. Deswegen sollen diese Untersuchungen hier ausgeklammert werden. Auch den folgenden Ansätzen ging es nicht um die Beschreibung der konkreten handlungssteuernden Kognitionen, die die einzelne Unterrichtshandlung leiten. Ihnen ging es um allgemeine Züge innerhalb von Lehrerkognitionen: GROEBEN (1979) mit der Struktur - Lege - Technik; FELDMANN (1979) mit der subjektiven Pfadanalyse; KOCH et al. (1972) mit der Untersuchung der pädagogischen Einstellung von Lehrern.

Diese drei verschiedenen methodischen Zugänge zu subjektiven Theorien unterscheiden sich auf mehrfache Weise voneinander. Im Rahmen der oben entwickelten ersten Fragestellungen ist interessant, auf welche Weise sie die Verknüpfung der realen Handlungen des Lehrers im Unterricht mit den subjektiven Theorien erfassen. Es wird sich zeigen, daß die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens unter diesem Gesichtspunkt ein besonders vorteilhaftes Instrumentarium darstellt.

Zu a): Innerhalb der *attributions- und erwartungstheoretischen Ansätze* liegen neuere Studien vor, die nicht nur Handlungen der Lehrer ideell (d.h. als geäußerte Absicht), sondern auch real (als tatsächliches Handeln) aufnehmen und versuchen, der Komplexität der unterrichtlichen Situation gerecht zu werden: Ein Beispiel dafür ist die Studie von HOFER und DOBRICK (1981)(14).

Im Rahmen der Frage nach den Handlungsabsichten wird dort geprüft, welche im Interview erfaßten Attribuierungen (Begabung, Anstrengung, Konzentration, Interesse, Schwierigkeit, Darstellung, Schüchternheit, Aggressivität und Zufall) mit welcher tatsächlich verwirklichten Handlungsstrategie des Lehrers (Motivieren, Fördern, Helfen, Strenge, Bremsen und Gewährenlassen) korreliert; es wird in Interviews nach der Strategie gefragt, von der sich der Lehrer eine Leistungssteigerung auf seiten des Schülers verspricht. Dabei wird zwischen einer fiktiven "positiven" und einer "negativen" Situation im Unterricht unterschieden (a.a.O., 139: eine positive Situation ist identisch mit einer richtigen Leistung des Schülers; eine negative Situation besteht aus einer falschen Antwort oder einer ungenügenden Leistung des Schülers).

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Attribution und tatsächlichem Verhalten der Lehrer im Unterricht geht es HOFER und DOBRICK vor allem um die Art des Feedback von Lehrern auf richtige oder falsche Schüleräußerungen. Allgemeine Zusammenhänge zwischen im Interview erfragten Anstrengungs- und Begabungsattributionen sowie positivem, globalem Feedback des Lehrers sind statistisch nicht eindeutig nachweisbar, aber es ergeben sich Trends. Ergebnisreicher war die Untersuchung des jeweiligen Feedbacktyps in Zusammenhang mit den von den Autoren empirisch analysierten Schülertypen (HOFER 1981). In dieser Untersuchung wurden als unabhängige Variablen die unterschiedliche Leistung (falsch/richtig) der Schüler und die Art der Lehrerfrage (leichte/schwere Frage; Wissens- oder Prozedere-Frage; direkt an einen Schüler gerichtete oder allgemeine Frage) einbezogen. Als abhängige Variable wurde das anschließende Lehrerverhalten definiert(15).

HOFER und DOBRICK beschreiben insgesamt überzeugend, daß Attributionen bzw. Ursachen-erklärungen von Lehrern ein Bedingungsfaktor für Lehrerverhalten im Unterricht sind.

Untersuchungen ähnlichen Typs sind früher innerhalb der Erwartungsforschung durchgeführt worden. Es sind Korrelationen zwischen im Interview erfaßten Erwartungen und Lehrerverhalten berechnet worden: Hatte ein Lehrer hohe Erwartungen an einen Schüler (guter Schüler), so lobte und tadelte er ihn in anderer Weise als einen als schlecht eingeschätzten Schüler (niedrige Erwartungen). Auch die Vergabe von Chancen, eine falsche Antwort doch noch richtigzustellen, regelte der Lehrer in unterschiedlicher Weise je nach "Erwartung" (BROPHY und GOOD 1974, B.HANKE 1980). Es ging darum, den von anderen Autoren nicht unwidersprochen hingenommenen "Pygmalioneffekt" (ROSENTHAL und JACOBSON 1968) auf sein "Medium" hin zu untersuchen: In welcher Weise vermitteln Lehrer ihre Erwartungen an die Schüler? Bei der Detailanalyse der Erwartungseffekte wurde wiederum auf die Kausalattributionstheorie zurück-

14) Bei der Diskussion um die Analyse von subjektiven Theorien von Lehrern wird der Stellenwert beider Theorien noch einmal ausführlicher erörtert werden.

15) Das Lehrerverhalten wurde folgendermaßen kategorisiert: positives Feedback global; positives Feedback detailliert; keine Reaktion; selten dranbehalten; gemischtes Feedback; Ermahnung; negatives Feedback.

gegriffen, so daß beide Ansätze ineinander übergehen (zum Vergleich der beiden Theorien vgl. MEYER und SCHMALT 1978)(16).

An Untersuchungen älteren Typs ist kritisiert worden, daß nur solche Erwartungen und Interaktionen des Lehrers erfaßt wurden, die sich auf die Klasse als Ganzes bezogen. HOFER und DOBRICK (1981) haben dieser Kritik Rechnung getragen, indem sie empirisch fünf Schülertypen identifizierten und die dyadische Interaktion mit diesen Schülern analysiert haben. Die Kritik von SILBERMAN (1969), daß oft das emotionale Verhältnis von Lehrern zu Schülern ignoriert wird, nehmen HOFER und DOBRICK nur bedingt auf: Die fünf Schülertypen sind so definiert, daß die emotionale Einstellung des Lehrers zu ihnen zwar durchschimmert, aber nicht ganz eindeutig ist (HOFER 1981, 201).

Insgesamt gilt das zugrundeliegende "Modell sozialen Verhaltens" (HOFER und DOBRICK 1978, 53) für "rationales Lehrerverhalten". Aber auch rationales Verhalten ist immer durch Emotionen und Motive gesteuert, die ganz persönliche Beziehungen zwischen einzelnen Schülern und dem Lehrer konstituieren (vgl. auch die entsprechende Kritik von WEINERT in HUBER und MANDL 1982a, 191). Daraus folgt, daß nicht alle Typen von Lehrerhandlungen in ihrer komplexen Eingebundenheit in den Alltag Gegenstand der Studie sein konnten.

Zudem lassen die den Erwartungs- und Attributionstheorien verpflichteten Studien eine recht veraltete Auffassung von Unterricht erkennen: Schule besteht innerhalb dieser Forschung aus Fragen des Lehrers und freiwilligen bzw. unfreiwilligen Antworten des Schülers; die Fragen differieren im – formal bezeichneten – Niveau bzw. in Wissens- und Prozedere-Fragen; es gibt nur die Alternative zwischen richtigen und falschen Antworten; ein Drittes ist nicht zugelassen. Das Reagieren des Lehrers wird nur im Hinblick auf Lob und Tadel und "Dranbehalten" analysiert. Zusammenfassend ist festzustellen:

Der (Neo-)Behaviorismus ist von den Autoren noch nicht ganz überwunden worden, denn ihnen geht es letztendlich um verschiedene Verstärkungstypen im Feedback des Lehrers. Der Unterricht wird inhalts- und beziehungsleer beschrieben; die Interaktion wird als einseitig durch den Lehrer beeinflusst wahrgenommen; sein didaktisches Wissen wird ausgeklammert. Das heißt, daß die für das reale Lehrerhandeln verwendeten Kategorien das Erforschen der subjektiven Theorien in einer realitätsfernen Weise einengen.

Die subjektiven Theorien von Lehrern sind mit dem attributionstheoretischen Zugriff nur sehr begrenzt erfassbar, weil Lehrer auch nicht-personenspezifische, handlungsleitende Orientierungen besitzen, die ihren Unterricht steuern: z.B. pädagogische und didaktische Leitvorstellungen. Der spezielle methodische Zugriff der genannten Autoren impliziert einen sehr eingeschränkten Datensatz, der nicht den subjektiven Theorien von Lehrern in ihrer Komplexität in "natürlichen" Situationen entsprechen kann.

Zu b): Einen originellen Versuch hat SCHULTE (1981) mit dem Ziel unternommen, die Lehrgedanken in ihrer Ganzheit in der Schulrealität zu erfassen. Er begleitete einen Lehrer während eines Unterrichtstages durch die Schule. In den Pausen und im Anschluß an den Unterricht erzählte ihm der Lehrer, was er über den Unterricht, die Schüler, die Institution und über sich selbst gedacht hat bzw. denkt. Der Forscher protokollierte alle Bemerkungen und analysierte sie nach einem Gespräch mit dem Lehrer, in dem die Protokollnotizen durch den Lehrer noch einmal kommentiert worden waren. Dieses Verfahren wird "*narrativ-retrospektive Erfahrungsaufbereitung*" genannt.

Die Alltagswirklichkeit bleibt hier in ihrer vollen Komplexität – mit Emotionen, Motiven, Zwängen, mit der curricularen Einbettung, mit Zielen etc. – weitgehend erhalten. Der Ansatz

16) Ebenso beziehen sich HOFER und DOBRICK auf die Erwartungstheorie: Ereignisse sind erklärungsbedürftig (durch Kausalattributionen), wenn sie z. B. erwartungswidrig oder erwartungskonform sind (a.a.O., 118).

birgt im Unterschied zu HOFER und DOBRICK die Möglichkeit eines entschieden didaktischen Zugriffs auf Unterrichtswirklichkeit und Alltagswissen(17).

SCHULTEs methodisches Herangehen führt ihn zu der Erkenntnis, daß der Lehrer nach allen beobachteten Unterrichtsstunden aus unterschiedlichen Gründen unzufrieden mit dem Verlauf war, der nicht seinen Zielsetzungen entsprach. Die Kommentare enthalten dann vor allem "Rechtfertigungs-, Entlastungs- und Problematisierungsmuster" (a.a.O., 221). Die steuernden Orientierungen sind nur als grobe Leitvorstellung erkennbar ("Ich möchte den Kindern schon grundsätzlich so viel bieten, wie die Halle erlaubt..., (aber) der Sportunterricht (darf nicht) unüberschaubar und gefährlich für die sportlich weniger Tüchtigen" werden (a.a.O., 223). Sie geben nur z. T. die Orientierungen für einzelne Handlungen im Verlauf der Unterrichtsstunde wieder. Resultat ist das Beobachten einer allgemeinen "Selbstentfremdung", die sicherlich das Bewußtsein vieler Lehrer prägt und von der vermutlich viele einzelne Handlungsentscheidungen im Unterricht abhängen.

SCHULTE scheint es gerade um die Typen von Rechtfertigungen gegangen zu sein, mit denen Lehrer ihren Alltag verarbeiten. Fraglich ist, ob der Rechtfertigungsdruck durch die eintägige Anwesenheit des Forschers nicht höher geworden und daher auch die Dominanz der vor allem aus dem Rechtfertigungsbereich stammenden Kognitionen erklärbar ist. Ob sie tatsächlich handlungsleitend waren, ist im Nachhinein nicht mehr feststellbar.

Der Zugriff von SCHULTE ist also für die Herausarbeitung tatsächlich handlungsleitender Orientierungen bei einzelnen Handlungseinheiten zu grob, weil der Lehrer in den Pausen nach dem Unterricht keine Detailanalyse der einzelnen Handlungen und der sie leitenden Orientierungen vornehmen kann, sondern eher Bewertungen abgibt. Die subjektiven Theorien von Lehrern können mit diesem methodischen Zugang nur sehr ausschnitthaft erfaßt werden.

Zu c): Einen dritten Zugang zu subjektiven Theorien bildet das *Nachträgliches Laute Denken* (NLD). Es wird erreicht, indem Lehrern im Anschluß an eine von ihnen gehaltene Unterrichtsstunde der Unterricht per Video oder Tonband noch einmal vorgespielt wird und sie sich dann, wenn ihnen einfällt, was sie an einer bestimmten Stelle im Unterricht gedacht haben, laut äußern und dem Interviewer die betreffenden Bewußtseinsinhalte mitteilen.

Gegenüber den beiden oben beschriebenen Zugriffsarten auf Bewußtseinsinhalte, die sich auf konkretes Alltagshandeln in natürlichen Situationen beziehen, ist das Nachträgliches Laute Denken fruchtbarer, weil es der Alltagssituation am nächsten ist: es kann neben personenspezifischen Kognitionen (Kausalattributionen etc.) auch implizite Theorien über den Unterrichtsverlauf mit allen didaktischen Implikationen (einer "subjektiven Unterrichtsdidaktik") und alle Arten von Emotionen und Motiven erfassen. Außerdem kann man mit dem NLD nicht nur die Handlungsentscheidung, sondern auch die Steuerung der Handlungsausführung in einzelnen, detaillierten Interaktionseinheiten erfassen, weil prinzipiell jedes im Unterricht gesprochene Wort, jede Bewegung, jedes Schweigen vom Lehrer kommentiert werden kann.

Für die Untersuchung der Bewußtseinsinhalte während des Unterrichtsablaufs ist es daher eine sehr geeignete Methode. Sie ist in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt worden. Die folgenden Kapitel zeigen den Nutzen der Methode des NLD an Arbeiten auf, in denen das NLD bei Lehrern erprobt worden ist.

17) RADTKE (1983) hat sich von eher soziologischen Theorien und Methoden leiten lassen, als er Lehrer in einer Gruppeninterviewsituation mit einer "narrativ" gemeinten Aufforderung bat, ihm konkrete eigene Fälle der Auseinandersetzung mit Disziplin- und Erziehungsschwierigkeiten zu berichten. Seine Ergebnisse sind "Topoi", die er als konventionelle Berufsdenkgewohnheiten beschreibt. Er identifiziert "Themen" oder "Leitmotive" (vergleichbar mit dem musikalischen Begriff "Leitmotiv"). "...die die situative Auswahl der Topoi steuern, die aber ihrerseits von den situativen Gegebenheiten beeinflusst und verändert werden können" (a.a.O., 107). Die Bedeutung der von RADTKE vorgelegten Ergebnisse hängt von der zu untermauernden These ab, daß in der Lehrergruppensituation genau die konventionellen Denkgewohnheiten aktualisiert werden, "...die auch bei der Planung und Realisierung von (auf Unterricht bezogenen; B.K. - P.) Handlungssequenzen benutzt werden..." (a.a.O., 39).

1.3. Untersuchungen an Lehrern mit der Methode des NLD

Im deutschsprachigen Raum arbeiten eine ganze Reihe von Forschungsgruppen mit der Methode des NLD. Von den Fragestellungen, den Methoden und metatheoretischen Überlegungen hängt ab, in welchem Verhältnis die identifizierten subjektiven Theorien zu den realen Lehrerhandlungen stehen(18).

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über die bekanntesten Projekte, die mit der Methode des NLD arbeiten.

DANN und seine Forschungsgruppe (DANN 1981, DANN und KRAUSE 1979, DANN et al. 1982, HUMPERT 1981) versuchen, sich über subjektive Theorien von Lehrern dem Komplex "Aggression in der Schule" zu nähern. Sie möchten die handlungsleitenden "aggressionsbezogenen Berufstheorien" von Lehrern erkennen und die Teile der Alltagstheorien, die adäquates Verhalten der Lehrer im Umgang mit aggressiven Schülern ermöglichen, mit entsprechenden wissenschaftlichen Theorien verbinden. Die Interaktionsstile der Lehrer sollen dahingehend verbessert werden, daß durch sie ein insgesamt kooperativeres Arbeitsklima im Unterricht entsteht. DANN et al. erproben verschiedene Verfahren, um die handlungsleitenden Bestandteile der aggressionsbezogenen Berufstheorien zu erfassen: psychometrische Befragungsverfahren zur Aggressionsdefinition der Lehrer, das Nachträglichke Laute Denken über eigenen Unterricht, Interviews zu fremdem Unterricht. DANN et al. beziehen sich in ihrer Auswertung auf die Handlungstheorie von TOMASZEWSKI, der zwischen reiz-, erfahrungsorientierter Regulation (reaktivem Verhalten) und aufgabenorientierter Regulation unterscheidet. Bei nicht vorhandener "Desorganisation" des Lehrers (keine emotionale Belastetheit) realisiert er Handlungen, die durch die "Aufgaben" gesteuert werden. Bei der Prüfung des Arsenalts notwendiger Tätigkeiten muß er entscheiden, ob er auf bereits erworbene Handlungsprogramme zurückgreifen kann (Herstellungswissen, Routinen) oder ob er ein neues Handlungsprogramm entwerfen muß. Die jeweiligen Ziele sind durch die Aufgabe gegeben. Der Lehrer hat z.B. kurz- oder langfristige Ziele (kurzfristig geht es ihm z.B. darum, eine durch aggressives Verhalten hervorgerufene Unterrichtsstörung schnell zu beheben; langfristig z.B. darum, grundsätzlich andere Interaktionsformen zu fördern).

In der Belastungssituation ist der Lehrer nach DANN et al. (1982, 489) nicht mehr in der Lage, aufgabenorientiert, d.h. zielgerichtet, zu handeln. Er agiert auf niedrigeren Ebenen menschlicher Tätigkeit, nämlich reaktiv, auf denen die Steuerung des Verhaltens entweder von Reizen oder von Erfahrungen (Routinen) ausgeht. Die Bewältigung der Situation kann folglich nicht adäquat sein.

Die Analyse von Lehrerhandlungen scheint hiermit auf einem relativ komplexen Niveau möglich zu sein. Die Beziehung zwischen Kognitionen und Handlungen wird aufgeschlüsselt durch identifizierte kognitive Strukturen und Wissensbestände von Lehrern. Ergebnis sind bestimmte "Wenn - Dann" - Aussagen, die für Prognoseprüfungen verwendet werden. Emotionen (der Grad der Belastetheit) sind ein Faktor, der das Handlungsniveau determiniert.

Die Autoren um DANN berichten, daß ein völliger Determinismus offenbar nicht besteht: Ein Lehrer verhielt sich trotz ähnlicher Konstellation der Situation nur in zwei von drei Fällen gemäß seiner eigenen "kognitiven Handlungsstruktur" (DANN et al. 1982 b, 274). Ein bewußter Zielwechsel war - nach eigenen Aussagen des Lehrers - auch nicht Ursache der Inkonsistenz. Die

18) Vgl. DANN et al. (1979), HEYMAN (1982a und 1982b), SCHRECKLING - KIRCHHOF (1983 und 1984), A.C.WAGNER et al. (1978, 1979, 1981 und 1984), WAHL (1979, 1981a, 1981b, 1981c, 1982). Im anglo-amerikanischen Bereich verwenden eine Reihe von Autoren ebenfalls die SRT (Stimulated Recall Technique), um das Denken von Lehrern zu erforschen: CLARK und P.L.PETERSON 1976 (zitiert nach CLARK und YINGER 1977), ELLIOT (1976/77), ELLIOT und ADELMAN (1975), K.McNAIR (1978 - 1979), G.MORINE - DERSHIMER (1978 - 1979); vgl. auch den Überblick von CALDERHEAD (1981).

Autoren werten dieses Phänomen als Indiz, nach Fehlern in den Erfassungsmethoden oder dem Prüfalgorithmus zu suchen.

HEYMANN (1982a, 1982b, 1983) versucht im Projekt *"Subjektive Unterrichtstheorien von Mathematiklehrern"* (SUM) herauszufinden, wie Lehrer in ihre Alltagstheorien Bestände ihres fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissens integrieren, wenn sie im Mathematikunterricht mathematisches Verständnis vermitteln wollen. HEYMANN benutzt Videoaufnahmen aus dem Unterricht von Mathematiklehrern, die "Stimulus" für das NLD der gleichen Lehrer waren. Es geht um Situationen, in denen das "Verstehen" von Mathematik als Thema erkennbar war (also nicht Disziplinierungskontakte oder Störungen von Unterricht). Ergebnisse liegen in der Identifizierung von "Kernaussagen" als situationsübergreifendem Wissen der beteiligten Lehrer vor: Es sind unterschiedliche Konzepte herausgearbeitet worden, an denen sich die Lehrer beim Vermitteln von Mathematik orientieren ("Zerlegungskonzept" vs. "Konfrontationskonzept"); die Handlungen des Typs "zu Verständnis helfen" werden offenbar eher von stoff- und situationsbezogenen Kognitionen geleitet als von verallgemeinertem Handlungswissen (HEYMANN 1983). Die Auswertung der Untersuchung ist noch nicht abgeschlossen.

Die Gruppe um A.C.WAGNER (A.C.WAGNER et al. 1977, 1979, 1980a, 1980b, 1981, 1984, M.BARZ et al. 1981, R.WEIDLE und A.C.WAGNER 1982) versuchte zu Beginn des Projektes, die Handlungsstrategien von Lehrern im schülerzentrierten Unterricht mit Hilfe der Methode des NLD zu erforschen. Die Schüler, die auch als den Lehrer beeinflussend betrachtet werden, sollten ebenfalls Gelegenheit zum NLD über den Unterricht haben, in dem sie selber agiert hatten. Ihre Handlungspläne sollten als Faktor im System der wechselseitigen Beeinflussung ebenfalls untersucht werden. Zusammen mit den Kommentaren der Forscher wird aus dem Verfahren eine "Triangulation"(19).

Anschließend sollten Hilfen für Lehrer entwickelt werden, die sich schülerzentriertem Unterricht nähern wollen. Die Detailbeschreibungen der Forschungsgruppe machten dann eine Umorientierung nötig: sie identifizierten Handlungspläne von Lehrern, die "guten Unterricht" geradezu unmöglich machten: Lehrer verwickeln sich in sogenannte *"Denkknoten"* (LAING) bzw. kognitive Dilemmata; das heißt, bestimmte Handlungspläne geraten in Widerspruch zueinander und verursachen Störungen im Verhalten. Bisher sind *"Unterrichtspsychogramme"* bzw. Portraits von Lehrern veröffentlicht worden, die auch Auskunft über das Verhältnis der Schüler zum jeweiligen Lehrer geben. Die sich widersprechenden Pläne von Lehrern werden unter dem Gesichtspunkt *"Bewußtseinskonflikte"* analysiert.

Die Orientierung am TOTE-Modell der Handlungstheorie von MILLER, GALANTER und PRIBRAM verhilft den Autorinnen dazu, das "Testverhalten" der Lehrer genauer zu untersuchen: Wann sich Lehrer z.B. zu einer Intervention entscheiden, ist abhängig von den Zielkriterien, d.h. seinen Soll-Werten. Sie werden mit Ist-Werten verglichen; daraus entsteht dann der Handlungsplan, der die Ist-Soll-Differenz beheben soll.

Die Autorinnen um A.C.WAGNER beschreiben, daß in solchen Situationen Pläne zu unflexiblen Vorschriften werden können. "Knoten entstehen nur, wenn Vorschriften vorhanden sind" (A.C.WAGNER et al., 1981, 373). Vorschriften sind Imperative. Viele Lehrer lassen sich durch den Imperativ blockieren, daß es in bestimmten Situationen keine Ist-Soll-Diskrepanz geben darf. Tritt sie doch auf, kann die Handlungsfähigkeit blockiert werden.

19) Vgl. AUERNHEIMER und KESELING (1983); sie haben "Probestunden" von Lehramts- oder Pädagogik-Studenten auf Video-Bändern aufgezeichnet und sie bei den anschließenden Deutungsversuchen herangezogen, um "Eindrücke und Annahmen zu präzisieren bzw. zu überprüfen", wobei die Hochschullehrer quasi in die Rolle des Beobachters/Forschers geschlüpft sind. Durch die Einbeziehung aller Seminarteilnehmer, die vorher die Rolle der "Schüler" übernommen hatten, gerät das Verfahren zur "Triangulation"; über ein solches Verfahren berichtet auch K.SITTE (1977)

In kritischer Anlehnung an die kognitive Therapie (ELLIS 1977, E. JÄGGI 1981) erläutern sie das prinzipiell Paradoxe bei der Orientierung an Vorschriften und zeigen auf, daß eine aus Verwirrungen und Denkknoten bestehende Fehlhaltung nicht allein durch eine Umformulierung der Pläne in weniger strikte Anweisungen überwunden werden könne, sondern daß auch die an der eigenen Person als unangenehm erlebten Seiten akzeptiert werden müssen (vgl. die Theorie der Selbstakzeptierung von ROGERS), damit es gar nicht zu Denkknoten kommen kann. Ein Knoten ist prinzipiell nicht zu lösen; er kann nur durch Reflexion auf einer Metaebene entwirrt bzw. überwunden werden. Damit lehnen sich A.C.WAGNER et al. an WATZLAWIKs Kommunikationstheorie an.

Die Methode des NLD führte zur Aufdeckung von innerpsychischen Strukturen, die Lehrer während des Unterrichtens behindern können und durch die für manche Lehrer die Freude am eigenen Beruf völlig zerstört wird, weil sie sich als unfähig und inkompetent erleben. Aber auch Lehrer, die sich im allgemeinen in ihrem Beruf als relativ erfolgreich erleben, können sich in bestimmten Bereichen in "Knoten" verwirren. Die Arbeiten von A.C.WAGNER et al. enthalten auch für diese Lehrer Anleitungen zur Auflösung der dadurch entstehenden Barrieren.

Hervorzuheben ist an der Auswertung von A.C.WAGNER et al. ein "ganzheitliches Herangehen" an die Persönlichkeit des Lehrers. Sie berücksichtigen die Ziele, Erwartungen, Meinungen, Emotionen und reichern die Selbstberichte von Lehrern mit Beobachtungen und Beschreibungen von Handlungen an. Sie zerreißen die Persönlichkeit nicht, sondern skizzieren Psychogramme.

WAHL und seine Mitarbeiter gehen davon aus, daß Lehrer sich in ihrem Handeln vor allem von alltagspsychologischen Überlegungen leiten lassen, während wissenschaftliche Erkenntnisse in diesen Bereich nur schwer eindringen (WAHL 1976, 1979, 1981a, 1981b, 1981c, WAHL et al. 1977, 1979, 1980, 1983). Sie möchten "naive Verhaltenstheorien von Lehrern", ihre Funktionen und Gründe für die relative Unveränderlichkeit erkennen, bevor sie eine Beeinflussung versuchen wollen. Wie DANN et al. setzen die Mitarbeiter dieser Forschungsgruppe mehrere Verfahren ein, um sich den subjektiven Theorien der Lehrer zu nähern. Sie verwenden das NLD, in das ein "Strukturierter Dialog" mit dem Forscher eingebaut ist. Anschließend erfolgt ein Dialog, der als "Störtechnik" beschrieben wird. Der Forscher macht den Lehrer auf offensichtliche Widersprüche zwischen mitgeteilten Kognitionen und Handlungen aufmerksam. Der dritte Zugriff zu den "naiven Verhaltenstheorien" der Lehrer erfolgt durch verschiedene Typen von "Laborexperimenten": Lehrer sehen z.B. auf Videoband aufgezeichneten Unterricht von fremden Lehrern und müssen nach Abbruch des Films rollenspielartig den Unterricht fortführen. Anschließend werden die Lehrer wiederum um NLD gebeten. Inzwischen ist ein Trainingsprogramm zur Veränderung von Lehrerverhalten entwickelt worden (WAHL 1981b).

WAHL et al. orientieren sich bei der Suche nach - das Lehrerverhalten steuernden - Kognitionen an einem vereinfachten Handlungsmodell von KAMINSKI (1976). Die von KAMINSKI (1970) getroffene Unterscheidung von Phasen des Handelns (Informationsgewinnung, Handlungsausführung und Erfolgskontrolle) wird von WAHL übernommen, aber durch ein eher erwartungstheoretisch geprägtes Modell des "Bewältigungsverhaltens" (LAZARUS, AVERILL und OPTON 1974) angereichert, in dem es vor allem um die Auffassungen oder Bewertungen der einzelnen Stadien vor und nach dem Handlungsprozeß geht (Situationsauffassung: wie faßt der Lehrer die aktuelle Situation auf; wie bewertet er das, was passiert, wenn er nicht handelnd eingreift; Handlungsauffassung: wie bewertet er das, was geschieht, wenn er bestimmte Handlungen auswählt?).

Im Mittelpunkt der von den Autoren um WAHL 1983 vorgelegten Ergebnisse stehen Vergleiche der verschiedenen Prognoseverfahren: Welche der bei ihm entdeckten Kognitionen wird ein Lehrer in einer zukünftigen Situation als handlungsleitend bezeichnen? Die Autoren trennen dann zwischen prognoserelevanten und -irrelevanten Kognitionen, wissend, daß diese Unterscheidung "...keinen Schluß zu (- läßt) auf die tatsächliche Relevanz bei der Handlungssteuerung in Alltagssituationen" (a.a.O., 1983, 202). Aus der Zentrierung auf die Validierung durch Prognoseverfahren ist auch folgendes Ergebnis verständlich, aber zugleich enttäuschend: Das Verfahren

extrahiert nur solche Kognitionen, bei denen sich ein Prognoseerfolg ergibt. Daraus folgt: "Solche Kognitionen werden nicht für richtige Prognosen verwendet, die sehr spezifisch sind für den Inhalt der Stunde, für bestimmte Umstände des Schülerverhaltens usw. Je allgemeiner hingegen die Kognitionen erscheinen, desto häufiger werden sie zu richtigen Prognosen verwendet" (a.a.O., 201).

Die Autoren entdecken, daß es nicht "die" subjektive Theorie von Lehrern gibt, sondern daß sie für jeden Lehrer anders ist. Sie zeigen, daß das NLD prinzipiell das Erfassen von solchen Kognitionen ermöglicht, die sehr situationsspezifisch sind und die auch von der jeweiligen Person des Lehres abhängen.

TREIBER (1981) versucht im Anschluß an die Erkenntnisse über die starke Bedeutung des Instruktionsverhaltens von Lehrern für die Leistung der Schüler (im Unterschied zu Einflußfaktoren der Schülerpersönlichkeit und des Elternhauses) die betreffenden Kognitionen der Lehrer zu identifizieren, die in den entsprechenden Situationen zur Geltung kommen. Er möchte den Zusammenhang zwischen der "Förderung von Schülern und subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrern" erschließen. Er setzt NLD ein, um die subjektiven Theorien der Lehrer zu erfassen, die das situative Entscheidungsverhalten beeinflussen können. Dabei orientiert er sich an der Entscheidungstheorie von SHAVELSON (1976). Seine Fragestellung bezieht sich darauf, ob Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit subjektiven Theorien der Lehrer und/oder ihrem Unterrichtshandeln in Zusammenhang stehen. Seine Ergebnisse machen einen handlungssteuernden Einfluß subjektiver Unterrichtstheorien auf Unterrichtsverhalten und damit indirekt auch auf die Lernleistung der Schüler plausibel.

SCHRECKLING - KIRCHHOF (1983, 1984) arbeitet an einer "handlungsorientierten" Diagnostik des Lehrerverhaltens; die Diagnose soll Beratern ihre Hilfestellung für die Lehrer erleichtern, die sich mit Problemen der Unterrichtsdurchführung an sie wenden (z. B. bei Schwierigkeiten bei der Meisterung von Konfliktsituationen mit Schülern während des Unterrichtsablaufs).

Lehrerhandlungen werden im Unterricht beobachtet und in einer von SCHRECKLING - KIRCHHOF aufgestellten Taxonomie von Lehraktivitäten abgebildet. Sie werden in Beziehung gesetzt zu handlungsleitenden Kognitionen, die der Lehrer in sogenannten "Selbstkonfrontations-Interviews" (NLD) verbalisiert hat. Die Kognitionen werden nach bestimmten "Regulationstypen" klassifiziert. In der Auswertung des verbalen Materials orientiert sich SCHRECKLING - KIRCHHOF dabei an der Handlungstheorie von von CRANACH und Mitarbeitern (1980). Die Auswertung konzentriert SCHRECKLING - KIRCHHOF auf die Frage der routinierten, bewußt - planenden oder gestörten Handlungsplanung. Er verwendet dabei Kategorien wie Ziele, Abweichungen von Zielzuständen, Handlungsentwürfe unterschiedlicher Antizipationsweite, Ergebniserwartung und Ratlosigkeit. Es zeigt sich, daß SCHRECKLING - KIRCHHOF mit seiner Methode vor allem Routine - Kognitionen und Kognitionen erfaßt, die dann notwendig werden, wenn der Unterrichtsablauf in irgendeiner Weise gestört verläuft.

Die Frage der Bewußtheit/Unbewußtheit von Kognitionen wird von SCHRECKLING - KIRCHHOF so interpretiert, daß bei fehlender Verbalisierung die "unterbewußte Selbstregulierung" die Steuerung des Handelns übernommen hat.

Voraussetzung des Herangehens von SCHRECKLING - KIRCHHOF ist das Postulat, daß Störungen im Unterricht mit Störungen in der kognitiven Handlungssteuerung zusammenhängen: Hat der Lehrer für bestimmte Situationen keine Routinekognitionen zur Verfügung, muß eine ad - hoc - Planung einsetzen, die in vielen Fällen ungenügend ist. "Erfolgreiche Lehrer" verfügen offenbar über mehr und bessere Routinekognitionen und müssen seltener zur ad - hoc - Planung greifen. Implizit wird unterstellt, daß der Unterricht optimal laufe, wenn der Lehrer in allen möglichen Unterrichtssituationen mit "Routinen" reagieren kann, die dadurch

definiert sind, daß er in der "Selbstkonfrontation" (dem NLD) keine weitergehenden Reflexionen berichtet oder anstellt.

In den USA haben K.McNAIR (1978 – 1979) und G.MORINE – DERSHIMER (1978 – 1979) in der "South Bay Study" das Denken von Lehrern während des Unterrichtens untersucht. Sie verfolgen mit ihren Arbeiten an der South Bay Schule ähnliche Fragestellungen wie P.L.PETERSON und CLARK (1978) in einer früheren Laboruntersuchung.

Ausgehend von entscheidungstheoretischen Gesichtspunkten (SHAVELSON 1976) loten die Autorinnen die Abweichungen zwischen Plan und tatsächlicher Unterrichtsdurchführung aus. Dabei suchen sie nach Gründen für die Abweichungen (das Schülerverhalten, ihre Leistungen, inhaltliche Schwerpunkte des Plans u.a.). P.L.PETERSON und CLARK klassifizieren das Lehrerverhalten nach dem jeweils eingeschlagenen Pfad in einem Entscheidungsbaum (sie unterscheiden vier Wegtypen). Beim Routinehandeln ist der Weg innerhalb der Entscheidungsetappen sehr kurz; den ganzen Weg hat man durchlaufen, wenn eine Alternative zum bisherigen Verhalten verfügbar ist, man sich anders verhalten will und es dann auch tut.

Ein Ergebnis besteht darin, daß die Lehrer nach zwei Wiederholungen des "stimulated recall" (zu zwei weiteren Unterrichtsstunden, aber mit dem gleichen Unterrichtsthema und anderen Schülern) häufiger darüber berichteten, sich für eine alternative Handlung, die von ihrem Plan abwich, entschieden zu haben, das heißt, daß sie den langen Einscheidungspfad eingeschlagen hatten⁽²⁰⁾.

Es liegen positive Korrelationen vor zwischen der Häufigkeit, mit der ein bestimmter Wegetyp im Entscheidungsbaum eingeschlagen wurde, und den Schülerleistungen in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen.

G.MORINE – DERSHIMER (1978 – 1979) wertet in der South Bay Study ebenfalls die Diskrepanzen zwischen Plänen der Lehrer und dem konkreten Unterrichtsverlauf aus. Bei drei Lehrern skizziert sie die Relation von Plan und Unterricht fallartig. Insgesamt treffen alle Lehrer mehr Entscheidungen, als sie geplant haben. Im Sinne der Studie werden die Gründe für das vom Plan abweichende Lehrerverhalten typisiert (z.B. "wirklichkeitsorientiertes Informationsverarbeiten" vs. "problemorientiertes Informationsverarbeiten").

K.McNAIR wertet die in der South Bay Study zu drei unterschiedlichen Jahreszeiten durchgeführten Interviews (mit der "Stimulated Recall Technique") nach bestimmten Kategorien quantifizierend aus. Sie stellt fest, daß die Lehrer sich bei einer Abweichung vom Plan am häufigsten von den Schülern (ihrem Lerntempo, ihrer emotionalen Befindlichkeit) leiten ließen, am zweithäufigsten von der Aufgabe und am dritthäufigsten von den Unterrichtsinhalten.

G.MORINE – DERSHIMER arbeitet in den Portraits der drei Lehrer vor allem deren Zielorientierungen sowie deren emotionale Begleitkomponenten (Emphase beim Interagieren, Befriedigung bei Zielerreichung etc.) heraus. K.McNAIR kommt zu der überraschenden und ihrer eigenen theoretischen Leitvorstellung widersprechenden Schlußfolgerung, daß die Lehrer – wenn man ihr Verhalten und ihre Berichte im NLD genau analysiert – gar nicht dauernd Entscheidungen treffen, sondern daß sie ein "feines Abstimmen" auf die jeweiligen Aktivitäten der Schüler realisieren.

Die vorliegenden, mit der Methode des NLD arbeitenden Untersuchungen zu "subjektiven Theorien" von Lehrern zeigen, daß mit ihr handlungsleitende Faktoren des Lehrerbewußtseins zugänglich gemacht werden können.

²⁰⁾ CALDERHEAD (1981) diskutiert für dieses Ergebnis verschiedene Interpretationen, wobei er auch die Möglichkeit einschließt, daß die Lehrer das vermeintliche Untersuchungsziel erraten zu haben glaubten und sich entsprechend verhielten.

Welche Inhalte die subjektiven Theorien von Lehrern haben, wird von den Autoren sehr unterschiedlich beantwortet. Einige Facetten des Lehrerbewußtseins in Alltagssituationen sind dadurch bereits umrissen worden: Manchmal scheinen die Lehrer von "schlechten Routinen" geleitet zu werden; sie können z.B. in zwei sich widersprechende Imperative geraten, von denen sie sich schlecht befreien können. Manchmal scheinen sie eher von positiv zu bewertenden "Routinen" geleitet zu werden, die dafür sorgen, daß sie ohne große Anstrengung einen störungsfreien Unterricht produzieren. Die meisten Autoren stellen fest, daß es sehr individuell zusammengesetzte Orientierungen sind, die jeweils nur für den je besonderen Lehrer gelten. Andere weisen darauf hin, daß jeder Unterrichtsinhalt und die besonderen Umstände andere Leitregeln hervortreten lassen. Einige Autoren erschüttern die geläufige Vorstellung, daß Lehrerhandlungen aus Entscheidungsfolgen bestehen.

Der Facettenreichtum und die Uneinheitlichkeit der vorliegenden Ergebnisse verweisen darauf, daß die Beantwortung der Frage, was Lehrer während des Unterrichts leitet – wie gezeigt werden konnte – nicht nur von den jeweiligen Fragestellungen der Forscher abhängt, sondern auch

- von der jeweiligen psychologischen Metatheorie, die die Forscher bei der Auswertung des Datenmaterials zu Grunde gelegt haben(21),
- und von den jeweiligen methodischen Besonderheiten beim Erfassen des Lehrerbewußtseins durch das Verfahren des NLD.

Bevor die Frage nach den subjektiven Theorien aufgegriffen werden kann, die Lehrer haben, die an einem Reformprojekt arbeiten, muß untersucht werden, welche psychologische Theorie des Lehrerhandelns zu Grunde gelegt werden soll und mit welcher Vorstellung von Bewußtsein sinnvollerweise gearbeitet werden kann. Dies führt zu metatheoretischen Überlegungen.

1.4. Psychologische Modellvorstellungen vom Lehrerbewußtsein

Wodurch wird menschliches Handeln geleitet? Sind es vor allem Kognitionen oder Wissen? Welche Rolle spielen Emotionen, Attribuierungen, Motive? Aus welchen Komponenten setzt sich das Lehrerbewußtsein zusammen? Mit welchen theoretischen Begriffen nähert sich die Psychologie diesem Phänomen?

In den vorliegenden, oben genannten Untersuchungen zu subjektiven Theorien von Lehrern offenbart sich das theoretische Spektrum der nach-behavioristischen Psychologie: Fast alle Forschungsgruppen beziehen sich zum einen auf die naive Verhaltenstheorie von HEIDER bzw. LAUCKEN. Sie integrieren die Unterscheidung in Herstellungs-, Regel- und Funktionswissen, die LAUCKEN (1980) geprägt hat.

Viele Forschungsgruppen arbeiten mit Modellvorstellungen, die psychologischen Handlungstheorien unterschiedlichster Provenienz entstammen. Die meisten dieser Autoren gehen davon aus, daß Kognitionen die handlungsrelevanten Faktoren im Lehrerbewußtsein sind. In anderen Analysen des Lehrerbewußtseins und seiner Handlungssteuerung werden auch Attributions-, Entscheidungs- und Motivationstheorien herangezogen.

Nach einer genaueren Durchsicht der theoretischen Modellvorstellungen, von denen sich die o.g. Autoren leiten lassen, ist davon auszugehen, daß für sie das handlungsleitende Lehrerbewußtsein entweder aus handlungstheoretisch gefaßten Kognitionen oder aus Motivationen oder aus einer Kombination von beidem besteht.

21) Vgl. TERHART (1984, 7): "Analog zu welcher Modellvorstellung soll Lehrerhandeln konzipiert werden?"

Zwischen den (kognitiven) Motivationstheoretikern auf der einen und Handlungstheoretikern auf der anderen Seite hat es Auseinandersetzungen gegeben über den "richtigen" Zugang zum menschlichen Bewußtsein und dem, was das Handeln leitet. Gleichzeitig ist eine gewisse Annäherung zwischen beiden Theorierichtungen zu beobachten.

Welche Modellvorstellung ist nun für das Lehrerbewußtsein die angemessene? Welches Verhältnis besteht bei Lehrern zwischen Kognitionen, Motiven und anderen Komponenten der Persönlichkeit bzw. des Bewußtseins, die ihr Handeln leiten?

1.4.1. Sind Motive handlungsleitend?

Einige Forschungsgruppen, die das handlungsleitende Alltagsbewußtsein von Lehrern untersucht haben, lassen sich von der metatheoretischen Vorstellung leiten, die *Motive* der Lehrer seien handlungsleitend (z.B. WAHL et al.). Die meisten Autoren, die Motive oder Motivationen als entscheidenden Faktor bei der Handlungssteuerung begreifen, beziehen sich auf kognitive Motivationstheorien (HECKHAUSEN 1981), wobei sie z.T. Entscheidungs- und Attributionstheorien integrieren.

Im Kontrast zur Anlehnung an reine Triebmodelle erklären die Vertreter der neobehavioristischen Motivtheorien Motive durch Lernvorgänge²²⁾.

Motive werden definiert als

"eine inhaltlich umschriebene Menge von möglichen Ereignissen, die für jemanden (1) einen positiven oder negativen Wertcharakter, (2) eine Eintretenswahrscheinlichkeit innerhalb gewisser Grenzen und (3) eine gewisse Beeinflußbarkeit besitzen" (HECKHAUSEN 1981, 285). Und: "Motivation entsteht, so wird unterstellt, aus einer Wechselwirkung zwischen überdauernden Wertungsdispositionen des Handelnden, den sogenannten 'Motiven', und motivrelevanten Aspekten der wahrgenommenen Situation" (a.a.O., 285).

In den vorangegangenen Jahren hat die neobehavioristische Motivationstheorie versucht, den "*Handlungsbegriff*" in Motivationsmodelle zu integrieren (dabei wurde z.B. aus der Leistungsmotivation vielerorts "*Leistungshandeln*"; HECKHAUSEN 1977). Jegliches Handeln wird als motiviert betrachtet (HECKHAUSEN 1981, 83). Aus der Akzentuierung des Handlungsbegriffs folgt, daß die Erwartungskomponente des Erwartungs-mal-Wert-Modells stark auf mögliches eigenes Handeln bezogen wird. Z.B. wird bei den Situations-Ergebnis-Erwartungen eingeschätzt, was vermutlich passieren wird, wenn man *nicht* handelt; die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen enthalten Annahmen über die Wahrscheinlichkeit, daß sich die Situation durch eigenes Handeln in die gewünschte Richtung verändern lassen wird u.a.m.

WAHL et al. beschreiben bei der Erforschung der subjektiven Theorien (HECKHAUSEN und RHEINBERG 1980, HECKHAUSEN 1981) die Informationsverarbeitungsprozesse bei der Phase der Situationsauffassung und die "*Situations-Ergebnis-Erwartungen*"; aus der Handlungsauffassung des Lehrers resultieren "*Handlungs-Ergebnis-Erwartungen*", und die Ergebnisauffassung mündet in "*Ergebnis-Folge-Erwartungen*". Auch die letzte Phase vor der Handlung wird erwartungstheoretisch charakterisiert als "*Rechtfertigungs-Ergebnis-Erwartung*" (a.a.O., 18ff); dabei wird der Begriff der Erwartung aufgespalten in verschiedene Komponenten; der

²²⁾ Zu den drei "Familien" von Motivationsmodellen (Erwartungs-mal-Wert-Modell, Modelle der klassischen Lerntheorie und Modelle der kognitiven Inkongruenzen) vgl. HECKHAUSEN (1977).

zusätzlich bei WAHL et al. integrierte entscheidungstheoretische Ansatz "steht in der Tradition der Erwartungs - Wert - Theorien" (ALISCH 1980, 13)(23).

Zwischen der Situations - und Handlungsauffassung ist ein Entscheidungsfindungsprozeß angesiedelt, in dem bestimmt wird, ob ein Eingreifen nötig ist, weil z.B. die Gefahr gesehen wird, daß ein angestrebter Zielzustand verfehlt wird (a.a.O., 23).

Bei der Handlungsauffassung (der inneren Abschätzung der Handlungsmöglichkeiten) werden nach entscheidungstheoretischem Muster die Kosten berechnet, die mit bestimmten Handlungsprogrammen ("Wenn - Dann - Beziehungen") verbunden sind(24).

HECKHAUSEN kritisiert das von ihm entwickelte Modell selbst mit den Worten: "...es tut so, als wäge das Individuum Handlungsalternativen und deren mögliche Folgen sorgfältig auf Wertmaximierung ab, ehe es sich zum Handeln entschließt" (HECKHAUSEN 1981, 284).

Die Zielgerichtetheit menschlichen Handelns ist Voraussetzung für die Übernahme des kognitiven Motivationsmodells von HECKHAUSEN: "nicht geeignet ist es für 'zweckfreie' (...) oder 'autotelische' (...) Aktivitäten wie Spielen oder Neugierverhalten..." (HECKHAUSEN 1981, 284). Auch im Lehrerverhalten zeigt sich jedoch manchmal zielunbestimmtes Handeln: Lehrer geraten teilweise in Phasen von Ziellostigkeit. WAHL et al. haben den bisherigen theoretischen Modellen entsprechend diejenigen Unterrichtssequenzen, in denen der Lehrer sich selbst über seine Ziele nicht ganz klar war, aus der Untersuchung ausgeklammert.

Wie sehen handlungsleitende Einflüsse aus, die über das dieser Theorie zu Grunde liegende "rationalistische und deterministische Modell" (HECKHAUSEN) hinausgehen?

Es bleibt die Frage, mit welcher *metatheoretischen Vorstellung* man einen Typ von Handlungen erklären könnte, bei dem Zielunbestimmtheit vorliegt (ohne daß "neurotisches" Lehrerverhalten unterstellt wird). Daß dieser Typ in der unterrichtlichen Situation nicht selten ist, betont vor allem ULICH (1981).

Aus der Sicht der Praktiker kritisiert ULICH (1981 und 1982) mit drei provokanten Thesen die Verwendung von Handlungs - Entscheidungs - Theorien (und auch Attributionstheorien) als Spielarten von kognitiven Motivationstheorien bei der Analyse des Lehrerhandelns und -denkens:

Mit seiner *ersten These* bezieht er sich auf die "Gesamtpersönlichkeit" des Lehrers, die die notwendige Analyseinheit sei, weil dessen Verhalten vor allem von emotionalen Komponenten bestimmt werde, "die über subjektive Betroffenheit, Interessen, Ziel - und Wertbezüge sowie Identitätsbelange entscheiden bzw. Auskunft geben" (ULICH 1982, 86): "Mit einem ausschließlich kognitiven Modell kann man nur solches Verhalten erklären bzw. vorhersagen, das der Sache gegenüber gleichgültig ist" (a.a.O.).

Mit einer *zweiten* und einer *dritten These* versucht ULICH die Annahme zu erschüttern, daß Lehrer im Unterricht ständig *rationale* Entscheidungen trafen. Er macht auf sechs Faktoren aufmerksam, die ein wohlüberlegtes Entscheiden behindern und zur Folge haben, daß eine Reihe von Handlungen "ungeplant" vollzogen werden:

23) "Die 'stimulus - outcome - expectancies' erhalten ihre Bedeutung aus der Präferenz für bestimmte 'outcomes', also aus der Bevorzugung bestimmter Ergebnisse vor anderen Ergebnissen" (WAHL et al. 1977, 23).

24) Die "Handlungsprogramme" sind vergleichbar mit impliziten Theorien der Lehrer über den Zusammenhang von angestrebten Zielen und dafür sinnvollen Handlungen (und zwar auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus). Die Verwendung des Begriffs Handlungsprogramm unterscheidet sich vom Begriffsinventar von HACKER (1973).

1. fehlende oder unklare (äußere) Ziele, Anforderungen und Handlungsspielräume,
2. widersprüchliche Erwartungen,
3. hoher Aufwand bei Informationsbeschaffung und -verarbeitung,
4. großer augenblicklicher Handlungsdruck, Entscheidungen müssen sehr schnell getroffen werden,
5. geringe Ähnlichkeit der Situation mit bekannten Situationen wie z.B. Fallbeispielen in der Ausbildung,
6. großes Engagement und Selbstbetroffenheit des Lehrers, evtl. verbunden mit dem gleichzeitigen Bedürfnis nach Risikovermeidung und Sicherheit" (a.a.O., 3).

Der Lehrer sei nicht hauptsächlich als "decision maker" zu verstehen.

Alle drei Thesen von ULICH können als Beleg für die begründeten Zweifel an den bisher genannten Motivationstheorien verstanden werden. In diesen Theorien bleiben neben den Angaben über das Verhältnis von Motivation zu Zielen/Ziellosigkeit die Rolle der Emotionen²⁵⁾ und ihr Verhältnis zu Motiven unklar. Ein anderes kritisches Moment der Erwartungs-mal-Wert-Modelle liegt in dem Kosten-Nutzen-Gedanken, der explizit oder implizit dem Erwartungs-mal-Wert-Modell (besonders in der entscheidungstheoretischen Variante) zu Grunde liegt. Eine Übertragung auf Lehrerbewußtsein wirft neue Probleme auf: Was sind für einen Lehrer im Unterricht "Kosten" und "Nutzen"? Zumindest müßten die Begriffe durch pädagogische Vorstellungen ergänzt werden²⁶⁾.

Resümierend kann festgehalten werden, daß es mit der kognitiven Motivationstheorie von HECKHAUSEN schwer ist, die Dynamik motivierten bzw. zielunbestimmten Handelns zu erklären, das Verhältnis von Motiven/Motivationen zu anderen Komponenten der Persönlichkeit (z.B. zu Emotionen und zu Kognitionen) deutlich zu machen; weiterhin fehlt eine plastische Vorstellung von dem Zusammenhang von Motiven mit der Persönlichkeit und überindividuellen Faktoren des pädagogischen Lebenszusammenhangs.

1.4.2. Sind Kognitionen handlungsleitend?

Eine Reihe von Forschungsgruppen geht bei der von ihnen verwendeten metatheoretischen Modellvorstellung vom Lehrerbewußtsein von der Handlungstheorie aus, die MILLER, GALANTER und PRIBRAM 1963 entworfen haben.

Diese Theorie erlaubt im Prinzip eine Integration von kognitiven und motivationalen Faktoren. Sie begünstigt die Adaptation eines handlungstheoretischen Modells auf Lehrerbewußtsein. Das Modell wird häufig ohne Bezug auf die ihm inhärente Motivtheorie rezipiert. Es wird verwendet, um "handlungsleitende Kognitionen" zu identifizieren.

Als die vorherrschende Handlungstheorie hat das TOTE-Modell von MILLER, GALANTER und PRIBRAM in den letzten Jahren eine weite Verbreitung in der Psychologie gefunden. Es geht davon aus, daß bis zur Erreichung eines Ziels (Programmende = Exit) eine oder mehrere Phasen des Prüfens (Test) und Handelns (Operate) kombiniert werden: Man prüft, ob ein Ist-Zustand mit "gewissen Kriterien" übereinstimmt. Tut er das nicht, wird eine Handlung ausgelöst und anschließend wieder geprüft, ob das Kriterium erfüllt ist. Ist es das, so ist keine weitere Handlung nötig (TOTE steht für TEST, OPERATE, TEST, EXIT). Ist es nicht erfüllt,

25) Vgl. zur Vernachlässigung der Emotion in der Psychologie auch SCHERER (1981) und EPSTEIN (1979).

26) KRAAK (1976, 513) bietet als Erweiterung an: Es gehe auch "... um die Bewertung und Gewichtung nach unterschiedlichsten Kriterien, zu denen auch Kriterien des Nutzens für andere, für die Gesellschaft und ethische Prinzipien gehören können".

schließt sich eine weitere OT-Phase an. MILLER, GALANTER und PRIBRAM vervollständigen ihr Modell durch die Begriffe Plan (Instruktionen, Angaben über die Reihenfolge von Handlungen und ihre Hierarchie), Bild (Image; Wissen des Organismus über sich und die Umwelt) und Stop-Befehle (eine Handlung soll beendet werden). Im Kern handelt es sich um eine Kombination von mindestens zwei Ist-Soll-Vergleichen mit einer dazwischenliegenden Handlung; der Plan enthält neben der Handlungsrichtung auch Einzelheiten der Operationen. Der Plan, den MILLER, GALANTER und PRIBRAM definieren, enthält auch die Ausführung von Handlungen, die vom Plan während des Ablaufs gesteuert werden. Die Pläne haben die Struktur von TOTE-Einheiten.

Es gibt Ketten und Hierarchien von TOTE-Einheiten; in der Testphase wird der Wert einer Situation für das handelnde Lebewesen geprüft; durch Handeln soll der Wert dieser Situation erhöht werden. Die Autoren unterscheiden vom Wert, der sich auf ein "Vorstellungsbild" bezieht, den Vorsatz, der in Beziehung zum Plan steht (a.a.O., 62). Beides zusammen wird als Motiv bezeichnet. Damit ist deutlich, daß das TOTE-Modell prinzipiell über rein kognitive Begriffe hinausgeht.

MILLER, GALANTER und PRIBRAM (1973, 64) benutzen die Hierarchie und Verschachteltheit des Plans, um die Beweglichkeit von Motivation in einer Situation zu kennzeichnen:

"Wenn wir einen Plan wählen und ihn auszuführen beginnen, achten wir wahrscheinlich nicht auf alle einzelnen Taktiken, die dann nötig sein werden, um ihn ganz auszuführen. Logischerweise gewahren wir also auch die Werte, die mit diesen nicht vorausgesehenen Schritten verbunden sind, erst, wenn der Plan schon recht weit fortgeschritten ist. Wenn aber die negativen Werte sich häufen, bis sie mehr Gewicht haben als jeder vorstellbare positive Wert, der mit dem Haupttest verbunden ist, können wir die weitere Ausführung des Plans aufgeben".

Die Autoren verfolgen nicht den Anspruch, darüberhinaus eine komplette Motivationstheorie zu liefern. Angesichts der breiten Rezeption von "Handlungstheorien" werden den oben zitierten kognitiven Motivationstheoretikern selbst gravierende Mängel ihrer Theorie bewußt. HECKHAUSEN (1981, 331) arbeitet das kognitionspsychologische Defizit der Motivationspsychologen heraus: In seinem Modell sei Handeln und Motiviertheit noch nicht eng genug aufeinander bezogen. Unerforscht sei z.B. die "Rolle der Motivation bei der laufenden Handlungsregulation" (1981, 331). Mit dem Modell von MILLER, GALANTER und PRIBRAM kann das Verhältnis zwischen der Auswahl einer Handlung und der Motiviertheit geklärt werden. Die Autoren untersuchen nicht nur Motive, die zur Auswahl der Handlung geführt haben, sondern betrachten auch den *Prozeß* der Handlungsausführung. Damit erschließen sie sich – deutlicher als die kognitiven Motivationstheoretiker – einen Zugang zur Analyse der Dynamik menschlichen Handelns. Z.B. bleibt jemand nicht bei der von ihm ausgewählten Handlung und unterbricht sich im Handlungsfluß. Für solch sprunghaftes Agieren bietet der Motivationsansatz von HECKHAUSEN keine Erklärung.

Hervorzuheben ist, daß die mentalen Prozesse, die die Autoren im TOTE-Modell beschreiben, auch die realen Handlungen enthalten, die Bestandteil des Plans sind und von ihm gesteuert werden. Sie beschränken sich nicht auf Fragen der Auswahl der Handlung vor deren Realisierung bzw. auf Fragen der Bewertung nach der Realisierung. Die Analyse der Steuerung der Handlungsausführung im Prozeß erlaubt vielmehr z.B. Fragen nach der Qualitätskontrolle von Handlungen im Prozeß und Fragen nach Ursachen für Planwechsel, vorzeitige Beendigung der Handlungsausführung etc.

Mit MILLER, GALANTER und PRIBRAM hat sich der Trend in der Psychologie verstärkt, sich wieder den kognitiven Zwischenprozessen bei der Entstehung von Handlungen zuzuwenden,

die gemäß dem behavioristischen S – R – Paradigma lange Zeit ausgeklammert worden waren. Die Autoren wehren sich gegen die Übertragung des physiologischen Reflexmodells in die Psychologie(27).

Einige Forschungsgruppen, die sich bei der Suche nach handlungsleitendem Lehrerbewußtsein von der Theorie MILLERs, GALANTERs und PRIBRAMs leiten lassen, orientieren sich – quasi auf einer "mittleren" Theorieebene – an solchen Autoren, die sich ausschließlich auf den kognitiven Teil des Handlungsmodells von MILLER, GALANTER und PRIBRAM konzentriert haben.

Beispiele für die Orientierung an MILLER, GALANTER und PRIBRAM liefern die Handlungstheorien von SHAVELSON, von von CRANACH und KAMINSKI. Diese Konzepte werden bei der Suche nach Modellen für handlungsleitende Lehrerkognitionen von TREIBER, SCHRECKLING – KIRCHHOF und von WAHL et al. angewendet (vgl. Kap. 1.3.). Die folgenden Abschnitte sollen zeigen, daß die Konzentration auf den Aspekt der handlungsleitenden Kognition mit Reduktionen des metatheoretisch erreichten Niveaus verbunden ist. Die Suche nach handlungsleitenden Kognitionen im Lehrerbewußtsein hat sich bisher vor allem an der Vorstellung orientiert, die Kognitionen der Lehrer im Unterricht müßten vor allem als *Entscheidungen* begriffen werden:

SHAVELSON (auf den sich TREIBER bei der Suche nach handlungsleitenden Faktoren des Lehrerbewußtseins bezieht) verwendet die Theorie von MILLER, GALANTER und PRIBRAM unter entscheidungstheoretischer Thematik. Er geht davon aus, daß Lehren aus einer Reihe von Akten besteht, die als das Treffen von Entscheidungen beschrieben werden können. In Anlehnung an Spieltheorien wird Lehrerhandeln als das "Treffen von Entscheidungen unter Ungewißheit" charakterisiert (a.a.O., 376). Nachdem er ein zweifaktorielles Entscheidungsmodell aufgestellt hat, in das der Nutzen einer Liste von alternativen Lehrakten und die vom Lehrer geschätzte Wahrscheinlichkeit über den Lernhintergrund des Schülers (rät der Schüler z. B. oder hat er gelernt?) eingeht, fügt er dieses Modell in die TOTE – Einheit ein und behauptet, daß in der Phase vor "Operate" Entscheidungen nach dem vorab entworfenen Modell getroffen werden (a.a.O., 380). Das Entscheidungsmodell macht ihm das Identifizieren von Mustern von Lehrakten möglich; das Modell von MILLER, GALANTER und PRIBRAM führt ihn zu Sequenzen von Entscheidungsvorgängen. Der "Plan" wird hier definiert als Fortschreiten von TOTE – Phase zu TOTE – Phase. Entscheidungen während des Interagierens im Unterricht ähnelten im Prinzip dem Entscheidungsfinden beim Planen vor dem Unterricht; allerdings ergäben sich aus Gründen des Zeitdrucks Modifikationen, "...since less than an optimal number of alternative strategies are considered" (a.a.O., 396).

Das Interagieren im Unterricht findet nach SHAVELSON unter Beeinflussung durch folgende Faktoren statt: Die Ziele des Lehrers, das Wissen und die Motivation der Schüler, das Repertoire des Lehrers an alternativen Lehrakten. Die Leistung des Schülers begreift SHAVELSON als Ergebnis der unter diesen Faktoren getroffenen Entscheidung des Lehrers (a.a.O., 397)(28).

Der Versuch von SHAVELSON zeigt, wie das TOTE – Modell im Hinblick auf das Lehrerbewußtsein und das Lehrerhandeln angewendet werden kann. SHAVELSONs Konzept erlaubt es, Annahmen über Kognitionen zu machen, die zur Entscheidung für eine Handlung führen.

Aber schon die oben beschriebenen Beobachtungen der *Empirie* von K.McNAIR lassen Zweifel darüber aufkommen, ob Lehrerhandeln in jedem Fall als Folge von Entscheidungen zu interpretieren ist, und bei der *theoretischen* Analyse von SHAVELSONs Konzept zeigt sich, daß er den Auffassungen von MILLER, GALANTER und PRIBRAM nicht voll entspricht.

27) MILLER, GALANTER und PRIBRAM beanspruchen, mit ihrem Modell auch das reflexhafte Verhalten erklären zu können, was "...nur eine von vielen möglichen Aktualisierungen des TOTE – Modells" sei (a.a.O., 35). Sie versuchen, eine Anwendung des Modells in verschiedenen psychologischen Bereichen plausibel zu machen (z. B. begreifen sie Instinkte als vererbte Pläne; sie verwenden ihr Modell auch zur Erklärung von Hypnose, Motorik, Gedächtnis und Problemlösen).

28) Im Unterschied zu anderen Entscheidungstheorien werden hier keine "Kosten" berechnet, die zum erwarteten Nutzen in gewisser Relation stehen müssen.