

Huber, Günter L.

Psychologische Modelle der Lehrerbildung

Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 4, S. 300-312



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Günter L.: Psychologische Modelle der Lehrerbildung - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 4, S. 300-312 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294965 - DOI: 10.25656/01:29496

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294965>

<https://doi.org/10.25656/01:29496>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Psychologische Modelle der Lehrerbildung

Die Psychologie hat in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern wichtige Funktionen. Lehrern werden psychologische Kenntnisse und Handlungsregeln vermittelt; die Ausbildung wird nach psychologischen Modellen des Lehrens und Lernens konzipiert. Von einer Analyse problematischer Elemente in der Beziehung von Psychologie und Lehrerbildung aus werden Wissensvermittlung und Fertigkeitstraining als personenzentrierte Modelle, Fallstudien und Methodentraining als situationszentrierte Modelle der Übertragung psychologischer Ansätze auf Verfahren der Lehrerbildung skizziert. Aus der Kritik an einseitiger Anwendung solcher Modelle werden eine handlungstheoretische Orientierung der Lehrerbildung abgeleitet und ihre wichtigsten Merkmale (Orientierung am Alltagshandeln des Lehrers, Berücksichtigung mehrerer Handlungsebenen und des Entscheidungsdrucks in pädagogischen Situationen) beschrieben.

Psychological models in teacher training

Psychology has important functions in the pre- and in-service training of teachers. It includes courses about different areas of psychology, and the training is organized according to psychological models of teaching and learning. Starting from an analysis of problematic elements in the relation of psychology to teacher training, acquiring knowledge and specific skills are outlined as typical examples for person-centered approaches, case studies and instruction about teaching methods as situation-centered approaches in teacher training. After a critical discussion of these models the article proposes an action-theoretical orientation for teacher training, and describes main characteristics of this approach (i. e. taking into account the implicit psychology of teachers, different levels of action, and elements of coping processes).

1 Probleme der Psychologie in der Lehrerbildung

Angewandte Wissenschaften sind damit befaßt, Beziehungen zwischen grundlagenwissenschaftlichen Aussagen und technologischen Forderungen herzustellen, Spannungen zwischen wissenschaftlicher Theorie und Praxis durch eine Theorie dieser Praxis aufzulösen (*Herrmann 1979*). Für die Pädagogische Psychologie als anwendungsorientierte Disziplin der Psychologie verschärft sich dieses Spannungsverhältnis in besonders delikater Weise: Tradition, Nachfrage und Selbstverständnis bestimmen als zentrale Fragestellung die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen in Schulen (vgl. *Brandstädter, Reinert und Schneewind 1979*). Gewiß bearbeitet die Pädagogische Psychologie weitere Fragestellungen, mißt ihnen auch mehr Gewicht bei als noch vor wenigen Jahren (vgl. *Treiber und Weinert 1982*). Alle diese Fragen werden immer wieder bezogen auf die Erwartung, daß mit ihrer Beantwortung auch ein Beitrag zur Verbesserung von Erziehung und Unterricht geleistet werden soll – zumindest werden pädagogisch-psychologische Aussagen häufig danach bewertet, ob sie diesen Beitrag leisten.

1.1 Das Verhältnis von Inhalten und Verfahren

Im zentralen Bereich der „Optimierung von Lehr- und Lernprozessen“ existiert nun aber eine Schnittmenge von Zielen und Tätigkeiten, deren Elemente bei Psychologen und den Abnehmern ihrer Produkte identisch sind: Vermittlung von grundlegenden Wissensbeständen, von Handlungsregeln und -fertigkeiten. Wenn die Psy-

chologie Lehrern solche Grundlagen vermittelt, die für die Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben notwendig erscheinen, dann muß sie sich immer genau des Wissens bedienen und auch jene Handlungsformen benutzen, die ihre Lehrziele bestimmen. Die Inhalte, die Pädagogen vermittelt werden sollen, müßten sich niederschlagen in der Didaktik und Methodik, der diese Vermittlung folgt.

Oder anders: Das besondere Spannungsverhältnis besteht darin, daß Pädagogen in Aus- und Weiterbildung ein Bestand an Basiskonzepten, Handlungsregeln und Anleitungen zum Herstellen spezifischer Situationen angeboten wird (jener situativen Bedingungen nämlich, unter denen die Handlungsregeln allein gültig zu sein versprechen; *Herrmann 1979*) und der Vermittlungsprozeß sich daran messen lassen muß, wieweit jene Kenntnisse und Kompetenzen, die seinen Inhalt ausmachen, dabei berücksichtigt werden konnten.

Vereinfacht und auf das Thema zurückgebracht: Stimmen die psychologischen Handlungsmodelle, die Lehrerstudenten oder Praktikern in Aus- und Weiterbildungsprogrammen (in Übereinstimmung mit den verschiedenen Ausbildungsordnungen) empfohlen werden, mit den Modellen überein, nach denen Lehrerbildung praktiziert wird – und umgekehrt? Lernen Pädagogen so, wie man möchte, daß sie später Lernen für andere möglich machen und daß sie selbst pädagogische Bezüge gestalten?

Zu diesem Problem kommt noch ein von außen erzeugtes Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen angewandter Psychologie im Bereich der Pädagogik und den realen Möglichkeiten in der Lehrer-Ausbildung und -Weiterbildung. *Giesecke (1981)* hat eine deutlich politische Dimension des Dilemmas von Botschaft und Vermittlungsformen in der Lehrerbildung klar angesprochen: „... offensichtlich ist die Administration daran interessiert, das Lehrstudium bis in inhaltliche Einzelheiten hinein zu reglementieren. Dabei muß das Studieren, das sich im Kern nicht reglementieren läßt, eben abgeschafft werden zugunsten einer Verschulung mit gelegentlichen Hausaufgaben. Die Administration ist offensichtlich besessen von dem Gedanken, daß irgendwann einmal alle ihre Lehrer dasselbe lernen (und nicht lernen) ...“

Die folgenden Überlegungen zu psychologischen Modellen der Lehrerbildung müssen sich auf Fort- und Weiterbildung konzentrieren, da in diesem Bereich noch die meisten Freiräume zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Lehrgänge gegeben scheinen. Es wäre dann zu diskutieren, wieweit solche Ansätze modellhaft für die Ausbildung von Lehrern sein können. Zunächst aber, um die Komplexität des Problems nicht zu verkürzen, soll skizziert werden, daß die Spannung zwischen Inhalten und realisierbaren Aneignungsformen nicht das einzige Dilemma der Psychologie in der Lehrerbildung ist.

1.2 Spezifische pädagogische Orientierungen

a) Einzelfallorientierung

Die Hypothesen und die gesetzesartigen Aussagen, auf die Psychologie sich bezieht, wenn sie Regeln für praktisches Handeln bereitstellen soll, stammen aus nomologischen Aussagesystemen; gefordert werden aber Lösungen für ganz spezifische Probleme, wie sie aus Analysen der besonderen Situation in der pädagogischen Realität

formuliert werden (Herrmann 1979, Lukesch 1979). Gefordert sind z.B. Prognosen über individuelle Entwicklungsverläufe (Schullaufbahnberatung), gefordert können sein geeignete Maßnahmen zur zielgerichteten Veränderung schwieriger pädagogischer Situationen (z.B. Disziplin, Schulangst, Leistungsversagen).

Unter der Perspektive des Interesses am spezifischen Problem erscheinen generelle Regeln trivial; sie erscheinen vielleicht als sprachlich nicht einmal besonders gute, recht kompliziert formulierte Verallgemeinerungen von Zusammenhängen, die man vorher auch schon zu wissen glaubte. Spezifische Handlungsanweisungen dagegen werden häufig als nicht praktikabel beurteilt, entweder weil zu viele vorlaufende Bedingungen zu berücksichtigen sind oder weil zu viele zusätzliche Anweisungen zu befolgen sind, um erst einmal die spezifische pädagogische Situation herzustellen, für die die spezifische Regel Gültigkeit beansprucht und in der sie sich als wirksam erweisen kann (Ponder und Doyle 1977, Herrmann 1979).

b) Zielorientierung

Der Bestand an grundlagenwissenschaftlichen Aussagen der Psychologie ist deskriptiv. Die Aussagen gestatten, Erleben und Verhalten zu beschreiben, zu erklären, vorherzusagen. Aus Bedingungsanalysen für bestimmte Verhaltensweisen kann zwar auch Kritik pädagogischer Zielsetzungen und der zu ihrer Realisierung vorgesehenen Maßnahmen geleistet werden (vgl. Groeben 1979), z.B. Kritik am Verhältnis von curricularem Ziel der Kooperation und den vorwiegend konkurrenzorientierten Arbeitsformen. Aber gefordert wird mehr, nicht nur Korrektur vorgefundener Präskriptionen. Erziehung hat Ziele. Diese Ziele sind normbezogen. Es geht darum, was getan werden muß, um etwas Bestimmtes zu erreichen. Negative Handlungsempfehlungen, d.h. Unterlassungsempfehlungen, erscheinen daher unbefriedigend. Gefordert sind positive Empfehlungen; psychologisches Wissen soll bereitgestellt, vermittelt, angewendet werden zur Optimierung von Sozialisationsprozessen.

c) Handlungsorientierung

Aus den Wechselbeziehungen von Theorie- und Handlungsorientierungen ergibt sich im pädagogischen Bereich ein zusätzliches Dilemma: Man benötigt hypothetische Konstrukte, um einerseits Theorieelemente auf der Ebene des Verhaltens oder erfassbaren Erlebens zu verankern, andererseits die interindividuell stark variierenden, noch dazu auf unterschiedlichen Meßebenen erfaßten Verhaltens- und Erlebensweisen zu reduzieren und zu strukturieren. In der pädagogischen Diskussion gebräuchliche psychologische Konstrukte wie Intelligenz, Konzentration, Legasthenie, Angst, Reflexivität/Impulsivität usw. sind gute Beispiele.

Im Austausch zwischen Psychologie und Pädagogik erleiden solche Konstrukte häufig das Schicksal der Reifikation: Aus einem hypothetischen Ordnungsversuch wird eine Entität, werden greifbare Merkmale leibhaftiger Menschen. Dies hat höchst unerwünschte und oft unerwartete Nebenwirkungen, wenn dadurch die Erwartungen, die Wahrnehmungen, das Handeln des Praktikers strukturiert werden.

Unter Bezeichnungen wie „sich selbst erfüllende Vorhersage“, „Pygmalioneffekt“, „Kreisprozesse“ usw. sind solche Auswirkungen wiederholt beschrieben worden.

2 Psychologische Ansätze in der Lehrerbildung

Auf welchen Wegen wird nun angesichts der reichlich vorhandenen Fallgruben versucht, psychologische Kenntnisbestände an Lehrer heranzubringen oder umgekehrt?

Hofer (1977) hat eine Übersicht über gängige Verfahren der Lehrerbildung gegeben:

- Wissensvermittlung
- Hospitation (Lernen am Modell, durch Nachahmung)
- Diskrimination (Verhaltensweisen unterscheiden lernen)
- Feedback (Rückmeldung über realisiertes Verhalten – durch Kollegen, Schüler, Vorgesetzte, Trainer; Beobachtungen!)
- Gruppendynamik, Selbsterfahrung
- Rollenspiel
- Übung, student-teaching, Unterrichtspraktikum
- Integrierte Verfahren
- + Minicourses: Kognitive Elemente, Diskrimination, Modellernen, aktives Verhalten, Feedback
- + Kommunikationstrainings: Demonstration, Einstellungsveränderung, Verhaltenstraining

Die Modellvorstellungen hinter diesen Verfahren kann man mit Hilfe der beiden Dimensionen „Orientierung an Wissen vs. Fertigkeiten“ und „Orientierung an konkreten Fällen oder Situationen vs. Methoden der Erziehung“ person- bzw. situationsbezogen ordnen und verdeutlichen:

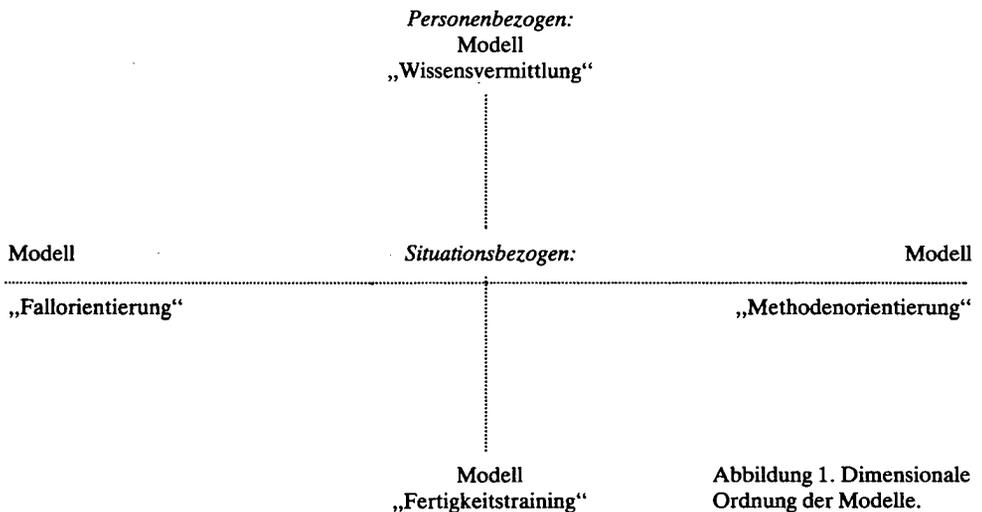


Abbildung 1. Dimensionale Ordnung der Modelle.

Im folgenden werden diese verbreiteten Ansätze der Lehrerbildung unter Orientierung an *Weinert* (1978) und *Becker et al.* (1981) kurz charakterisiert.

2.1 Modell „Wissensvermittlung“

Dies ist das traditionell und aktuell vorherrschende Modell. Insbesondere gilt: Je anspruchsvoller die Kenntnisse und Fertigkeiten sind, die Lehrer zu vermitteln haben, um so eher erscheint es ausreichend, wenn sie selbst in ihrer Ausbildung diese Kenntnisse möglichst differenziert und gründlich vermittelt bekommen.

Die Anteile von Fachstudium und erziehungswissenschaftlichem Studium in der Lehrerbildung können diese Behauptung belegen. Sie gilt auch in Bundesländern, in denen das für Gymnasiallehrer vorgeschriebene erziehungswissenschaftliche Studium diese Bezeichnung näherungsweise rechtfertigt. Ein Blick in die Studienordnungen und Prüfungsbestimmungen zeigt, daß es bei diesen Studienanteilen vor allem auf Kenntniserwerb ankommt. Das Modell hat eine lange Tradition: *James* (1912) hat in seiner berühmten Rede vor Lehrern über Psychologie zwar Erwartungen gedämpft, man könne fertige Rezepte erhalten, dafür aber die Bedeutung psychologischen Wissens als Orientierungsrahmen für pädagogische Entscheidungen betont. Zum Vorteil für die Wertschätzung der Rede enden die Zitate meist an dieser Stelle. *James* wird nämlich deutlicher. Er vergleicht anschließend praktische Pädagogik mit militärischer Strategie: Dem militärischen Einkreisen, überraschenden Zuschlagen und Vernichten des Gegners entsprächen im Bereich der Pädagogik das Motivieren, eindrucksvolle Darbieten und als Folge unersättliche Neugier der Schüler auf weitere Informationen. Für dieses Vorgehen liefere die Psychologie klare Entscheidungslinien. Noch 1967 muß *Anderson* die verbreitete Annahme beklagen, daß Verhaltenswissenschaften dadurch in pädagogische Praxis umgesetzt werden könnten, indem man Pädagogen die Gesetze der menschlichen Natur erzähle (wenigstens was man davon herausgefunden hat), insbesondere jene Fakten, die durch erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung aufgedeckt wurden.

Natürlich sind wissenschaftliche Basiskenntnisse notwendig. Ein Modell, das sich darauf beschränkt, kommt wahrscheinlich den Erwartungen einer Reihe von Adressaten entgegen: Sie erhalten objektive, nicht triviale Information, nach der sie suchen. Allerdings: Da es weder die allgemeingültige noch die allgemein akzeptierte psychologische Theorie für pädagogisches Handeln gibt, muß man konkurrierende Theorien anbieten. Für den Adressaten ist es schwierig, die Geltungsbe-reiche einzuschätzen. Zwei Probleme treten dabei auf (*Weinert* 1978):

- Auch wenn die Information häufig illustriert wird oder bezogen wird auf praktische Beispiele, bleibt dem Abnehmer die Last der Übertragung auf seine spezifische Situation. Da simple Deduktion eben nicht möglich ist, kommt es häufig zur generellen Enttäuschung und zur Ablehnung wissenschaftlicher Information als Grundlage pädagogischen Handelns.
- Wahrscheinlich noch problematischer ist es, wenn der Anwender die Illusion der Nützlichkeit des erworbenen Wissens uneingeschränkt beibehält und sich bei den

zwangsläufig erlebten Mißerfolgen selbst mangelnde pädagogische Eignung zuschreibt.

Als Schlußfolgerung bleibt nur festzustellen, daß das Modell „Wissensvermittlung“ allein ungeeignet ist, Lehrern ausreichende pädagogische Qualifikation zu vermitteln (vgl. *Becker et al.* 1981).

2.2 Modell „Fertigkeitstraining“

Generell kann man sagen, daß es dabei um den Aufbau von Verhalten geht, von dem angenommen wird, es sei für Lehrer funktional. Trainiert wurden beispielsweise Fertigkeiten in den Bereichen Gesprächsführung, Lenkung des Unterrichtsablaufs, Analysieren von Konflikten, Motivieren, Operationalisieren von Unterrichtszielen, Vereinbarung von Regeln, Verbalisierung eigener Gefühle usw.

Problematisch erscheint bei diesem Modell jedoch

- die Auswahl der Trainingsinhalte: Trotz theoretischer Begründungen (Kommunikationstheorie; Verhaltensmodifikation) besteht erhebliche Distanz zu Theorien des Unterrichts, der Änderung von Lehrerverhalten und der Entwicklung von Schülern;
- die Plausibilitätsannahme bei der Auswahl; nur der Nachweis von Effekten begründet sie nachträglich;
- der verhaltenstheoretische Anspruch, der nicht bis auf die Ebene durchgehalten wird, auf der er sich bewähren muß, nämlich der Änderung des Schülerverhaltens;
- die Praxisnähe, die gleichzeitig gefährliche Spezifität ist. Sie überzeugt die Adressaten lange von der Nützlichkeit des Modells und seiner Botschaft – behindert damit womöglich eigene Situationsanalysen und Reflexion, die für die Übertragung der Fertigkeiten auf die spezifische Situation im eigenen Klassenzimmer dringend nötig wären.

2.3 Modell „Fallorientierung“

Nun zur anderen Dimension, den situationszentrierten Modellen. „Fallorientierung“ ist besonders motivierend für die Adressaten. Der Lehrgang konfrontiert unmittelbar mit praktischen Problemen (Hospitation, Unterrichtsanalyse) oder scheint von eigenen Problemen auszugehen. Entsprechend groß sind die Erwartungen an die Lösungsanweisungen, die aus den Beispielfällen entwickelt werden und erprobt werden können (z. B. im Rollenspiel). In dieser Praxis- und Erlebnisnähe liegt aber auch die Problematik: Die Probleme werden wenig reflektierend, sondern vom Interesse am Rezept ausgehend analysiert; der Lehrer oder Lehrerstudent erhält scheinbar wissenschaftlich begründete Handlungsanleitungen, fühlt sich entsprechend sicher, ohne daß es zu einer kritischen Analyse der Situationen kommt. Eine weitere Gefahr liegt in der Ausformung von Stereotypen aufgrund unzulässiger Generalisierung der notwendig beschränkten Zahl von Fallbeispielen (z. B. Stereotyp der schichtspezifischen Häufung von Verhaltensstörungen). Bei der Realisierung des Modells kann man zwei Möglichkeiten unterscheiden, die

selbstverständlich auch kombiniert angeboten werden. Man kann entweder ausgehen von einer Taxonomie der „Fälle“ (Welche Probleme sind vorherrschend?) oder von einer Taxonomie der „Lösungen“ (Welche bewährten Handlungsmöglichkeiten können vermittelt werden, natürlich didaktisch organisiert um Fälle?). Enge Fallorientierung wird zweifellos hilfreich erlebt, kann aber auch zu Fehlpassungen führen, weil die Bedeutsamkeit der Empfehlungen nicht hinreichend analysiert werden kann. Es besteht dabei die Gefahr, daß Lehrer illusionäre Wirksamkeitsüberzeugungen bezüglich der empfohlenen, aber erfolglos erprobten Maßnahmen aufbauen, wenn sie die Ursachen ihres Mißerfolgs bei sich selbst suchen (z. B. in fehlerhafter Realisierung der Empfehlungen).

2.4 Modell „Methodenorientierung“

Ausgang der Überlegungen bei dieser Orientierung der Lehrerbildung ist die Tatsache, daß Lehrer für viele unterschiedliche Formen der Interaktion und Instruktion verantwortlich sind. Sie haben fachspezifische Lernprozesse in Gang setzen, den Erwerb sozialer Fertigkeiten zu steuern, sie sollen die personale Entwicklung ihrer Schüler fördern. Lehrer stehen dabei in sehr unterschiedlichen Situationen und müssen den Anforderungen verschiedenartigster Rollen gerecht werden: Der Lehrer ist Berater, Förderer von Lernprozessen, InstruktEUR, Bewerter von Leistungen. Unterschiedliche schulische Ziele fordern von ihm, ein Repertoire von Handlungsmöglichkeiten zu beherrschen. Der Ansatz der Vermittlung eines situationsangemessenen Methodenkanons wird damit begründet (vgl. *Weil* und *Joyce* 1978), daß die optimale Strategie zur Vermittlung der für Lehrer notwendigen Flexibilität darin besteht, zuerst die Bandbreite von Lehr- und Erziehungsmethoden aufzuspannen oder zu erweitern, dann erst für zunehmende Geschicklichkeit bei der Anwendung dieser Methoden zu sorgen. Vorteile des Modells liegen aus der Perspektive der Lehrer in seiner Praxisnähe. Dadurch sind Lehrer hoch motiviert, ihre Kompetenzen nach diesem Ansatz zu erweitern. Außerdem lassen sich bei diesem Vorgehen Elemente anderer Modelle, u. a. Fallbeispiele, gut integrieren. Nachteilig wirkt sich aber aus, daß Fertigkeiten zunächst nur als Techniken in ein Repertoire übernommen werden – oder zur Kenntnis genommen und für die eigene Praxis als wenig geeignet zurückgewiesen werden, ohne daß die Lernenden damit Erfahrungen gesammelt haben.

3 Handlungstheoretische Orientierung der Lehrerbildung

Die Kritik an verbreiteten Modellen der Lehrerbildung läßt sich zusammenfassen in der Feststellung, daß dabei in der Relation von Theorie und Praxis die Anwendung einer Abstraktion auf eine andere gesehen wird. Entweder kommen die Handlungsbedingungen der Praxis zu kurz, oder die Randbedingungen theoretischer Begründungen bleiben unberücksichtigt. In jedem Fall werden die subjektiven Kriterien von Lehrern bei der Übernahme von Handlungsempfehlungen nicht

berücksichtigt, und es wird vernachlässigt, Lehrer zur Reflexion über die Empfehlungen, ihre eigene Situation sowie mögliche Konsequenzen anzuleiten. Das Konzept eines Fernstudien-Lehrgangs „Lehrerprobleme – Schülerprobleme“ des DIFF (Huber und Mandl 1977, Weinert 1978, Becker et al. 1981, Roterling-Steinberg et al. 1981) versucht, diese Mängel zu vermeiden oder wenigstens abzuschwächen. Das Modell folgt einem Situationsansatz, bei dem die Alltagsorientierung von Lehrern als Ausgang genommen wird. Der Lehrgang ist nach handlungstheoretischen Prinzipien strukturiert, wobei insbesondere die Bedingungen des Handelns unter Belastung oder Streß, wie sie die Coping-Theorie darstellt, zu berücksichtigen versucht wurden.

3.1 Die Komponente des Alltagshandelns in der Lehrerbildung

Lehrerbildung muß berücksichtigen, daß Lehrer, ungeachtet des beklagenswerten Zustands scheinbar für ihr Handeln bedeutsamer Theorien und der daraus gewonnenen Anweisungen, Unterricht halten, praktisch handeln *müssen*. Unter den Bedingungen der alltäglichen Notwendigkeit pädagogischen Handelns bildet der Lehrer aus den Beständen seines common sense und des unablässigen Stroms aktueller Erfahrungen seine eigene Verhaltenstheorie. Diese Erfahrungsbestände einer ganz persönlichen Psychologie, d. h. subjektiv konstruierte und dann in der aktuellen Situation so erwartete Zusammenhänge, beeinflussen das Verhalten des Lehrers gegenüber seinen Schülern; auf diese Bestände bezieht sich der Lehrer bei Erklärung und Vorhersage des Schülerverhaltens und beim Entwurf eigener Handlungen. Wie Laucken (1974, S. 221) bemerkt, ist diese „naive“ Verhaltenstheorie „in ganz ausgezeichneter Weise geeignet ..., die alltägliche und allgegenwärtige Aufgabe der raschen und unkomplizierten Orientierung in einem bestimmten Phänomenbereich zu bewältigen“.

Andererseits aber vermittelt die Alltagstheorie gerade wegen ihres implizit-subjektiven Charakters dem Besitzer und Benutzer ein so hohes Maß an subjektiver Sicherheit gegenüber eigenen Wahrnehmungen, Einstellungen, Erwartungen, daß sie auch durch widersprüchliche Informationen nur schwer zu verändern ist. Das kognitive System tendiert zur Selbststabilisierung. Der naive Verhaltenstheoretiker vermeidet Inkonsistenzen und interne logische Widersprüche, indem er ein spezifisches Wahrnehmungsmuster oder Deutungsmuster aktiviert; so kann er ungenügende Daten auf der Basis unvollständig erfaßter Antezedenzbedingungen logisch stringent verarbeiten (vgl. De Bono 1976, Nisbett und Ross 1980). Man darf nicht hoffen, daß in Kürze verbesserte psychologische Theorien zur Verfügung stehen, die unmittelbar auf die Beziehung von Lehrern und Schülern angewendet werden können; aber man darf auch umgekehrt nicht erwarten, daß Lehrer lediglich durch ungeleitete Reflexion ihrer subjektiven Erwartungen und Erfahrungen sich gleichsam am eigenen Schopf aus den Schwierigkeiten ihrer Alltagspraxis ziehen können. Vielmehr muß man nach Möglichkeiten suchen, wie man wissenschaftliche und naive Handlungstheorien integrieren kann, wenn man die Beziehungen von Schülern und Lehrern durch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen beeinflussen möchte

(Gebauer et al. 1976, Hunt 1976, Loser und Terhardt 1977). Für die Berechtigung dieses Ansatzes gibt es indirekte Hinweise, wenn auch nicht Beweise, durch eine Vielzahl mißlungener Versuche zur curricularen Innovation; und es gibt einige wenige positive Befunde aus dem gleichen Bereich, die zu direkten Schlußfolgerungen geeignet erscheinen. Analysen der naiven Handlungstheorien weisen übereinstimmend auf die Stabilisierungstendenz dieser kognitiven Systeme hin, d. h. aber auch auf die Tendenz, damit unvereinbare Bestandteile wissenschaftlicher Theorien rasch wieder auszuschneiden (Heckhausen 1976), nur in Äußerlichkeiten zu übernehmen oder schlicht zu ignorieren (McLaughlin 1976): Von den 293 in einer Studie der Rand-Corporation untersuchten Innovationsprojekten bezogen sich 85 auf die Interaktion von Lehrern und Schülern im Klassenzimmer; erfolgreiche Innovationen zeichneten sich im Gegensatz zu erfolglosen dadurch aus, daß auf die Bedürfnisse der Benutzer eingegangen und Implementierungsmethoden den Ansprüchen der Benutzer und ihren Institutionen entsprechend verändert wurden. Erfolgreiche Veränderung beruhte nicht auf einer direkten Anwendung einer Technologie, sondern vielmehr auf einem Prozeß gegenseitiger Anpassung von Innovationsziel, Methoden und den Voraussetzungen bzw. Ansprüchen der Adressaten. Was für den Forscher relevante Fragestellungen sein mögen, Fragestellungen, die zu relevanten, d. h. meist innerhalb der Grenzen des theoretischen Ansatzes und der angewandten Methoden gültigen Befunden führen, bewegt den in seiner Klasse zum Handeln genötigten Lehrer weniger als Fragen nach der Praktikabilität der daraus resultierenden Anweisungen. In einer Analyse dieser „Praktikabilitäts-Ethik“ von Lehrern haben Doyle und Ponder (1977) herausgestellt, daß Lehrer sich bei der Anpassung von Innovationsvorschlägen an ihre Schulsituation von folgenden Überlegungen leiten lassen:

- Individualismus (Orientierung an persönlichen Erfahrungen und Vorlieben);
- Unmittelbarkeit (Orientierung an kurzfristigen Konsequenzen);
- Konkretheit (Orientierung an konkreten Verfahrensweisen versus abstrakten Verallgemeinerungen).

Als Relevanzkriterien des Lehrers ergeben sich daraus

- Instrumentalität (ein Vorschlag muß angemessene Verfahrensweisen für die Unterrichtspraxis enthalten);
- Kongruenz (die vorgeschlagenen Verfahren müssen zu der dem Lehrer vertrauten Unterrichtsführung passen, unter vergleichbaren Bedingungen erprobt sein und zu seinem Selbstkonzept passen);
- Kosten (die aufzuwendenden materiellen, Zeit- und Anstrengungsinvestitionen müssen in vernünftigen Verhältnis zu den zu erwartenden Ergebnissen stehen).

3.2 Handlungstheoretische Komponente der Lehrerbildung

Auf dem Hintergrund eines hierarchischen Handlungsmodells (vgl. Miller, Galanter und Pribram 1970, Aebli 1980) ergibt sich folgendes Modell für den Aufbau bzw. die Veränderung pädagogischen Handelns:

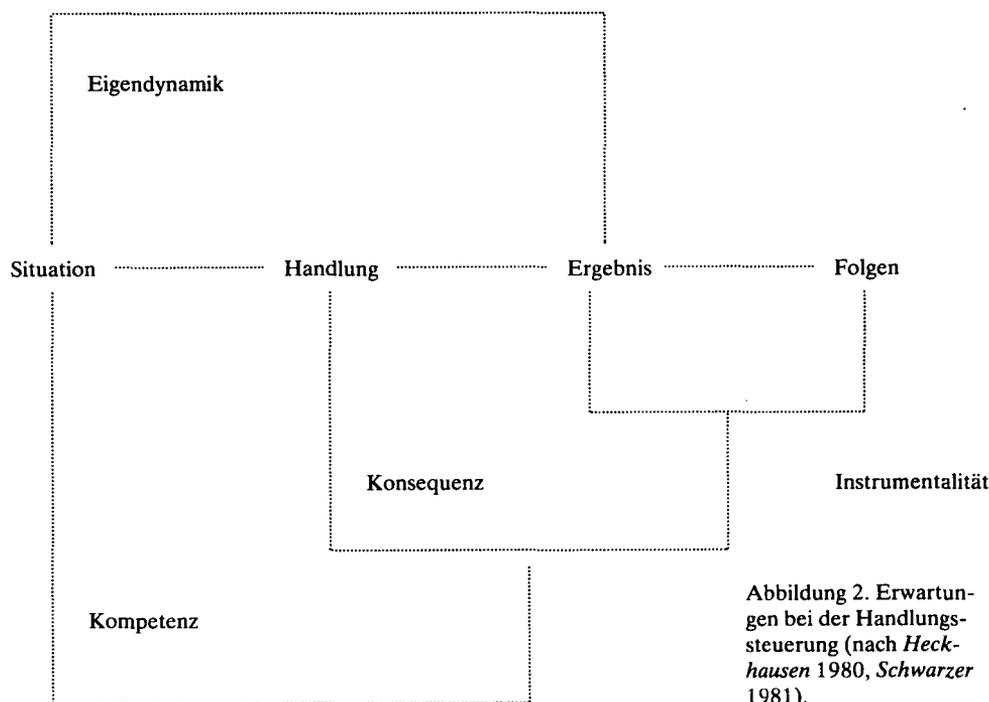
- Handeln ist zielgerichtet. Lehrer handeln gemäß ihren spezifischen Orientierungen und Absichten. Da Lehrern diese Orientierungen selbst nicht immer gegenwärtig sind, da sie sich häufig von widersprüchlichen Orientierungen in Konflikte leiten lassen, müssen sie zunächst selbst zu solchen Orientierungen Zugang erhalten; weiter muß nach Möglichkeiten der Orientierungsänderung gesucht werden. Wichtige Elemente von Handlungsorientierungen sind die Erwartungen von Lehrern, wohin eine Situation sich weiterentwickeln wird, wenn man nicht eingreift; Erwartungen, welche Konsequenzen eine spezifische Handlungsweise in dieser Situation haben wird, und Bewertungen dieser Konsequenzen.
- Solche Orientierungen führen zu sehr unterschiedlichen Situationsanalysen und Handlungsentwürfen, je nachdem, welche Erwartungen Lehrer besonders thematisieren und wie sie diese Erwartungen und Bewertungen verknüpfen.
- Schließlich spielen die verfügbaren Handlungsmöglichkeiten eine entscheidende Rolle, wenn ein wie auch immer verändertes Bewußtsein des Lehrers sich in Veränderungen seines pädagogischen Tuns auswirken soll.

Lehrerbildung muß auf allen drei Handlungsebenen ansetzen. Ansatzpunkte können sein: bestehende Diskrepanzen zwischen einzelnen Zielvorstellungen der Lehrer bzw. zwischen Zielvorstellung und wissenschaftlich gesicherter, wünschenswerter Handlungsorientierung, fehlender Einklang zwischen den Orientierungen eines Lehrers und seinen verfügbaren Handlungsstrategien sowie Defizite an Handlungsstrategien und/oder unangemessene Beurteilungen von Handlungsfolgen.

3.3 Komponenten der Copingforschung in der Lehrerbildung

Im Erklärungsansatz der Copingforschung (*Lazarus, Averill und Opton 1974*) wird Handeln durch zwei kognitive Prozesse gesteuert (vgl. *Wahl et al. 1977, Becker et al. 1981*): Durch Prozesse der Verarbeitung von Information über die Situation und durch Informationsverarbeitung über Handlungsmöglichkeiten. Bei der Situationsauffassung spielen Erwartungen über die weitere Fortentwicklung der Situation eine Rolle sowie die Bewertungen von Situationsänderungen aufgrund eigenen Handelns. Für eine angemessene Situationsauffassung benötigt der Lehrer auch informationsverarbeitende Strategien für jene Fälle, in denen er selbst die Situation durch sein Handeln herbeigeführt oder verändert hat. Je nach seinen Situationsergebniserwartungen entscheidet der Lehrer, ob er eingreifen soll oder muß, ob Eingreifen möglich ist und welches Schülerverhalten er mit diesem Eingriff hervorrufen möchte. Ist Eingreifen erforderlich und auch möglich, so muß ein Handlungsprogramm zur Verfügung stehen. Diese sogenannte Auffassung der Handlungsmöglichkeit ist zentral durch Handlungsergebniserwartungen bestimmt. Es geht um die Auswahl desjenigen Handlungsprogramms, das mit größter Wahrscheinlichkeit das angestrebte Schülerverhalten hervorruft. Bei beiden Prozessen ist entscheidend, welche konkreten Erfahrungen der Lehrer mit der jeweiligen unterrichtlichen Situation schon gemacht hat, sei es als Schüler, sei es als Lehrer in der Klasse, und welche konkreten Konsequenzen sein Eingreifen bzw. das seines Lehrers, nach sich zog. Theoretisch ist es deshalb denkbar, daß Lehrer auf diese Weise ihr Ver-

halten ständig korrigieren, bis sie schließlich zu sehr wirksamen Handlungsprogrammen kommen. Abbildung 2 faßt diese kognitiven Elemente zusammen:



Gegen diese Annahme spricht, daß das Handeln des Lehrers unter ständigem Orientierungsdruck steht. Bei der raschen Abfolge von Entscheidungen hat der Lehrer in der Regel keine Zeit, darauf zu achten, welche Ergebnisse er mit seinen Handlungsprogrammen genau erzielt. So steht er (übrigens jeder von uns) ständig in der Gefahr, aus seinen „Erfahrungen“ nichts zu lernen! Und zwar einfach deshalb, weil er sie nicht gezielt auswerten kann. Mit defekten Überprüfungsverfahren schafft er es dennoch, die Illusion rationaler Wirklichkeitskontrolle aufrechtzuerhalten (s. o.). Durch den tatsächlichen Verlauf unterrichtlicher Situationen und das tatsächliche Ergebnis des Eingreifens sollen Erwartungen über die Eigendynamik von Situationen und Kompetenzerwartungen korrigiert werden können. Dies gelingt aber nur, wenn der Lehrer die Rationalität seines alltäglichen Handelns erhöhen kann. Er muß sich, zumindest zeitweise, als Person verstehen, die Hypothesen aufstellt und überprüft (vgl. zum Vorstehenden Becker et al. 1981). Darüber kann man aber nicht nur reden oder hören, die Möglichkeiten dazu muß man in der Ausbildung (oder Fortbildung) selbst erhalten.

Wie kann nun diese Konzeption umgesetzt werden in konkrete Maßnahmen der Lehrerbildung:

- Pädagogisch angemessenes Handeln ist nicht durch Einüben generell gültiger Verhaltensweisen oder durch wissenschaftliche Belehrung allein zu erreichen. Das pädagogische und didaktische Repertoire kann jedoch durch problemorientierte Kombination verschiedener Methoden erweitert werden.
- Voraussetzung für angemessenes Handeln sind Strategien zur Analyse der pädagogischen Situationen. Dazu ist es u. a. auch nötig, in begrenztem Umfang wissenschaftliche Informationen zu vermitteln.
- Systematische Übungen zur Beobachtung eigenen und fremden Erziehungsverhaltens sowie Elemente eines Verhaltenstrainings, das unangemessene Handlungsweisen ab- und erwünschte Handlungsweisen aufbauen kann, müssen das Programm ergänzen.

Mit diesen Vorgaben wird versucht, eine Lehrerbildung zu definieren, in der Lehrern nicht nur als hehre Aufgabe beigebracht wird, selbständiges und selbstverantwortliches Denken und Handeln ihrer Schüler anzustreben, sondern in der sie eine Chance bekommen, die dazu notwendigen Lernprozesse bei sich selbst zu erfahren und zu erproben. Im Gegensatz zu den augenblicklich beobachtbaren Tendenzen müssen in der Lehrerbildung Lernsituationen ermöglicht werden, die für angehende oder praktizierende Lehrer Reflexions- und Entscheidungsprozesse anregen und in denen sie ihr eigenes Interaktionsverhalten kontrollieren können.

Literatur

- Aebli, H.*: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Klett-Cotta, Stuttgart 1980.
- Anderson, R. C.*: Educational psychology. In: *Farnsworth, P. R., O. McNemar, Q. McNemar* (Hrsg.): Ann. Rev. Psychol. 18 (1967), 129–164.
- Becker, G. E., G. L. Huber, H. Mandl, D. Wahl, F. E. Weinert*: Konzeptionsrahmen für das Fernsekolleg Schülerprobleme – Lehrerprobleme. In *Rotering-Steinberg, S.* (Hrsg.): Fernsekolleg Schülerprobleme – Lehrerprobleme. Tübingen 1981, S. 5–28.
- Brandstädter, J., G. Reinert, K. A. Schneewind* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- DeBono, E.*: Teaching thinking. Temple Smith, London 1976.
- Doyle, W., G. A. Ponder*: The practicality ethic in teacher decision making. Interchange 8 (1977–78), 1–12.
- Gebauer, M., U. Holefleisch, H. Merkens, M. Niessen, H. Seiler*: Zur Entwicklung eines Lehrertrainingskurses für Begleitfachstudenten. In: *Minsel, W. R., W. Royl, B. Minsel* (Hrsg.): Verhaltenstraining – Modelle und Erfahrungen. Minsel, Ratingen 1976.
- Giesecke, H.*: Keine Reform, sondern Repression. In: Die Zeit, Ausg. v. 27. 11. 1981.
- Groeben, N.*: Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: *Brandstädter, J., G. Reinert, K. A. Schneewind* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Klett-Cotta, Stuttgart 1979, S. 51–78.
- Heckhausen, H.*: Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. Psychol. Rundsch. 27 (1976), 1–11.
- Heckhausen, H.*: Motivation und Handeln. Springer, Berlin 1980.
- Herrmann, Th.*: Psychologie als Problem. Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- Hofer, M.*: Entwurf einer Heuristik für eine theoretisch geleitete Lehrer- und Erzieherbildung. Diskussionspapier Nr. 10. Psychologisches Institut der Universität Heidelberg, 1977.
- Huber, G. L., H. Mandl*: Konzeptionsrahmen für einen Fernstudien-Lehrgang „Lehrertraining: Probleme entwicklungs-, verhaltens- und lerngestörter Schüler“. Unveröff. Papier, Diff, Tübingen 1977.

- Hunt, D. E.: Teachers are psychologists, too: On the application of psychology to education. *Canad. Psychol. Rev.* 17, (1976), 210–218.
- James, W.: *Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer.* Engelmann, Leipzig 1912.
- Laucken, U.: *Naive Verhaltenstheorie.* Klett, Stuttgart 1974.
- Lazarus, R. S., J. R. Averill, E. M. Opton, Jr.: The psychology of coping: Issues of research and assessment. In: *Coelho, G. V., D. A. Hamburg, J. E. Adams* (Hrsg.): *Coping and adaptation.* Basic Books, New York 1974, S. 249–315.
- Loser, F., E. Terhardt: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Lehrens. In: *Loser, F., E. Terhardt* (Hrsg.): *Theorien des Lehrens.* Klett, Stuttgart 1977, S. 10–49.
- Lukesch, H.: Forschungsstrategien zur Begründung einer Technologie erzieherischen Handelns. In: *Brandstädter, J., G. Reinert, K. A. Schneewind* (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven.* Klett-Cotta, Stuttgart 1979, S. 329–352.
- McLaughlin, M. W.: Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. *Teachers College Record* 77 (1976), 339–351.
- Miller, G. A., E. Galanter, K. H. Pribram: *Plans and the structure of behavior.* Holt, Rinehart & Winston, London 1970.
- Nisbett, R., L. Ross: *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1980.
- Rotering-Steinberg, S., S. Rupp, A. Schnisa, D. Wandschneider: Der Bericht der Projektgruppe: Ein Lehrertraining in der Pilotphase. In: *Rotering-Steinberg, S.* (Hrsg.): *Fernsekolleg Schülerprobleme – Lehrerprobleme.* Tübingen 1981, S. 29–78.
- Schwarzer, R.: *Streß, Angst und Hilflosigkeit.* Kohlhammer, Stuttgart 1981.
- Treiber, B., F. E. Weinert (Hrsg.): *Lehr-Lern-Forschung.* Urban & Schwarzenberg, München 1982.
- Wahl, D., J. Schlee, M. Lutz, W. Reinhard: *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern.* Unveröff. Projektantrag. Weingarten 1977.
- Weil, M., B. Joyce: *Social models of teaching. Expanding your teaching repertoire.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1978.
- Weinert, F. E.: Exposé zum Fernstudienlehrgang „Lehrertraining: Probleme entwicklungs-, verhaltens- und lerngestörter Schüler“. Unveröff. Papier, Diff, Tübingen 1978.

Verfasser: Prof. Dr. G. L. Huber, Institut für Erziehungswissenschaft I, Universität, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen.