

Josef Thonhauser

**Was bringen erziehungswissenschaftliche
Theorien für die Praxis?**

Beiträge zur Schulentwicklung, Nr. 16

IFF: Klagenfurt 1994

Redaktion und Layout:

Erwin Rauscher

Reihe "Beiträge zur Schulentwicklung"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

In dieser Reihe veröffentlicht die Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Beiträge zur Schulentwicklung, insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern, um sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

Exemplare können gegen Ersatz der Kopier- und Portokosten bei folgender Adresse angefordert werden:

IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen
Reihe "Schulentwicklung"
Sterneckstraße 15
A 9020 Klagenfurt

Josef THONHAUSER

Was bringen erziehungswissenschaftliche Theorien für die Praxis?

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Was heißt in diesem Zusammenhang "Wissenschaft"?	1
1.1 Wissenschaft als Produkt	1
1.2 Wissenschaft als Prozeß	2
2 Was bedeutet ein wissenschaftliches Fundament für die pädagogische Praxis?	2
3 Exkurs 1: Theorie-Kompetenz als Teilbereich einer umfassenden professionellen Kompetenz von Pädagogen	3
4 In welcher Weise interagieren Handlungswissen und Theoriewissen?	5
5 Exkurs 2: Je ein Beispiel für eine Strukturierung von Handlungswissen und Theoriewissen	6
5.1 Ein Angebot von Handlungswissen (Wie-Wissen)	6
5.2 Ein Angebot von Theoriewissen (Daß-Wissen)	7
Anmerkungen	10
Kontaktadresse	11

In der Reihe "*Beiträge zur Schulentwicklung*" sind bisher erschienen

Josef THONHAUSER

Was bringen erziehungswissenschaftliche Theorien für die Praxis?¹

Einleitung

Vor nunmehr 15 Jahren publizierte der berühmte Erziehungswissenschaftler Nathaniel Lee GAGE aus Stanford ein Büchlein mit dem Titel "Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?"

Die Auseinandersetzung über diese Frage hat eine lange Tradition: In ihr tauchen bis heute Leute auf, die die Frage relativ extrem in dem einen oder in dem anderen Sinne beantworten. Daneben finden sich berühmte Vordenker der Erziehungswissenschaft, die beiden Aspekten etwas abgewinnen können. Zu ihnen gehört Johann Friedrich HERBART, der für den professionellen Pädagogen neben wissenschaftlichen Grundlagen seines Tuns auch eine Kompetenz forderte, die viel mit Kunst (qua Intuition, Einfühlungsvermögen, Kreativität, Improvisation etc., also Handlungsweisen, die in ihrer Genese zumindest teilweise unerklärbar sind) gemein hat: den "Pädagogischen Takt"². Von ihm hänge ab, ob einer ein guter oder schlechter Erzieher sei. Denn die Wissenschaft lehre für die Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig. Der Pädagogische Takt aber bilde sich erst während der Praxis aus. Allerdings könne man sich darauf mit Vorteil durch Wissenschaft vorbereiten. "Im Handeln ... lernt ... die Kunst, erlangt ... (den) Takt ... nur der, welcher vorher im Denken Wissenschaft gelernt ... hat ..."³

GAGE argumentiert sehr ähnlich, wenn er grundlegend zwischen einer "Wissenschaft vom Lehren" und einem "wissenschaftlichen Fundament für die Kunst zu lehren" unterscheidet und begründet, warum er nur die zweite Alternative für realistisch hält: "Das erstere, der Gedanke einer Wissenschaft vom Lehren, erhebt den wesentlich ehrgeizigeren Anspruch und beruht meines Erachtens letzten Endes auf einem Irrtum. Es steht dahinter die Vorstellung, daß ein guter Unterricht eines Tages einmal durch die exakte Befolgung strenger, prognostisch und praktisch hochbewährter Gesetzmäßigkeiten erreicht werden kann."⁴

Auf die Frage, was in der Ausbildung und Fortbildung von LehrerInnen die Aufgabe einer Unterrichtswissenschaft sei, könnte man mit GAGE daher die Antwort geben: ein wissenschaftliches Fundament für die praktische Tätigkeit des Unterrichtens zu legen. Oder im HERBART'schen Sinne: Bedingungen für eine möglichst optimale Entfaltung des "pädagogischen Takts" zu schaffen. Unter welchen Voraussetzungen dies gelingen kann, soll in den folgenden Ausführungen untersucht werden.

1 Was heißt in diesem Zusammenhang "Wissenschaft"?

Diese Frage soll hier nicht ausholend und umfassend beantwortet werden. Es erscheint jedoch auch in diesem Zusammenhang als sinnvoll, zwischen zwei Aspekten von Wissenschaft zu unterscheiden.⁵

1.1 Wissenschaft als Produkt

Wie in jeder Wissenschaft, geht es auch in den Wissenschaften, die sich mit Unterricht beschäftigen, um die Gewinnung von Aussagen, mit denen die Wirklichkeit beschrieben, erklärt und u.U. vorhergesagt werden kann.

Von besonderem Interesse sind dabei solche Aussagen, deren Kern

- Gesetzmäßigkeiten im strengen Sinn des Wortes (funktionale Zusammenhänge) *und*
- Quasi-Gesetzmäßigkeiten (überzufällige korrelative Zusammenhänge mit begrenzter raumzeitlicher Gültigkeit)

bilden: erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogisch relevante Theorien. Ein wissenschaftliches Fundament für den Unterricht als praktische Aufgabe besteht daher – im besten Falle und das Wort in einem strengen (sozialwissenschaftlichen) Sinn gebraucht – aus *Theorien*.

1.2 Wissenschaft als Prozeß

Wer Wissenschaft als Prozeß (also von den Methoden her) kennengelernt hat, wird Theorien besser verstehen, sie angemessener verarbeiten, aber auch besser kritisch mit ihnen umgehen können.

Im Hinblick darauf – nicht als Ersatz für die Kenntnis wissenschaftlich geprüfter Theorien – ist die von England (John ELLIOTT, Donald SCHON) ausgehende Bewegung des "Teachers' Action Research" interessant. Sie hat in Österreich durchaus eigenständige und potente Vertreter, allen voran Peter POSCH und Herbert ALTRICHTER. Wer ihr Buch "Lehrer erforschen ihren Unterricht" aufmerksam gelesen hat, wird bemerkt haben, daß es ihnen offenbar nicht zuletzt daran liegt, LehrerInnen grundlegende, allgemeine Prinzipien von Wissenschaft (als Prozeß) zu vermitteln: die Präzisierung der Fragestellung, die kritische Prüfung des Vorwissens, die Bildung von Hypothesen, die kritische, mit angemessenen Methoden vorgenommene Prüfung der Hypothesen, die Kontrolle von Randbedingungen, unter denen die Erkenntnisse gewonnen werden, die Frage nach der zulässigen Generalisierbarkeit u.a.m.⁶

Die bisherigen Ausführungen verleihen dem Theoriewissen von LehrerInnen ein großes Gewicht. In den beiden folgenden Abschnitten wird versucht, dies einerseits zu rechtfertigen, andererseits aber auch zu relativieren.

2 Was bedeutet ein wissenschaftliches Fundament für die pädagogische Praxis?

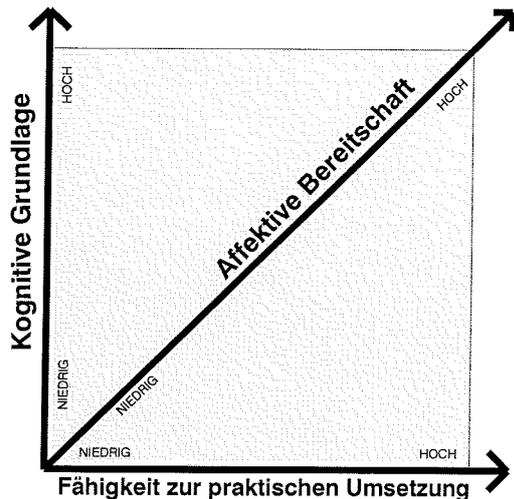
Nicht nur in der Alltagsdiskussion wird häufig – beinahe in der Regel – ein Gegensatz zwischen Theorie und Praxis konstruiert. Das hat für die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Praktikern sehr ungünstige Konsequenzen. Auf der anderen Seite wird aber – nicht selten von den gleichen Leuten – von einem theoriegeleiteten Handeln gesprochen. Verbirgt sich dahinter nicht ein Widerspruch ?

Gilbert RYLE hat in seinem berühmten Buch "The Concept of Mind"⁷ zwei Arten des Wissens unterschieden. Viele Psychologen haben aus ihren Forschungen ähnliche Schlußfolgerungen gezogen.⁸ RYLE benennt die beiden Arten des Wissens "*Daß-Wissen*" und "*Wie-Wissen*". Beides ist für eine gute Praxis unerläßlich. Diese braucht allerdings noch eine dritte, eine affektiv-motivationale Komponente. In einem vom Autor entwickelten Modell spielen die drei Komponenten zusammen – vgl. Abb.1 auf der nächsten Seite.

Der häufig behauptete Gegensatz von Theorie und Praxis war für die Praxis offensichtlich nie sehr fruchtbar, hat aber zu einer – vermutlich nicht selten aus zweifelhaften Motiven vorgenommenen – Abwertung der Theorie geführt. Mit der im nachfolgenden Modell abgebildeten Vorstellung wird er zugunsten einer integrativen Sichtweise überwunden.

Die Komponenten praktischen Handelns

Abb. 1a: Ausprägung bei "guter Praxis"



Gute Praxis weist diesem Modell zufolge hohe Ausprägungen bei allen drei Komponenten auf.

Die optimalen Ausprägungen von "Daß-Wissen" und "Wie-Wissen" allein wären ohne eine entsprechende affektive Bereitschaft (vgl. die relativ kleinere Fläche in Abb. 2b) für eine gute Praxis nicht ausreichend (so z.B. zu erwarten unter restriktiven, reformskeptischen Bedingungen der Schulaufsicht).

Auch eine engagierte, aber theorielose Praxis" ist suboptimal und durch eine relativ kleine Fläche repräsentiert (vgl. Abb.2c).

Die jeweilige Fläche bildet in diesem Modell das Ausmaß der Komponenten ab.

Abb. 1b: Ausprägung bei "desengagierter bzw. handlungsängstlicher Praxis"

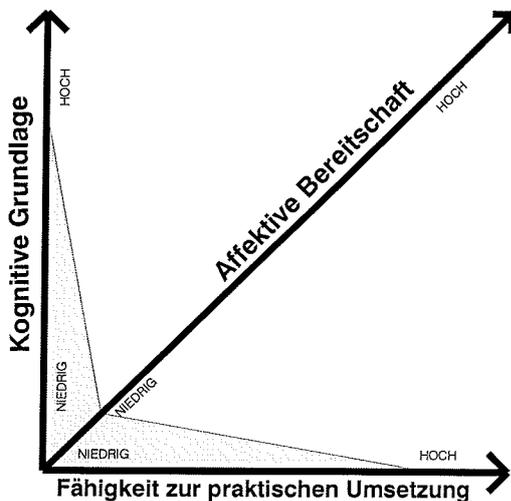
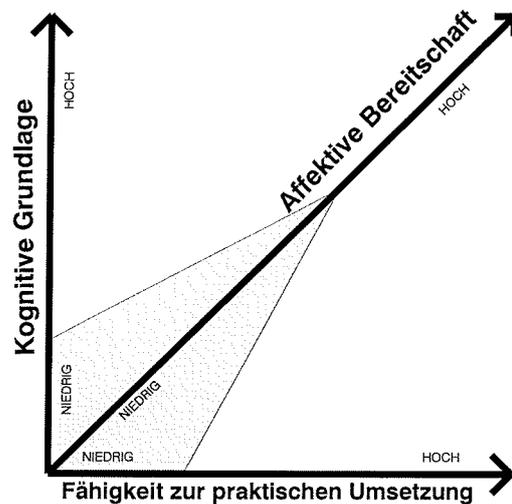


Abb. 1c: Ausprägung bei "engagierter, aber theorielooser Praxis"

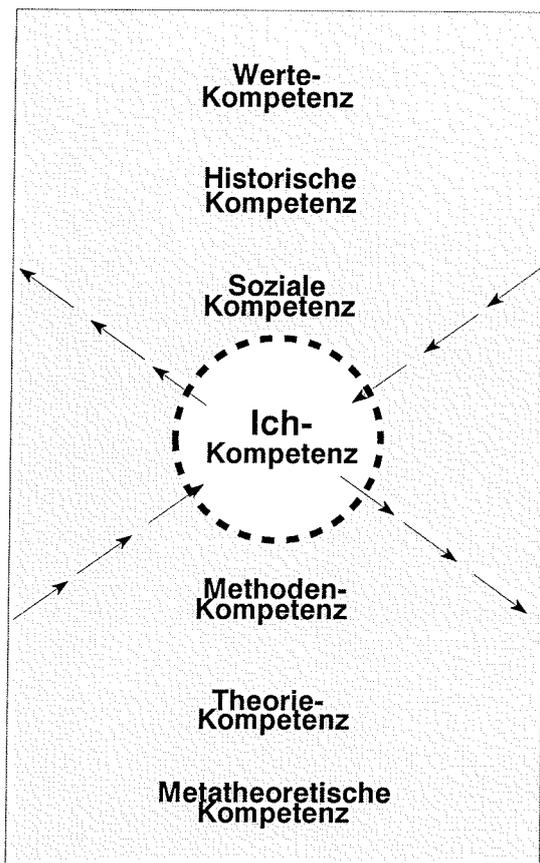


3 Exkurs 1: Theorie-Kompetenz als Teilbereich einer umfassenden professionellen Kompetenz von Pädagogen

Die Argumentation für ein wissenschaftliches Fundament einer Praxis, die den Anspruch der Professionalität erheben will, soll jedoch nicht die Sicht auf andere für professionelle ErzieherInnen wichtige Kompetenzbereiche verstellen. Dies soll abermals anhand eines vom Autor entwickelten Modells untermauert werden.

Was heißt "professionelle pädagogische Kompetenz"?

Abb.2: Modell der professionellen pädagogischen Kompetenz



Eine erste, zusammenfassende Antwort auf diese Frage gibt Abb.2. Die im nebenstehenden diesem Modell enthaltenen Kompetenz-Bereiche sind nicht als voneinander isoliert zu verstehen. Sie liefern füreinander Bedingungen und Begründungen. In der Einheit einer Handlung wirken sie als mehr oder minder starke Komponenten zusammen. Das soll mit unterbrochenen Linien und Pfeilen zum Ausdruck gebracht werden.

Eine zweite, differenziertere Antwort beschreibt nachfolgend die Inhalte der verschiedenen Kompetenzbereiche.

Im Zentrum professioneller pädagogischer Kompetenz steht die *"Ich-Kompetenz"*. Damit ist einerseits der Grad des Bewußtseins über die eigene soziale Herkunft (z. B.: Neige ich als LehrerIn und womöglich als soziale/r Aufsteiger/in zu einem besonders eifrigen Verfechten von Mittelschicht-Normen?), die bisher durchlaufene Entwicklung (z.B.: Sehe ich meine Rolle als LehrerIn in erster Linie in der Vermittlung

kanonisierten Fachwissens oder aber in der pädagogischen Beratung Lernender?), wichtige Lebensentscheidungen (z.B.: Aus welchen Motiven bin ich LehrerIn geworden?), eigene Interessen, Stärken und Schwächen, bisher ungenützte Möglichkeiten und mögliche Zonen der nächsten Entwicklung, andererseits der Wille, an diesem Bewußtsein zu arbeiten, und die Fähigkeit und Bereitschaft, dieses als einen bestimmenden Faktor eigenen Handelns kritisch zu reflektieren.

Als weitere Kompetenzbereiche sind in Betracht zu ziehen:

→ *"Soziale Kompetenz"* (Sie umfaßt die Fähigkeit, handlungsrelevante Merkmale sozialer Situationen zu erkennen, sowie die Fähigkeit und die Bereitschaft, in sozialen Situationen sensibel, umsichtig, zielbewußt und effizient zu handeln. Solche sozialen Situationen ergeben sich im Unterricht, bei der Betreuung von Gruppen, in der Beratung usw.)

→ *"Historische Kompetenz"* (Sie umfaßt das Wissen um die geschichtlich gesellschaftlichen Bedingungen des eigenen Lebens [z. B. Ziele und Wege einer "Erziehung nach Auschwitz"] sowie insbesondere des beruflichen Handelns [dazu gehört auch die gegenwartshistorische Dimension der eigenen Fächer und ihrer Themen, z.B. Atomenergie, die Beurteilung der Homosexualität bei Ovid⁹, Kunst und Dritte Welt usw.] und die Bereitschaft, aus diesem Bewußtsein zu handeln.)

→ *"Werte-Kompetenz"* (Sie umfaßt das Wissen um ein begründetes Werte-System sowie die Fähigkeit und die Bereitschaft, aus diesem Bewußtsein zu handeln.)

→ *"Methoden-Kompetenz"* (Sie umfaßt das Wissen um Verfahren, die geeignet sind, die Kompetenzen der verschiedenen Kompetenzbereiche durch methodisch gewonnenes Wissen selbständig zu steigern, sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, diese Verfahren anzuwenden.)

→ **"Theorie-Kompetenz"** (Sie umfaßt das Wissen um aktuelle, dem Stand der Wissenschaften entsprechende Forschungsergebnisse von hoher Qualität – was in der Hauptsache eben formal- bzw. substanzwissenschaftliche Theorien i.e.S. des Wortes sind – sowie die Fähigkeit und die Bereitschaft, aus diesem Bewußtsein zu handeln.)

→ **"Metatheoretische Kompetenz"** (Sie umfaßt das Wissen um die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Wissenschaften, die Fähigkeit einzuschätzen, was ihre Anerkennung für das eigene Handeln bedeutet, und die Bereitschaft, sich davon insbesondere beim erkenntniskritischen Umgang mit Wissen allgemein leiten zu lassen.)

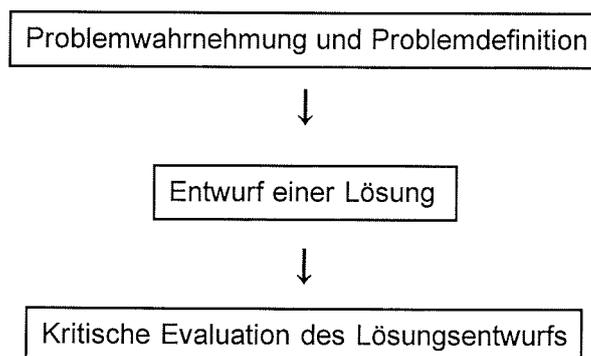
Die Kompetenzen in jedem dieser sieben Bereiche weisen im Sinne des in Abbildung 1 dargestellten Modells mehr oder minder ausgeprägt die drei oben erwähnten Komponenten (kognitive Grundlagen, Fähigkeit zur praktischen Umsetzung und affektive Bereitschaft) auf. Diese sind nicht als zueinander in einem Gegensatz stehend, sondern als aufeinander bezogen zu sehen.

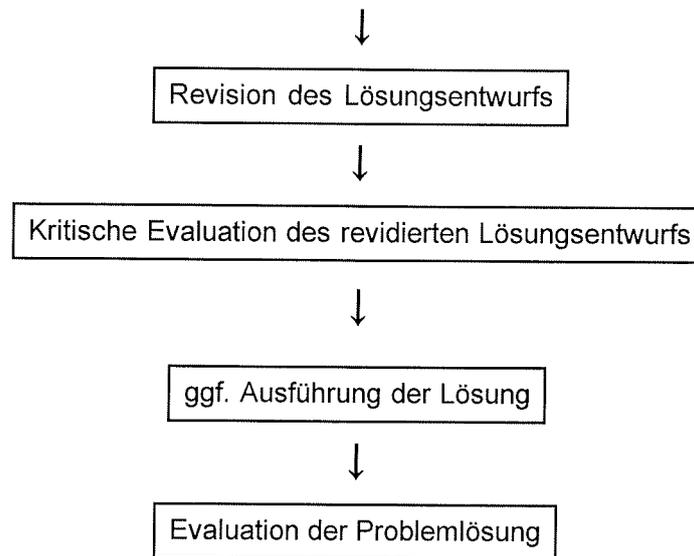
4 In welcher Weise interagieren Handlungswissen und Theoriewissen?

Sofern die bisherige Argumentation schlüssig war, gilt ein wissenschaftliches Fundament des Lehrens als eine notwendige, zumindest aber als eine günstige Voraussetzung für professionelles Handeln von LehrerInnen. Es bleibt jedoch die Frage, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Weise Theoriewissen in Funktion tritt. Denn bei der Durchführung von Unterricht sind Theorien sicher nicht unmittelbar die handlungsleitenden Vorstellungen von LehrerInnen. Für diese erscheint das wissenschaftliche Konstrukt der Handlungsschemata (oder scripts, wie sie R.C. SCHANK nennt) als weit angemessener. Viele Untersuchungen legen nahe, daß LehrerInnen über viele mehr oder minder differenzierte Schemata verfügen, die ihnen in vielen Situationen ein mehr oder minder kompetentes Handeln ermöglichen: zu Stundenbeginn, bei mündlichen Prüfungen, bei der Vermittlung von Information, bei der Erteilung von Aufgaben usw. Diese Schemata erlauben es routinierten LehrerInnen u.a., ihre schriftlichen Vorbereitungen auf wenige Stichwörter zu beschränken, ohne daß die Qualität ihres Unterrichts deshalb drastisch sinken würde.¹⁰ Sofern LehrerInnen nach solchen Schemata arbeiten, spielen Theorien (die im Gedächtnis als Propositionen gespeichert sind) höchstwahrscheinlich keine unmittelbare Rolle. Wo treten sie dann in Funktion?

Jede Unterrichtssituation kann als Problem aufgefaßt werden, das ein/e Lehrer/in zu lösen hat. Ein sehr einfaches Modell der Problemlösung zeigt K. R. POPPER (vgl. Abb.3).

Abb.3: Der Prozeß der Problemlösung (nach K. R. POPPER)





Theoriewissen tritt jedenfalls während der reflexiven Phasen in Funktion, wenn es ohne den unmittelbaren Handlungsdruck der Unterrichtsdurchführung um die kritische Auseinandersetzung mit Handlungsentwürfen (z.B. bei der Unterrichtsplanung) und um den kritischen Vergleich von Handlungsabsicht und Handlungsergebnis (z.B. bei der Unterrichtsevaluation) geht. Im POPPERSchen Sinn geschieht dies, wenn Probleme auftreten, in Form der Fehlerkorrektur (analytischer Aspekt); vom (wünschenswerten) Ergebnis her betrachtet, kann und sollte es aber auch in Form einer konstruktiven Anreicherung und Aufwertung von Handlungsschemata geschehen (synthetischer Aspekt).

5 Exkurs 2: Je ein Beispiel für eine Strukturierung von Handlungswissen und Theoriewissen

An je einem Beispiel sei der konkrete Unterschied von Angeboten gezeigt, die einmal mehr dem Erwerb von Handlungsschemata, einmal mehr dem Aufbau einer handlungskritischen theoretischen Instanz entsprechen.

5.1 Ein Angebot von Handlungswissen (Wie-Wissen)

Das erste Beispiel liefert einer der (wenigen) pädagogischen Bestseller der letzten zehn Jahre, die zurecht beanspruchen dürfen, LehrerInnen eine Hilfe für die Professionalisierung ihrer Praxis anzubieten: Jochen und Monika GRELLS Buch mit dem bewußt provokanten Titel "Unterrichtsrezepte"¹¹

Jochen und Monika GRELLS Unterrichtsrezepte

0. Direkte Vorbereitung
1. Senden positiver reziproker Affekte
2. Informierender Unterrichtseinstieg
3. Informationsinput
4. Anbieten von Lernaufgaben

Fortsetzung nächste Seite

- | | |
|----|---|
| 5. | Betreuung der Schüler/innen bei der selbständigen Bearbeitung von Lernaufgaben |
| 6. | Auslöschungsphase |
| 7. | Besprechung von Lernschwierigkeiten – Feedback – Weiterverarbeitung |
| 8. | Gesamtevaluation |

Ziel der Autoren ist der Aufbau bewährten Handlungswissens zur Bewältigung des "normalen" Ablaufs einer effizienten, für LehrerInnen und SchülerInnen befriedigenden Unterrichtseinheit. In der Terminologie dieser Theorie ausgedrückt, bieten GRELL und GRELL eine Reihe von einzelnen Handlungsschemata an und dazu ein Superschema, das den Ablauf der einzelnen Schemata strukturiert. Der Wert dieses Buches liegt gewiß darin, daß es zum einen Handlungswissen vermittelt (was Praktiker als unmittelbar praktisch relevant erfahren), zum anderen aber auch theoretische Begründungszusammenhänge der "Rezepte" liefert.

5.2 Ein Angebot von Theoriewissen (Daß-Wissen)

Das zweite Beispiel zeigt zunächst die (allgemeine und für die ersten beiden Bereiche differenzierte) Struktur der vom Autor für LehramtskandidatInnen angebotenen Vorlesung "Theorien für den Unterricht". Diese beabsichtigt – zur Steigerung der Problemlösefähigkeit im POPPERSchen Sinne – die Fähigkeit zur Selbst-Evaluation, also zur kritischen Auseinandersetzung mit (eigenen) Unterrichtsentwürfen, Unterrichtsverläufen und Ergebnissen von Unterricht zu fördern. Denn gemäß den Funktionen von Theorien (i.e.S. des Wortes) sind diese u.a. in der Lage, zu erklären bzw. zu prognostizieren, warum Unterricht so und nicht anders verlaufen ist bzw. (wahrscheinlich) verlaufen wird und warum er zu bestimmten Ergebnissen geführt oder nicht geführt hat bzw. (wahrscheinlich) führen wird.

Josef THONHAUSER: Theorien für den Unterricht

(Bereiche der Theorie-Kompetenz von LehrerInnen,
betreffend Unterricht und seine "inneren" Rahmenbedingungen)

1. **LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen**
2. **Motivation**
3. **Darbieiten von Informationen**
4. **Unterstützung der zielorientierten Verarbeitung von (innerhalb und außerhalb der Schule dargebotener) Information**
5. **Rückmeldungen geben über die Qualität der Informationsverarbeitung (Lösung von Aufgaben) und die damit geförderte Entwicklung**
6. **Unterrichtsevaluation**

1. **LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen**
 - 1.1 **Allgemeines Modell der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen**
 - 1.2 **Ruth COHN: "Störungen haben Vorrang" (Interpretation und Mißinterpretation einer theoretischen Aussage)**
 - 1.3 **Theorie der Psychischen Reaktanz**
 - 1.4 **Effekte von Merkmalen des Lehrerverhaltens (R. und A. TAUSCH und Nachfolger)**

Fortsetzung nächste Seite

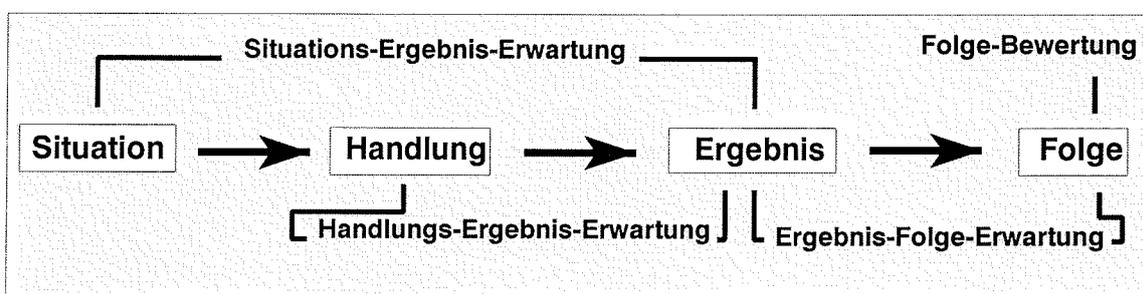
- 1.5 Die Reziprozität der LehrerInnen-Affekte
- 1.6 Allgemeine und spezifische Theorien der Kommunikation
- 2. Motivation
 - 2.1 Bedingungen für motiviertes Lernen (J.T.)
 - 2.2 Theorie der Leistungsmotivation (J. ATKINSON)
 - 2.3 Theorie der Motivation in zweckrationalen Zusammenhängen (H. HECKHAUSEN)
 - 2.4 Theorie der Motivation in wertrationalen Zusammenhängen (M. CSIKSZENTMIHALYI)
 - 2.5 "Nicht Inhalt, Tätigkeit ist interessant" (H. AEBLI)
 - 2.6 Dimensionen der Lerntätigkeit und ihre Bedeutung für die Lernmotivation (J.T.)
 - 2.7 Theorie der Kausalattribution nach Erfolg und Mißerfolg (B. WEINER und Nachfolger)
 - 2.8 Die Bedeutung der Emotionen für die Motivation (J. KUHL)
 - 2.9 MASLOWS Bedürfnispyramide

Eine der behandelten Theorien soll exemplarisch vorgeführt werden, um an ihr die potentielle praktische Relevanz von Theorien aufzuweisen: Heinz HECKHAUSENS "Kognitive Motivationstheorie"¹². Diese Theorie ist vor allem geeignet, die Genese von Motivation in zweckrationalen Zusammenhängen zu erklären bzw. zu prognostizieren. HECKHAUSEN geht von folgenden Überlegungen aus:

Ein Mensch, der Ziele und Absichten hat, sieht sich in Situationen hineingestellt, die auch ohne sein Zutun eine Dynamik der Entwicklung besitzen. Der Mensch kann prinzipiell mit seinen Handlungen in die Dynamik eingreifen und die Entwicklung beeinflussen. Er entscheidet mit seinem Handeln potentiell (zumindest teilweise), zu welchem Ergebnis hin sich eine Situation entwickelt. Ein Ergebnis hat in der Regel Folgen; die Folgen werden bewertet.

Im Hinblick auf diesen Verlauf bildet der Mensch aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen Erwartungen aus, die sich entscheidend auf seine Motivation auswirken (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Modell der Kognitiven Motivationstheorie (nach H. HECKHAUSEN)



Erwartet ein Mensch, in die Entwicklung einer (für ihn bedeutenden) Situation nicht entscheidend eingreifen zu können (niedrige Handlungs-Ergebnis-Erwartung) und glaubt vielmehr, mit der Situation, in die er sich hineingestellt sieht, komme gewissermaßen von selbst oder zwangsläufig das Ergebnis (hohe Situations-Ergebnis-Erwartung), so sinkt seine Motivation. Ist er hingegen davon überzeugt, mit seinem Handeln entscheidend in das Geschehen eingreifen zu können (hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartung), steigt seine Motivation. (BANDURA hat es analog die Überzeugung der "self efficacy" genannt.) Erwartet er zudem, daß das Ergebnis (für ihn bedeutsame) Folgen zeitigen werde (hohe Ergebnis-Folge-

ge-Erwartung), so erhält seine Motivation einen zusätzlichen Schub. Eine geringe Ergebnis-Folge-Erwartung senkt hingegen seine Motivation. Letztlich hat auch noch die Folge-Bewertung einen analogen Einfluß.

Zusammenfassend:		
Hohe Situations-Ergebnis-Erwartungen	—————>	sinkende Motivation
Niedrige Situations-Ergebnis-Erwartung	—————>	steigende Motivation
Hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartung	—————>	steigende Motivation
Niedrige Handlungs-Ergebnis-Erwartung	—————>	sinkende Motivation
Hohe Ergebnis-Folge-Erwartung	—————>	steigende Motivation
Niedrige Ergebnis-Folge-Erwartung	—————>	sinkende Motivation
Hohe Folge-Bewertung	—————>	steigende Motivation
Niedrige Folge-Bewertung	—————>	sinkende Motivation

In diesem Zusammenhang sei ein praktischer Fall betrachtet:

Die Situation sei eine Schularbeit (z.B. in Mathematik). Die Handlung bestünde dann in der Bearbeitung der gegebenen Aufgaben. Das Ergebnis der Situation wären die (mehr oder minder vollständig) vorliegenden Aufgabenlösungen. Die Folge die Beurteilung der bei der Schularbeit erbrachten Leistungen. Welche Erwartungen entwickeln SchülerInnen in einer solchen Situation ?

- SchülerInnen, die prima vista zur Ansicht kommen, daß sie die gestellten Aufgaben nicht lösen können (z.B. weil sie gerade darauf nicht vorbereitet sind), werden im Extremfall gar nicht mit Lösungsversuchen beginnen. Aber die Situation nimmt auch ohne ihr Zutun ihren Lauf. Das Ende der für die Schularbeit anberaumten Zeit kommt "von selbst". Das Ergebnis wären leergebliebene Blätter.
- SchülerInnen, die sich eine richtige Lösung zutrauen, werden sich hingegen in der Regel mit Eifer an die Arbeit machen, um den mit der Situation verbundenen Zweck zu erreichen.
- SchülerInnen, die nicht sicher sind, ob ihre Ergebnisse auch zu den erhofften Folgen (einer positiven bzw. guten Beurteilung) führen, versuchen manchmal mit Kommentaren zu ihren Überlegungen, die sie bei den Aufgabenlösungen angestellt haben, die "Folgen" (nämlich die Beurteilung der Ergebnisse) günstig zu beeinflussen.
- SchülerInnen, denen die (notenmäßige) Beurteilung eher gleichgültig ist (niedrige Folge-Bewertung), neigen dazu, da und dort die nötige Sorgfalt vermissen zu lassen oder Ergebnis-Kontrollen zu versäumen, auch wenn sie über die erforderlichen Lösungskompetenzen verfügen. Sie gefährden damit die Qualität ihrer Ergebnisse und beeinträchtigen die möglichen positiven Folgen.

Wie wäre eine analoge Situation bei Hausübungen zu beurteilen?

Auch dabei werden SchülerInnen in eine (zeitlich begrenzte) Aufgabensituation gestellt. Die von ihnen verlangten Handlungen sind selbständige Lösungsversuche. Die Ergebnisse sind einerseits die im Hausübungsheft vorliegenden Lösungen, andererseits ist es (im Unterschied zur Schularbeit) der mit der Hausübung gewonnene Kompetenzzuwachs. Die Folgen sind nicht nur (auf einer mehr oder minder ausführlichen Auseinandersetzung mit den vorgelegten Aufgabenlösungen beruhende) Beurteilungen der Hausübungen durch den/die Lehrer/in, sondern auch die durch den Kompetenzzuwachs (mit Wahrscheinlichkeit) erbringbaren Leistun-

gen in Situationen, auf die die Hausübungen vorbereiten sollen, z.B. bei Schularbeiten.

Die Betrachtung dieser beiden Situationen aus dem schulischen Alltag im Lichte der dargestellten Theorie begründet u.a. die folgenden didaktischen Konsequenzen:

Die Motivation bei Hausaufgaben wird (mit Wahrscheinlichkeit) steigen, wenn die Aufgaben

- für SchülerInnen mit den in der Schule erworbenen Kompetenzen lösbar sind (hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartungen);
- einen individuell angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen (hohe Ergebnis-Folge-Erwartungen im Hinblick auf den wünschenswerten Kompetenzzuwachs, was differenzierte Aufgabenstellungen zur Konsequenz hätte, mit der SchülerInnen in der "Zone ihrer nächsten Entwicklung" gefördert und gefordert werden);
- dem/der Lehrer/in eine gründliche Auseinandersetzung sowie eine entsprechende Rückmeldung (und nicht nur eine oberflächliche Kontrolle) wert sind;
- den SchülerInnen (zur Steigerung der Folge-Erwartungen) ihren Kompetenzzuwachs vermitteln;
- in analoge, für SchülerInnen bedeutsame Situationen münden (z.B. Prüfungen oder Schularbeiten, deren Folgen [Beurteilungen] von den SchülerInnen hoch bewertet werden, oder außerschulische Anwendungsmöglichkeiten für das Gelernte, die für SchülerInnen subjektiv interessant sind), in denen sie ihren Kompetenzzuwachs als kontingent erfahren können.

Die Auseinandersetzung mit den Theorien sollte so weit gedeihen, daß mit ihrer Hilfe praktisch relevante Fallgeschichten aus dem Unterricht, den die Studierenden selbst erlebt haben, (re-)konstruiert bzw. vom Vortragenden vorgelegte Fallgeschichten erklärt, beurteilt und ggf. in prognostischer Absicht fortgeschrieben werden können. Damit ist wiederum eine Verbindung von Theoriewissen ("Daß-Wissen") und Handlungswissen ("Wie-Wissen") hergestellt.

Anmerkungen:

- 1 Der Beitrag ist die schriftliche Fassung eines Referats, gehalten bei der Zertifikatsverleihung für die TeilnehmerInnen der PFL-Lehrgänge 1991-93 an der Universität Klagenfurt, am 4. Dezember 1993.
- 2 "Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener [pädagogische] Takt bei ihm ausbilde." (J.F.HERBART, Pädagogische Schriften, hg. v. W. Asmus, Düsseldorf und München 1964f., Bd. I, S.126) Vgl. G.MÜSSENER: J. F. Herbarts "Pädagogik der Mitte". Sieben Analysen zu Inhalt und Form, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986, S.187ff.
- 3 J. F. HERBART: Pädagogische Schriften , a.a.O., Bd.I, S.127. Zuvor hatte schon Immanuel KANT zwischen Theorie und Praxis ein "Mittelding der Verknüpfung" postuliert, "denn zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Aktus der *Urteilskraft* hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht." (I. KANT: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Werke in 6 Bänden, hg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1956ff., Bd. 5, S.127). Herbart vertritt die Auffassung, daß "sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er die Praxis ausübt ... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied (einschiebt), ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die ... nicht ... sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahren Forderungen des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen." (J. F. HERBART, ebd.)
- 4 N. L. GAGE: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?, dt: München 1979, S.6.
- 5 Grundlegendes zu dieser Unterscheidung in P. WEINGARTNER: Wissenschaftstheorie I. Einführung in die Hauptprobleme, Stuttgart/Bad Camstatt 1979, S. 43 ff; oder G. FUNKE / E. SCHEIBE: Wissenschaft und Wissenschaftsbegriff, Wiesbaden 1983.
- 6 Vgl. H. ALTRICHTER / P. POSCH: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1990.
- 7 Vgl. G. RYLE: The Concept of Mind, London, Hutchinson's University Library 1990

- 8 Vgl. z.B. D. DÖRNER: Problemlösen als Informationsverarbeitung, Stuttgart 1979.
- 9 Nachdem OVID in seiner "Ars amatoria" ("Liebeskunst") die für Männer vorteilhaften Toilettmaßnahmen erschöpfend aufgezählt hat, fügt er zynisch hinzu: "Was drüber ist, das laß getrost die leichten Mädchen haben und die zu anderen Männern gehen, die widerlichen Knaben." In einer Zeit, die sich offensichtlich vorgenommen hat, die lange tradierten Vorurteile gegen Homosexuelle zu bearbeiten, wird kein seriöser Unterricht auf eine Problematisierung dieser oder ähnlicher Textstellen und der in ihnen verborgenen gesellschaftlich bedingten Normen verzichten können.
- 10 Vgl. dazu die klassische Untersuchung von F.F. FULLER über die Frage, wie LehrerInnen mit unterschiedlichen Erfahrungen Unterricht planen. Er kommt nach einer faktorenanalytischen Auswertung seiner Daten zu vier Typen: Typ 1 sorgt in der Vorbereitung dafür, daß er im Unterricht "überleben" kann. Typ 2 konzentriert sich auf die eigenen Aktivitäten als LehrerIn (und hofft, damit die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu erreichen). Der dritte Typ stellt in das Zentrum seiner planenden Überlegungen sinnvolle Aufgaben für SchülerInnen. Der vierte Typ endlich plant von den Absichten des Unterrichts aus und entscheidet von daher (mehr oder minder zweckrational) über die anderen Komponenten. Vgl. Ders.: Becoming a Teacher, in: K. RYAN (Ed.): Teacher Education, Chicago, University of Chicago Press 1975, S.25ff.
- 11 Vgl. J. GRELL / M. GRELL: Unterrichtsrezepte, München 1979. Obwohl sich GRELL und GRELL nicht ausdrücklich auf ihn beziehen, sei hier doch erwähnt, daß M. WETTLER mit "Rezept" bezeichnet, was SCHANK "script", CHARNIAK und MINSKY "frame" und PIAGET und seine Schüler (Handlungs-)Schemata nennen. Vgl. dazu M. WETTLER: Sprache, Gedächtnis, Verstehen, Berlin 1980; H. AEBLI: Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd.I: Kognitive Aspekte der handlungstheorie, Stuttgart 1980, S.188f.
- 12 Vgl. H. HECKENHAUSEN: Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie, Berlin/Heidelberg/New York 1980.

Josef Thonhauser, Mag. Dr., Jg. 1939; a.o. Univ.-Prof. am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg, Lehrbeauftragter am IFF, Autor zahlreicher Bücher und Zeitschriftenartikel, jüngstes Buch: "Umwelterziehung in Österreich", Österreichischer Studienverlag, Innsbruck 1993

KONTAKTADRESSE:

→ J. T., Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg, Akademiestraße 26, A 5020 Salzburg