

Anja MINDNICH
(Universität Frankfurt)

**Lehrerurteile in unterrichtlichen Fehlersituationen.
Theoretische Rekonstruktion eines schulischen
Alltagsphänomens**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe22/mindnich_bwpat22.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 22 | Juni 2012

**Funktionen und Erträge pädagogischer Diagnostik im
wirtschafts- und berufspädagogischen Bereich**

Hrsg. v. Ausgabe 22: **Tade Tramm, Susan Seeber & H.-Hugo Kremer**

<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (MINDNICH 2012 in Ausgabe 22 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe22/mindnich_bwpat22.pdf

Eine Dimension konkreten Unterrichtshandelns der Lehrkraft ist die „diagnostische Klärung von nicht erfolgreichen Lernprozessen“ (SCHRADER 2011, 684). Als Indikator dafür können Schülerfehler bei der Bearbeitung von Lernaufgaben im Klassenzimmer angesehen werden. Die informellen Diagnosen seitens der Lehrkraft in einer konkreten Unterrichtsinteraktion werden in diesem Zusammenhang als „intuitive Urteile, Einschätzungen und Erwartungen“ angesehen, die meist „beiläufig und unsystematisch im Rahmen des alltäglichen erzieherischen Handelns gewonnen werden und direkt in [Handlungs-]Entscheidungen einmünden.“ (ebd., 685)

Ziel des theoretisch orientierten Aufsatzes ist die Beantwortung der Frage, wie Lehrkräfte fehlerhafte Lernhandlungen der Schüler im Unterrichtsprozess diagnostizieren bzw. wie ein Fehlerurteil strukturell beschrieben werden kann. Es wird hierbei eine handlungstheoretische Perspektive eingenommen, die sich am Modell der Aktualgenese von Handeln sensu HEINRICHS (2005) orientiert. Es erlaubt die lehrerseitigen Handlungsabläufe modelltheoretisch nachzuzeichnen, indem es unterschiedliche Modi der Informationsverarbeitung (automatisch-spontan vs. reflektiert) rekonstruiert. Die Urteilsbildung nimmt im Prozessmodell eine zentrale Rolle ein und wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf fehlertheoretische Überlegungen spezifiziert. Dabei wird argumentiert, dass neben kognitiven Aspekten des professionellen Lehrerhandelns der wenig beachtete Aspekt der ‚Volition‘ bedeutsam für die Umsetzung von Diagnoseentscheidungen in konkretes Handeln ist.

Teacher assessments in error situations in lessons. A theoretical reconstruction of a school-based daily phenomenon

One dimension of concrete action in lessons by the teacher is the “diagnostic clarification of unsuccessful learning processes” (SCHRADER 2011, 684). One indicator for this could be viewed as the errors by students while they are working on learning tasks in the classroom. The informal diagnoses on the part of the teacher in a concrete interaction in a lesson are viewed in this context as “intuitive judgements, estimations and expectations” which are, for the most part “gained incidentally and unsystematically in the context of the day-to-day teaching actions, and flow directly into (action) decisions (ibid. 685).

The aim of the theoretically-oriented approach is the answer to the question as to how teachers diagnose incorrect learning actions by students in the process of the lesson, or how a judgement of an error can be described structurally. An action-theoretical perspective is adopted, which is oriented towards the model of the actual genesis of action sensu HEINRICHS (2005). It allows for the sequences of action on the part of the teacher to be traced in a model-theoretical way, by reconstructing the various different modes of processing information (automatic-spontaneous vs. reflective). The formation of judgement takes on a central role in the process model and is specified in the context of this work with regard to error-theoretical considerations. It is argued that, as well as cognitive aspects of the professional actions of teachers, the little noticed aspect of ‘volition’ is significant for the implementation of diagnosis decisions into concrete actions.

Lehrerurteile in unterrichtlichen Fehlersituationen. Theoretische Rekonstruktion eines schulischen Alltagsphänomens

1 Problemstellung

Vor allem OSER et al. haben sich mit der Frage beschäftigt, wie Lehrkräfte mit Fehlern im Unterricht umgehen (vgl. SPYCHIGER/ OSER/ HASCHER/ MAHLER 1999). Ein lernförderlicher Umgang mit Fehlern sei u.a. dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft Fehler der Schüler bespreche, ihnen Hilfestellungen anbiete und Unterrichtszeit für Lernschwierigkeiten einräume (vgl. OSER/ HASCHER/ SPYCHIGER 1999, 31). Die Herstellung einer positiven Fehlerkultur innerhalb einer Klasse sei aufbauend auf diesen Überlegungen auch als „didaktische und soziale Kompetenz der Lehrperson“ (SPYCHIGER/ OSER/ HASCHER/ MAHLER 1999, 46) zu bezeichnen und manifestiere sich in der „Qualität und Quantität mündlicher und schriftlicher Interaktionen in Fehlersituationen“ (ebd., 49).

Dies setzt nun unmittelbar voraus, dass die Lehrkraft in der Lage ist, nicht erfolgreiche Lernprozesse von Schülern während der Unterrichtsinteraktion einer diagnostischen Klärung zuzuführen (vgl. SCHRADER 2011, 684). WUTTKE und SEIFRIED (2009) spüren dieser Frage nach, indem sie im Rahmen videobasierter Studien nach den fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzfacetten suchen, die dem Handeln einer Lehrkraft in einer Fehlersituation zu Grunde liegen. Es handelt sich dabei, so die Annahme, um Wissen über Fehler und deren mögliche Ursachen sowie Handlungsstrategien in Fehlersituationen und handlungsleitende Sichtweisen auf Fehler im Unterrichtskontext. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses von WUTTKE et al. steht demnach das Wissen von Lehrkräften unterschiedlicher Expertisegrade, welches sie bei der Beurteilung von Fehlern in der Domäne Rechnungswesen besitzen und in einer Fehlersituation (potentiell) aktivieren.

In den mehrheitlich empirischen Studien zur Analyse der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften wird demgegenüber die Genauigkeit von Lehrerurteilen in den Blick genommen, um eine Einschätzung darüber zu erhalten, wie die Fähigkeiten der Lehrkraft, lern- und leistungsrelevante Merkmale von Schülerinnen und Schülern adäquat einzuschätzen sowie Lern- und Leistungsanforderungen angemessen zu beurteilen, ausgeprägt sind (vgl. ARTEL/ GRÄSEL 2009, 157). Auch hier stehen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen als Repräsentationen des Konstrukts der Diagnosefähigkeit im Mittelpunkt des Interesses (u.a. BRUNNER/ ANDERS/ HACHFELD/ KRAUSS 2011, 216).

Es handelt sich dabei sicherlich um zentrale Aspekte, die auch die Diagnose von Fehlern sowie den Umgang mit ihnen während des Unterrichts betreffen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob allein diese kognitiven Aspekte einer Diagnoseentscheidung als handlungsleitende Faktoren in der konkreten Unterrichtssituation anzusehen sind und ob, neben Urteils- und Diagnosegenauigkeit, nicht noch andere Zugänge im Forschungsinteresse stehen könnten. Denn als

bislang ungeklärt erweist sich u.a. die Frage, wie und unter welchen Bedingungen bspw. die kognitiven Facetten einer Fehlerdiagnose in der konkreten Unterrichtsinteraktion ihre Handlungsrelevanz entfalten und ob nicht weitere, möglicherweise nicht kognitive Handlungsfaktoren, eine Rolle spielen.

Zur Klärung dieses Sachverhalts bedarf es, neben der Durchführung empirischer Studien, theoretischer Rahmenvorstellungen bzgl. der prozesshaften Gestalt von Lehrerhandeln bzw. seinem aktualgenetischen Verlauf. Aus den 80er Jahren liegen bereits erste Modellierungsversuche vor (u.a. DOBRICK/ HOFER 1991, ALISCH 1981a, KRAMPEN/ BRANDT-STÄDTER 1981). Während Entscheidungstheorien zum Lehrerhandeln vor allem an der Aufklärung des kognitiven Inventars sowie der Erklärung der mentalen Prozesse der Lehrkraft im Rahmen der Handlungserzeugung interessiert waren, versuchten ihre handlungstheoretischen Weiterentwicklungen eine stärkere Rückkopplung der Verhaltensemergenz an die wahrgenommene Handlungssituation (vgl. ALISCH 1981b, 83-88). Aber auch diese Ansätze sind vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungsentwicklungen defizitär. Neben kognitiven Faktoren der Handlungsentstehung werden oftmals keine motivationalen oder emotionalen Bedingungsfaktoren für Handeln im Prozessablauf berücksichtigt. Auch wird die Lehrkraft nicht mit ihrer multidimensionalen Persönlichkeitsstruktur erfasst. Dies erschwert es, sie an aktuelle kompetenztheoretische Modelle (u.a. BAUMERT/ KUNTER 2006; FREY 2008; STERNBERG/ HORVATH 1995; BROMME 1997) rückzubinden, um darauf aufbauend mögliche Implikationen für die Wirksamkeit einzelner Kompetenzaspekte im aktualgenetischen Handlungsablauf aufzudecken.

Die Frage nach den Bedingungen für die Emergenz einer Handlung bildet im Vorliegenden den handlungstheoretischen Rahmen, auf dessen Grundlage eine systematische Modellierung des Zustandekommens eines Lehrerurteils in Fehlersituationen erfolgt. Der Argumentation wird dabei die These von RÖSSNER (vgl. 1981, 49) zu Grunde gelegt, nach der Diagnosen stets Ausgangspunkt erzieherischen Handelns seien. Es wird angenommen, dass ein Urteil die Grundlage für den Umgang der Lehrkraft mit einem Schülerfehler bildet und damit als Teil des Handlungsprozesses angesehen werden muss. Es ergibt sich damit nachfolgende Forschungsfrage für den vorliegenden Beitrag:

Wie diagnostiziert eine Lehrkraft den Fehler eines Schülers, oder anders formuliert, was macht ein Lehrerurteil aus theoretischer Sicht strukturell aus?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst die metatheoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich des zu Grunde gelegten Fehlerbegriffs und seine Implikationen für die forschungstheoretische Präzisierung des Lehrerurteils in Fehlersituationen dargelegt (Abschn. 2.1 und 2.2). In Abschnitt 2.3 wird die Brücke geschlagen zwischen dem lehrerseitigen Vorgang des Diagnostizierens und den vorangegangenen fehlertheoretischen Grundannahmen. Die hierbei angestellten Überlegungen münden in eine vorläufige Beschreibung des Fehlerurteils, das in Orientierung an das Modell der Aktualgenese sensu HEINRICHS (2005) eine handlungstheoretische Verortung erfährt (Abschn. 3.1). Im Forschungsbewusstsein, dass Handlungsbegriffe und -schemata immer nur näherungsweise explizierbar sind (vgl. NEUWEG 2002, 18), wird

der Vorgang des Diagnostizierens als Urteilsbildungsprozess im Rahmen der Emergenz einer Zielintention im aktualgenetischen Handlungsprozess beschrieben (Abschn. 3.2). Diese Verortung gründet auf Befunden aus den Bereichen der beruflichen Personenbeurteilung wie auch der alltagstypischen Urteilsbildung, die nahelegen, „dass die Verarbeitung von Informationen über eine Person [hier: den Schüler] maßgeblich davon beeinflusst wird, unter welcher Zielvorgabe diese erfolgt.“ (KROLAK-SCHWERDT/ RUMMER 2009, 205).

2 Metatheoretische Vorüberlegungen zum Fehlerbegriff und seine Implikationen für die forschungstheoretische Präzisierung des Lehrerurteils

2.1 Erkenntnistheoretische Grundannahmen und ihre fehlertheoretische Interpretation

Die erkenntnistheoretischen Prämissen, die den nachfolgenden Ausführungen zu Grunde liegen, sind in Übereinstimmung mit der Position des Kritischen Rationalismus formuliert und umschreiben die Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen bei der Analyse des Lehrerhandelns und -urteilens in Fehlersituationen.

(1.) Menschenbild:

Jedes Individuum ist durch spezifische Anlagen gekennzeichnet und entwickelt sich aktiv in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt weiter. Dabei ist es in der Lage, diese durch sein aktives Zutun zu verändern (vgl. HEINRICHS 2005, 71f.).

Implikationen für das Lehrerhandeln/-urteil in Fehlersituationen:

Es wird angenommen, dass die Lehrkraft auf ihre Umwelt einwirken und Schüler durch ihr Handeln erziehen kann. Die Erziehungshandlungen sind i.d.S. zu verstehen, als dass sie die Lernbedingungen der Schüler gestalten und Angebote bzw. Lerngelegenheiten schaffen. Sie orientieren sich i.d.R. an Erziehungszielen, die sich explizieren lassen und auf fachliche oder soziale Dimensionen bezogen sein können. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrkraft selbst aus den Erfahrungen in einer Fehlersituation lernen kann und damit ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten erweitert.

(2.) Person-Umwelt-Beziehung:

Das Handeln als Produkt der Aktualgenese ist nicht das Resultat einer von seiner Umwelt unabhängig agierenden Persönlichkeit oder das Ergebnis reiner Reiz-Reaktions-Einheiten. Das Individuum ist vielmehr mit seiner Umwelt insofern verbunden, als es mittels seiner Fähigkeiten diese zu erkennen und auf sie einzuwirken versucht (vgl. HEINRICHS 2005, 71f.).

Implikationen für das Lehrerhandeln/-urteil in Fehlersituationen:

Diese Annahme ermöglicht es, dass ein theoretisches Konstrukt wie das Fehlerurteil überhaupt in den Blick genommen werden kann. Eine Lehrkraft bezieht sich mit ihrem Handeln

nicht nur reflexiv auf das Tun eines anderen Individuums (des Lernenden), sondern kann es auch deuten. Das heißt, die Lehrkraft ist in der Lage, einen Schülerfehler zu analysieren und mögliche Ursachen dafür zu erkennen. Es muss jedoch vorausgesetzt werden, dass sie Erziehungsziele bzw. -normen (als erstrebenswerte Soll-Zustände) aktivieren kann und deren Nichteinhaltung erkennt. Befunde aus der Hirnforschung deuten darauf hin, „dass das Gehirn ‚permanent Hypothesen über die Welt‘ bildet ‚und registriert, inwieweit diese Hypothesen zutreffen‘.“ (AYAN/ FRITH 2008, 43 zit. n. ALISCH/ HERMKES/ ALTMANN 2008, 301) Die ablaufenden Evaluationen können als tolerierbar oder als nicht tolerierbar angesehen werden. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Diskrepanz zwischen dem wahrgenommenen momentanen Systemzustand (beim Schüler) und einem wünschenswerten Zielzustand des Schülers durch die Lehrkraft bewertet werden kann und dass sich der von der Lehrkraft aktivierte Zielzustand als grundsätzlich erstrebenswert erweist (vgl. ebd.). Es ist nun davon auszugehen, dass die Lehrkraft eben solche Hypothesen bzgl. der sie umgebenden Umwelt situationsangepasst während des Unterrichtsgeschehens hervorbringt und durch Soll-Ist-Abgleiche einer Bewertung zuführt.

(3.) Umweltbegriff:

Es wird des Weiteren davon ausgegangen, dass es eine subjektunabhängige Wirklichkeit gibt und deren Erkennen kein rein subjektiv bedingter Konstruktionsprozess ist. Die Vorstellung von rein individuell konstruierter Wirklichkeit wird negiert. Das handelnde Subjekt kann demnach über seine Umwelt kommunizieren und einen Konsens (mit anderen) hinsichtlich der Beurteilung dieser Umwelt herstellen (vgl. HEINRICHS 2005, 71-73.).

Implikationen für das Lehrerhandeln/-urteil in Fehlersituationen:

Diese Annahme impliziert, dass es einen intersubjektiven Konsens bei der Beurteilung einer richtigen oder falschen Schülerhandlung geben kann. Das Fehlerurteil einer Lehrkraft ist ebenso wie seine Qualität von einem objektivierbaren Standpunkt eines Dritten beurteilbar (Forscherperspektive). Professionelles Expertenhandeln kann damit von anderen Handlungsqualitäten abgegrenzt werden.

(4.) Erkenntnisobjekte und -qualitäten:

Materielle Formen der Existenz sind ebenso mögliche Erkenntnisobjekte wie interne psychische Sachverhalte. Erkenntnisse des Individuums sind schlussendlich stets Vermutungen über die objektive Wirklichkeit, über die letztlich nicht mit einem Gewissheitsanspruch verfügt werden kann. Sie sind aber dennoch mehr als reine idiosynkratische Deutungen der Realität. Es handelt sich vielmehr um an der Realität geprüfte gehaltvolle Vermutungen über die objektive Welt. Der Mensch ist in seiner Erkenntnis jedoch fehlbar, d.h. es kann für ihn weder sichere Erkenntnis noch unwiderlegbare Normen geben (vgl. HEINRICHS 2005, 71-73).

Implikationen für das Lehrerhandeln/-urteil in Fehlersituationen:

Der Gegenstand des Razonierens einer Lehrkraft kann demnach auch in den geistigen Prozessen des Schülers (als immaterielle Erkenntnisgegenstände) gesehen werden. Dies wird u.a. dann relevant, wenn es um das Aufdecken möglicher Ursachen für fehlerhaft bearbeitete

Lernaufgaben geht. Die Lehrkraft stellt dann Vermutungen über Ursache und Art des Schülerfehlers an und kann die Richtigkeit ihrer Hypothesen durch ihr Handeln (in Form von Nachhaken etc.) überprüfen. Dabei bleibt sie selbst, als fehlerdiagnostizierende Instanz, in ihren Urteilen fehlbar.

2.2 Das Lehrerurteil im Lichte der fehlertheoretischen Grundüberlegungen

Nachdem in einem ersten Schritt die erkenntnistheoretischen Prämissen dargelegt wurden, ist es notwendig, den Fehlerbegriff für die weiteren Überlegungen im Hinblick auf das Lehrerurteil in Fehlersituationen zu explizieren. Hierzu wird auf allgemeine fehlertheoretische Überlegungen zurückgegriffen, die vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Fehlersituation eine Reinterpretation erfahren.

Der Aspekt der *unerwünschten Abweichung* ist in nahezu allen Definitionsversuchen des Fehlers zu finden (u.a. MEHL/ WEHNER 2008, 266; OSER/ HASCHER/ SPYCHIGER 1999, 11; WEINGARDT 2004, 214). Der Fehler als Abweichungsbegriff scheint demnach wenig umstritten. Gleiches gilt für den Aspekt des Beurteilungskriteriums bzw. der Norm, die das Bezugssystem darstellt, um das Richtige vom Falschen zu unterscheiden (OSER/ HASCHER/ SPYCHIGER 1999, 11). ALISCH, HERMKES und ALTMANN (vgl. 2008, 300f.) weisen jedoch darauf hin, dass die Feststellung einer Normabweichung allein nicht ausreicht, um von einem Fehler zu sprechen. Ein solcher ergäbe sich erst unter dem Aspekt, wie die Abweichung verstanden wird.

„Fehler sind somit nicht die fraglichen Prozesse oder Sachverhalte selbst, Fehler kommen erst aufgrund einer Zuschreibung durch ein Subjekt zustande, also als Ergebnis der (stets subjektiven) Bewertung eines (subjektiv wahrgenommenen) Sachverhalts oder Prozesses in spezifischen Kontexten anhand eines normativen Kriteriums.“ (BAUER/ FESTNER/ HARTEIS/ GRUBER 2003, 4)

Ein urteilendes Subjekt vollzieht demnach die Bestimmungen dessen, was als Fehler angesehen wird. Es verleiht als „fehlerdiagnostizierende Instanz“ der Feststellung einer Normabweichung erst einen „Sinn“ (ALISCH/ HERMKES/ ALTMANN 2008, 301).

Es stellt sich jedoch die Frage, wer oder was im Hinblick auf eine mögliche Normabweichung einer Beurteilung unterzogen werden kann. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der *Gegenstand*, der vor dem Hintergrund eines situativen Kontextes und eines bestimmten Kriteriums beurteilt wird. Wenn man die Bestimmung eines Fehlers an ein urteilendes Subjekt koppelt, dann ist der Gegenstand eines Fehlerurteils gleichsam an die Perspektive dieses Subjekts gebunden. Es ist nun durchaus möglich, dass nicht nur die beobachtbaren Outputs eines Interaktionspartners (hier: die schülerseitigen Handlungsergebnisse) als Fehler bezeichnet werden, sondern auch die Zustandstransitionen (d.h. schülerseitige Denkprozesse), die nicht unmittelbar einer Beobachtung zugänglich sind. Gegenstand eines Fehlerurteils kann demnach sowohl der fehlerhafte (gedankliche) Prozess, der zu einem fehlerhaften Handlungsprodukt geführt hat, als auch das Handlungsprodukt selbst sein. Die von BAUER et al. vorgenommene Unterscheidung von „Prozess“ und „Sachverhalt“ als Objekte der Fehlerbeurtei-

lung trägt diesem Aspekt Rechnung (vgl. BAUER/ FESTNER/ HARTHEIS/ GRUBER 2003, 4f.) und ist mit der erkenntnistheoretischen Grundannahme kompatibel, dass es immaterielle Erkenntnisobjekte gibt (Abschn. 2.1, Nr. 4). Bezogen auf Schülerfehler im Unterricht kann man nun darüber hinaus die Annahme treffen, dass fehlerhafte kognitive Leistungen („Prozesse“) als Zustandstransitionen des Systems Schüler i.d.R. einem falschen Handlungsoutput im Unterrichtsprozess („Sachverhalt“) vorausgehen und damit als Ursache für fehlerhafte schülerseitige Outputs angesehen werden können.

Die Lehrkraft wird in der Unterrichtsinteraktion permanent vor die Aufgabe gestellt, Erziehungsziele festzulegen, die als Normsetzungen es ermöglichen, die *Wahrheit* von Aussagen der Schülern oder die *Erwünschtheit* schülerseitigen Verhaltens zu beurteilen. In diesem Zusammenhang können zwei Typen von Beurteilungskriterien aktiviert werden, die einer Normsetzung zu Grunde liegen: (1.) Mit der Wahrheit wird die „logische, theoretische oder empirische Qualität einer Aussage angesprochen“ (HEID 1999, 129). Demgegenüber zielt (2.) die (soziale) Geltung bzw. Erwünschtheit eines Satzes auf eine Verhaltensmaxime ab, die es zu beachten gilt (ebd.).

Allein die Setzung einer Norm wird nun aber nicht unmittelbar zu ihrer Geltung führen. Wie auch bei der Frage nach dem Geltungsanspruch eines Satzes, der Wahrheit beansprucht, bedarf es der Begründung oder argumentativen Stützung dessen, was als (soziale) Norm erhoben werden soll. Die Lehrkraft kann sich auf ihre soziale Autorität und Sanktionsmacht im Klassenraum beziehen und dadurch „die Qualität eines Arguments zur Begründung eines Urteils über die Wahrheit eines Satzes oder über die Richtigkeit eines Handelns“ durch ihren sozialen Status ersetzen (HEID 1999, 133). Will man jedoch Aussagen über die Qualität eines Fehlerurteils treffen, dann wird die Betrachtung der reinen Normsetzung auf Grund des sozialen Status der Lehrkraft vermutlich nicht ausreichen. Vielmehr werden die Argumente für die Normsetzung relevant, die u.a. den Kontext aufspannen vor dessen Hintergrund die Geltung einer Norm betrachtet werden muss. Die Rechtfertigung der Normsetzung scheint vor diesem Hintergrund ein nicht trivialer Vorgang, sondern vielmehr ein notwendiger Bestandteil für die Geltendmachung einer Norm, die Definition eines Fehlers und damit auch für ein lehrerseitiges Fehlerurteil zu sein.

2.3 Das Fehlerurteil als Ergebnis eines Diagnosevorgangs seitens der Lehrkraft

In welcher Beziehung stehen nun die obigen Ausführungen zum Begriff der Diagnose oder anders formuliert, wie lassen sich allgemeine fehlertheoretische Überlegungen fruchtbar hinsichtlich des lehrerseitigen Vorgangs des Diagnostizierens interpretieren?

Diagnose bedeutet zunächst einmal „auseinanderhalten“ oder „unterscheiden“. Charakteristisches Merkmal ist, dass anhand (gegebener) Kriterien, Begriffe oder Konzepte ein Urteil im Hinblick auf eine Unterrichtsbeobachtung getroffen wird (vgl. HELMKE 2004, 92). Konkreter beschreibt RÖSSNER (1981, 39) den Vorgang des Diagnostizierens:

„Eine soziale Instanz verfügt über einen Soll-Zustand und vergleicht das mit einem Soll-Zustand beschriebene Verhalten mit dem von ihr perzipierten Verhalten (Ist-

Zustand) und bewertet das Vergleichsergebnis positiv (Ist-Zustand = Soll-Zustand oder: der Ist-Zustand weicht tolerierbar vom Soll-Zustand ab) oder negativ (der Ist-Zustand weicht nicht tolerierbar vom Soll-Zustand ab).“

Der von RÖSSNER postulierte Soll-Ist-Vergleich im Rahmen lehrerseitiger Diagnosevorgänge kann (muss aber nicht) zu dem Ergebnis führen, dass eine nicht tolerierbare Abweichung (einer Schülerhandlung) von einem gewünschten Handlungsstandard vorliegt. Im Unterschied zu den fehlertheoretischen Überlegungen (Abschn. 2.2) wird in RÖSSNERS Beschreibung des Diagnostizierens der Begriff des Beurteilungskriteriums ausgespart. Vielmehr setzt der Autor definitorisch einen Soll-Zustand. Dabei wird es sich i.d.R. um ein Erziehungsziel handeln, das die Lehrkraft in der Unterrichtsinteraktion situationsangepasst aktiviert. Der Begriff des Erziehungsziels soll im Vorliegenden in einem relativ weiten Verständnis gebraucht werden. Es sind hier nicht nur curricular verankerte, sondern sämtliche fachlichen und sozialen Zielsetzungen gemeint, die eine Lehrkraft im Kontext der unterrichtsbezogenen Interaktionen in einem bestimmten Zeitintervall aktiviert und zur Grundlage ihres Handelns macht. Die aktivierten Erziehungsziele sind dann als Setzungen anzusehen, denen ein normierender Charakter zugeschrieben werden muss. Somit wird angenommen, dass jedem Soll-Zustand definitorisch eine Norm zu Grunde liegt.

Dem Begriffsverständnis von RÖSSNER folgend, ist die Diagnose, wie auch der Fehler, als „Abweichungsbegriff“ konzipiert. Denn wenn das „bewertete Ergebnis eines Vergleichs zwischen einem realisiert-sein-sollenden Verhalten und einem perzipierten Verhalten“ (RÖSSNER 1981, 39) negativ und nicht tolerierbar abweicht, wird der Impuls bzw. das Motiv für die Handlung einer Lehrkraft gesehen (vgl. ebd., 41). Durch ihr Handeln versucht die Lehrkraft dann auf den Schüler Einfluss zu nehmen (ihn zu „erziehen“). Die Handlungsintention zielt darauf ab, künftig keine Ist-Soll-Diskrepanzen dieser Art beim Schüler zu diagnostizieren. Damit ist das Handeln, aber auch das Unterlassen, in einer Unterrichtssituation an die Diagnose der Lehrkraft bzw. eine Abweichungsfeststellung gebunden. Wie an anderer Stelle noch zu zeigen sein wird, ist jedoch nicht allein die Feststellung eines nicht-tolerierbaren Ist-Zustandes ursächlich für das Tätigwerden einer Lehrkraft (Abschn. 3.2). Sie stellt lediglich, im Rahmen der Bildung einer Handlungsintention, die notwendige Bedingung für die Initiierung eines Handlungsprozesses dar.

Ein Fehlerurteil (i.w.S.) ist auf dieser Grundlage also begrifflich eine Teilmenge aller Diagnosen, die eine Lehrkraft im Rahmen ihrer Unterrichtshandlungen vornimmt. Es kann vorläufig als das Ergebnis eines lehrerseitigen Diagnosevorgangs charakterisiert werden und ist damit als eine Diagnose i.e.S. zu bezeichnen. In Abhängigkeit von Kontext und Stand der Expertise der Lehrkraft umfasst es nachfolgende Komponenten:

- (1.) *Beurteilungsgegenstand* (Handlungsprozess oder Handlungsprodukt des Schülers)
- (2.) *Norm* (manifestiert sich in Form fachlicher und sozialer Erziehungsziele, die als kognitiv repräsentierte Soll-Zustände seitens der Lehrkraft aktiviert werden und wahrheitsfähig bzw. konsensbedürftig sind)

(3.) *Begründung* für die Geltendmachung einer Norm bzw. eines Erziehungsziels (d.h. die kontextspezifisch begründete Aktivierung einer Norm)

Im Folgenden findet nun eine Präzisierung des oben angesprochenen Diagnosevorgangs statt. Hierzu werden die metatheoretischen Vorüberlegungen zum Fehlerbegriff an das Modell der Handlungsgenese sensu HEINRICHS (2005) rückgebunden. Es wird gezeigt, dass sich die fehlertheoretischen Annahmen im Handlungsmodell widerspiegeln und dass der Fehlerbegriff resp. das Fehlerurteil einer Lehrkraft handlungstheoretische Dimensionen besitzt.

3 Das Prozessmodell der Handlungsgenese sensu HEINRICHS als Basis für die theoretische Modellierung von Lehrerurteilen in Fehlersituationen

3.1 Begründung für die Auswahl des Modells der Aktualgenese von Handeln

Das von HEINRICHS entwickelte Modell zur Aktualgenese von Handeln ermöglicht eine systematische Kennzeichnung des inneren Generierungsprozesses von Handeln und zwar von der Realitätswahrnehmung bis zur Handlungsbewertung (vgl. HEINRICHS 2005, 301). Die Handlung wird mit Hilfe einer Beschreibung von Teilprozessen charakterisiert, um dann als eine Abfolge von Input-Output-Relationen rational rekonstruierbar zu werden (vgl. HEINRICHS 2005, 283). Eine besondere Aufmerksamkeit kommt im Vorliegenden der Phase der Intentionsbildung zu, in der sich der Vorgang des Diagnostizierens verorten lässt.

Das Modell erlaubt, differenzierter als dies in der bestehenden Handlungsforschung der Fall ist, das „Maß an Reflexion und Habitualisierung in der Aktualgenese von Handeln“ abzubilden, indem theoretisch die Möglichkeit vorgesehen wird, den Modus der Informationsverarbeitung bei jedem Teilprozess einer Handlung neu zu wählen [...]“ (HEINRICHS 2005, 284). Darüber hinaus wird den Outputs der Teilprozesse eine kognitive Dimension zugeschrieben, die sich als Ergebnis von reflektierten oder automatisch-spontanen Prozessen rekonstruieren lässt. Gerade dieser Aspekt macht das Modell für den unterrichtlichen Handlungskontext interessant, da es bei der Lehrkraft unterschiedliche Informationserarbeitungsmodi berücksichtigt.

Das Modell geht des Weiteren von einer „integrierten Persönlichkeit“ aus, die die Umsetzung von Handlungsabsichten in konkrete Handlungsweisen bestimmt (vgl. HEINRICHS 2005, 92). Die persönlichkeits-theoretischen Vorstellungen des Modells ermöglichen eine ganzheitliche Perspektive bei der Untersuchung von Lehrerhandeln in Fehlersituationen, indem sie *kognitive, emotionale, motivationale, konative* und *volitionstheoretische* Überlegungen sowie den Aspekt des *Selbst* integrieren (vgl. HEINRICHS 2005, 92-101). Das Lehrerhandeln wird dadurch in seiner Vielschichtigkeit rekonstruierbar und bleibt modelltheoretisch nicht auf rein rationale Entscheidungsakte bzw. kognitive Determinanten begrenzt. Diese intrapersonalen Faktoren sind – ähnlich wie die Dimensionen aktuell diskutierter Kompetenzmodelle – als überdauernde Einflussfaktoren zu verstehen und kontextspezifisch zu präzisieren. Die Stärke des Handlungsmodells besteht darin, dass die umschriebenen Persönlichkeitsfaktoren in ein

Modell der Aktualgenese eingebunden sind. Latente Faktoren der Lehrerpersönlichkeit (vgl. BECK 1987, 158) können hierbei mit aktualgenetischen Überlegungen zum Handeln verbunden werden. Abbildung 1 fasst die zentralen Facetten der „inneren Verfasstheit“ einer Lehrkraft während des Handlungsprozesses zusammen. Sie unterscheidet zwischen (a) den handlungsrelevanten Prozessen und (b) den damit verbundenen intrapersonalen Einflussfaktoren auf Handeln. Im Folgenden wird u.a. modelltheoretisch aufgezeigt, dass vor allem kognitive, motivationale und volitionale Facetten Einfluss auf den Urteilsbildungsprozess nehmen. Diese werden jedoch selbst teilweise durch andere intrapersonale Einflussfaktoren moderiert (s. Abschn. 3.2).

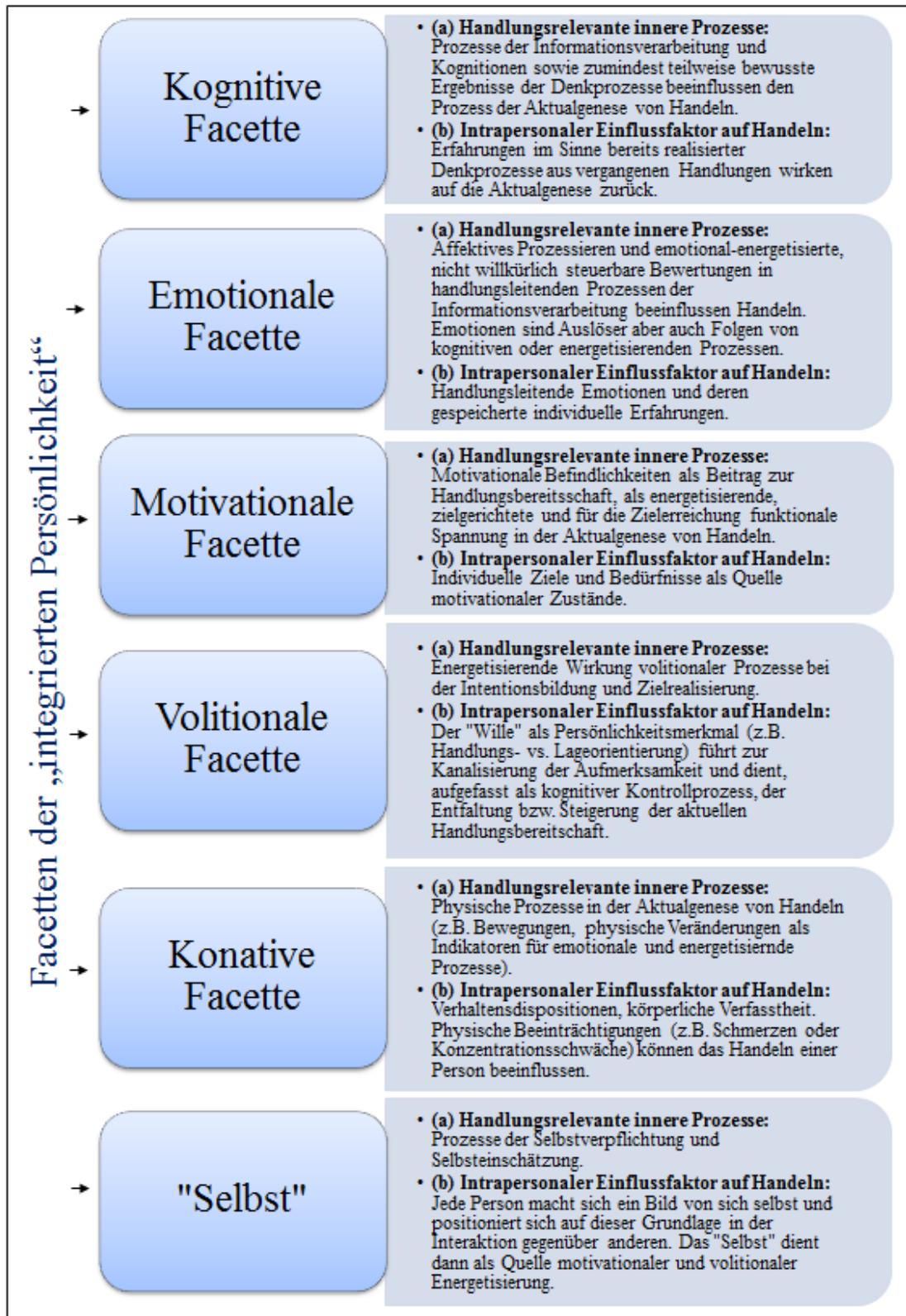


Abb. 1: Kriterienkatalog zur systematischen Beschreibung der inneren Verfasstheit einer Lehrkraft während der Aktualgenese von Handeln (eigene Darstellung in Anlehnung an HEINRICHS 2005, 92f.).

3.2 Charakterisierung des Prozesses der Urteilsbildung und seine fehlertheoretische Interpretation

Im Mittelpunkt der nachfolgenden Überlegungen steht nun die Modellierung des Urteilsbildungsprozesses in seiner aktualgenetischen Struktur. Dabei erfolgt eine Reinterpretation der Modellannahmen von HEINRICHS (2005) unter einer lehrerbezogenen Perspektive. Abbildung 2 fasst die zentralen Teilprozesse zusammen:

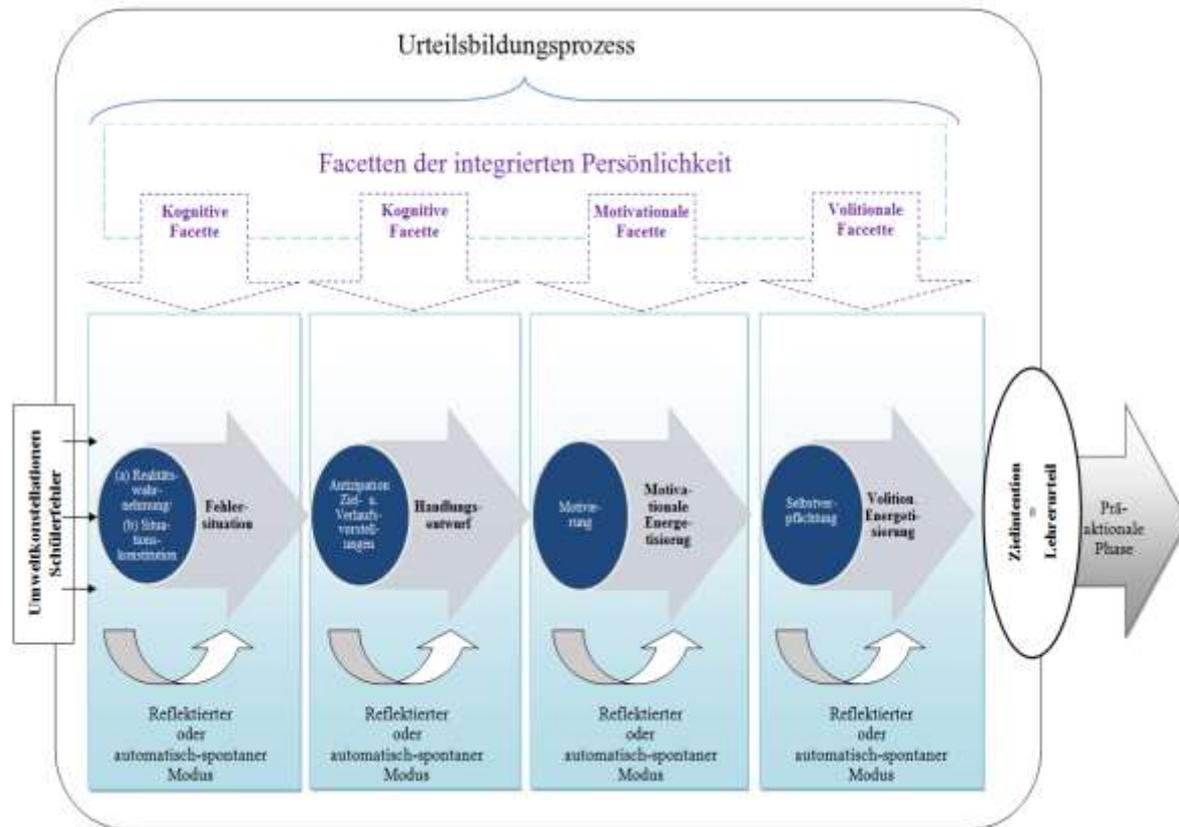


Abb. 2: Urteilsbildungsprozess in der prädezisionalen Phase der Aktualgenese von Handeln.

(1) Prozess: „*Realitätswahrnehmung und Konstitution der Fehlersituation*“

- Input: *Wahrgenommene Umweltkonstellation*
- Output: *Fehlersituation*
- Intrapersonale Einflussfaktoren: *Kognitive und motivationale Aspekte der Persönlichkeit sowie der Aspekt des „Selbst“*

(a.) Den Ausgangspunkt für die Bildung eines Lehrerurteils in Fehlersituationen stellt der von der Lehrkraft wahrgenommene Realitätsausschnitt dar. Seine Wahrnehmung kann zum einen als eine ungesteuerte Begegnung mit der Umwelt erfolgen, bei der bestimmte Umweltfaktoren die Aufmerksamkeit auf sich ziehen (z.B. indem ein Schüler auf eigene Lernschwierigkeiten bei der Bearbeitung einer Aufgabe hinweist). Zum anderen kann es sich um eine

gesteuerte Begegnung handeln, bei der die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit mehr oder weniger bewusst auf bestimmte Umgebungsaspekte lenkt (z.B. indem sie sich im Unterrichtsgespräch bewusst einem Schüler zuwendet) (vgl. HEINRICHS 2005, 142). Dabei ist entscheidend, dass die Lehrkraft in beiden Fällen ihre Umwelt nur partiell wahrnimmt. Damit ist der Input des ersten Teilprozesses der Realitätswahrnehmung ein „*Bündel ausgewählter [...] Aspekte der ‚objektiven‘ Realität*“ (HEINRICHS 2005, 141, Herv. im Orig.), die sich u.a. auf die kognitiven Vorgänge seitens der Schüler beziehen können (Abschn. 2.1, Nr. 4). Wahrnehmungsvorgänge (Verdichtungs-, Elaborations- und Verwertungsvorgänge) transformieren sodann die sensorisch einströmende Reizkonstellation und generieren eine erste subjektive mentale Repräsentation der Situation, die als „erlebter Ausgangszustand der Umwelt“ beschreibbar ist (HEINRICHS 2005, 141-143).

Bereits an dieser Stelle zeigt sich die Determiniertheit des Lehrerurteils auf Grund der subjektiven Situationswahrnehmung. Beeinflusst wird sie durch das Wissen und die Erfahrungen der Lehrkraft aus bereits realisierten Denkprozessen sowie affektiv erfahrungsbasierten Aspekten der Lehrerpersönlichkeit (vgl. HEINRICHS 2005, 93-95). Diese kognitiven Aspekte haben Einfluss auf den Reflexionsgrad des Teilprozesses. Je bekannter die Situation, desto eher wird der Prozess in einem automatisch-spontanen Modus erfolgen (vgl. HEINRICHS 2005, 93).

Die Selektivität der Wahrnehmung bestimmt nicht unwesentlich die Qualität der nachfolgenden Teilprozesse der Urteilsbildung. Werden gewisse Aspekte nicht wahrgenommen, fließen sie nicht in die Urteilsbildung ein und entfalten damit keine Handlungswirkung. Bereits in dieser Phase können also Ursachen für eine mangelhafte Diagnoseleistung seitens der Lehrkraft liegen.

(b.) Bei der Situationskonstitution vergleicht die Lehrkraft den kognitiv repräsentierten Ausgangszustand mit einem gewünschten Zielzustand beim Schüler. Es handelt sich hierbei um den von RÖSSNER beschriebenen Vorgang des Diagnostizierens als kognitive Prozedur der Abweichungsfeststellung. Dabei nimmt die Lehrkraft eine Bewertung vor, bei der die mit dem Situationsmodell assoziierten Normen sowie mögliche (subjektive) Rechtfertigungen aktiviert werden (Abschn. 2.2). Wird nun eine Abweichung zwischen dem angestrebten Zielzustand und den erlebten Umweltfaktoren (beim Schüler) realisiert (vgl. HEINRICHS 2005, 141, 143f.), konstituiert die Lehrkraft eine mentale Repräsentation der Fehlersituation, die den „inneren Anlass“ für die Urteilsbildung darstellt und ein erzieherisches Handeln erforderlich macht.

Es werden nun zwei Modi unterschieden: „Entweder ist die Person von ihrer Einschätzung der Situation überzeugt (das Situationsmodell ist ‚auferlegt‘) oder sie akzeptiert (unter Unsicherheit) ein suboptimales Situationsmodell.“ (HEINRICHS 2005, 143) Ursächlich hierfür können eine mangelnde Motivation zur Reflexion, ein mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zur adäquaten Situationskonstitution oder aber mangelnde Gelegenheit zur Reflexion über passende Situationsmodelle sein (vgl. ebd.). Diese Faktoren beeinflussen

nicht nur den Grad der Reflexion bei der Situationskonstitution, sondern auch die Qualität der konstituierten Fehlersituation.

(2) Prozess: „*Antizipation von Ziel- und Verlaufsvorstellungen*“

- Input: *Konstituierte Fehlersituation*
- Output: *Handlungsentwurf*
- Intrapersonale Einflussfaktoren: *Kognitive Aspekte der Persönlichkeit*

Die von einer Lehrkraft wahrgenommene Fehlersituation bildet den Input dieses Teilprozesses, der zur Antizipation von Ziel- und Verlaufsvorstellungen führt. Sein Ergebnis sind mentale Repräsentationen antizipierter Handlungsentwürfe (Ziel- und Mittelvorstellungen) (vgl. HEINRICHS 2005, 147). Sie kennzeichnen den Umgang der Lehrkraft mit der Fehlersituation. Die Notwendigkeit, Zielvorstellungen in den Urteilsbildungsprozess aufzunehmen, erwächst aus der Annahme, dass ein Individuum nur dann zielgerichtet bzw. funktional handeln kann, wenn ihm eine Zielvorstellung des Handelns bewusst ist (vgl. HEINRICHS 2005, 148). Mit der Annahme, dass das Handeln einer Lehrkraft auf ein bestimmtes Erziehungsziel ausgerichtet ist (vgl. DANN 2008, 178), wird die grundsätzliche Funktionalität von Lehrerhandeln auch auf die Fehlersituation übertragen. Es wird des Weiteren angenommen, dass die subjektiven Ziel- und Verlaufsvorstellungen der Lehrkraft so elaboriert sind, dass sie sich dazu in der Lage sieht, den mental repräsentierten Handlungsentwurf in der konkreten Unterrichtssituation umzusetzen und die (noch) fehlenden Schritte zur Handlungsausführung zu vollziehen (vgl. HEINRICHS 2005, 148f.).

In Abhängigkeit vom Expertisestadium der Lehrkraft können nun aber ganz unterschiedliche mentale Repräsentationen von Handlungsoptionen existieren. Je nach Unterrichtssituation wird sie darüber mehr oder weniger reflektiert (automatisch-spontan vs. reflektiert) entscheiden (vgl. HEINRICHS 2005, 149). In dieser Phase der Urteilsbildung werden insbesondere die individuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse bedeutsam, denn sie beeinflussen als kognitive intrapersonale Faktoren maßgeblich die individuell verfügbaren Handlungsoptionen und -ziele.

(3) Prozess: „*Motivierung*“

- Input: *Handlungsentwurf*
- Output: *Motivationale Energetisierung*
- Intrapersonale Einflussfaktoren: *Motivationale und emotionale Aspekte der Persönlichkeit sowie der Aspekt des „Selbst“*

Zur Bildung einer Handlungsabsicht muss neben (zumindest groben) Ziel- und Verlaufsvorstellungen eine gewisse Handlungsungeduld oder zielgerichtete Energetisierung entstehen, die (reflektiert bzw. automatisch-spontan) die „Ausrichtung des Handelns auf ein Handlungsziel“ bewirkt (HEINRICHS 2005, 96; 150). Gemäß der Modellvorstellungen basiert der Prozess der motivationalen Energetisierung des Handlungsentwurfes auf sozialen und physisch

bedingten Bedürfnissen der Lehrkraft (vgl. HEINRICHS 2005, 152) und wirkt als eine subjektiv erlebte innere Spannung auf den weiteren Prozess der Handlungsgenese. Antizipierte Bewertungen von Handlungsergebnissen und -folgen können die erlebte intrapersonale Handlungsbereitschaft bekräftigen oder mindern (vgl. HEINRICHS 2005, 153).

Es wird angenommen, dass sich die Wahrscheinlichkeit für ein Wollen der Handlung erhöht, wenn die Lehrkraft davon überzeugt ist, dass durch ihr Handeln ein Erziehungsziel besser erreicht würde, als wenn sie nicht eingreife. Eine zielkonforme subjektive Spannung wird darüber hinaus unterstützt, wenn die Lehrkraft sich selbst in der Lage sieht, die notwendigen Handlungen (in einer Fehlersituation) erfolgreich auszuführen und auf den Schüler adäquat einzuwirken. Bewertet die Lehrkraft die erzielten Handlungsfolgen (im Hinblick auf einen Schüler oder auf die Klasse insgesamt) positiv oder erwartet sie bei der Handlungsausführung positive Emotionen, kann das dazu führen, dass sich ihre Motivation steigert (vgl. HEINRICHS 2005, 154).

Die subjektive Bewertung einer Handlung kann aber auch durch bestimmte innere kognitive, emotionale oder motivationale Zustände relativiert werden (z.B. durch mangelnde Fähigkeitsattribution, dem Handlungsziel entgegengesetzte Emotionen, mangelnde Sicherheit der antizipierten Handlungsentwürfe und geringer Motivation zur Reflexion) (vgl. HEINRICHS 2005, 154).

(4) Prozess: „Selbstverpflichtung“

- Input: *Motivational energetisierter Handlungsentwurf*
- Output: *Volitionale Energetisierung*
- Intrapersonale Einflussfaktoren: *Volitionale, kognitive und emotionale Aspekte der Persönlichkeit*

Gemäß willenspsychologischer Überlegungen muss zum motivational energetisierten Handlungsentwurf eine sog. Selbstverpflichtung hinzutreten, die auch bei Handlungswiderständen oder -unterbrechungen die Entschiedenheit an der Handlungsdurchführung beim Handelnden aufrechterhält (vgl. HEINRICHS 2005, 154f.). Es geht hierbei um die volitionale Energetisierung eines Handlungszieles. Der Output dieses Teilprozesses ist ein „Zustand der Entschiedenheit“, der dazu führt, dass ab diesem Zeitpunkt die Aufmerksamkeit auf die Realisation des gewählten Handlungsziels gerichtet ist bzw. auf die Überwindung der Problem- resp. Fehlersituation (vgl. HEINRICHS 2005, 155).

Es lässt sich nun die Frage aufwerfen, wie im Rahmen des alltäglichen erzieherischen Handelns die Lehrkraft eine solche Entschlossenheit zur Handlung erfährt und unter welchen Bedingungen das Gefühl der Selbstverpflichtung im reflektierten bzw. automatisch-spontanen Modus erfolgt. Dies ist gerade dann von Bedeutung, wenn man bedenkt, dass viele Urteile der Lehrkraft im alltäglichen Unterrichtsgeschehen eher „beiläufig“ oder „unsystematisch“ getroffen werden (vgl. SCHRADER 2011, 685).

Im Rahmen des vorliegenden Prozessmodells wird in Anlehnung an ESSER davon ausgegangen, dass die Bekanntheit der Situation sowie die Gelegenheit bzw. Motivation den Grad der Reflexion dieses Prozesses bestimmen (vgl. HEINRICHS 2005, 157f.). Bei einer hohen Auf-erlegtheit des aktivierten Situationsmodells wird die Lehrkraft ein Gefühl der subjektiven Sicherheit über das richtige Handlungsziel und die richtigen Handlungsmittel besitzen und damit die Phase der Selbstverpflichtung als automatisch-spontanen Vorgang erleben. Vor allem Lehrkräfte mit hoher Expertise werden über die „Einstellung auf die Situation“ ein handlungsleitendes „Gefühl der Entschiedenheit“ (ESSER 2001, 253 zit.n. HEINRICHS 2005, 158) erfahren.

Anders sieht es bei geringer Passung des aktivierten Situationsmodells oder konkurrierenden Handlungsentwürfen aus. Vor allem die unerfahrene Lehrkraft muss hier eine reflektierte Entscheidung hinsichtlich des ausgewählten motivational energetisierten Handlungszieles treffen. Ob sie dies tatsächlich realisiert, hängt von der Motivation sowie Gelegenheit zur Reflexion und dem hierfür erforderlichen Aufwand ab (vgl. HEINRICHS 2005, 159).

Aber nicht nur kognitive Kontrollprozesse steuern den Prozess der Selbstverpflichtung. Auch affektive Prozesse, die zu einer eher unbewussten, intuitiven Bewertung beitragen, können zu einem Gefühl der Entschiedenheit führen (vgl. HEINRICHS 2005, 159). Dennoch besitzen kognitive Prozesse der Evaluation im Rahmen dieses Prozesses gerade bei diskrepanten motivationalen bzw. emotionalen Zuständen seitens der Lehrkraft eine besondere Bedeutung, um die Willenskraft für die Realisierung des Handlungsziels in einer Fehlersituation aufzubringen (vgl. HEINRICHS 2005, 160). Vor allem wenn die Lehrkraft die Fehlersituation als Konfliktsituation wahrnimmt, in der sie konkurrierende Interessen und Zielsetzungen erlebt, werden kognitive Kontrollprozesse relevant: Beispielsweise kann die elaborierte lehrerseitige Auseinandersetzung mit immer wiederkehrenden Fehlern leistungsschwacher Schüler den Bedürfnissen leistungsstarker Schüler durch zügiges Vorgehen im Unterrichtsstoff entgegenstehen. In solchen Fällen „[...] kann die Intentionsbildung [...] erst durch einen bewussten Akt der Selbstverpflichtung für die eine und gegen die anderen Handlungsmöglichkeiten abgeschlossen werden.“ (HEINRICHS 2005, 160)

Am Ende dieses Prozessverlaufs steht für die Lehrkraft eine konkrete Zielintention im Hinblick auf den Umgang mit einem Schülerfehler. Sie umfasst analytisch nachstehende vier Komponenten, deren konkrete Ausprägungen durch die Aspekte der „integrierten Persönlichkeit“ moderiert werden (in Klammern wird der für die Teilkomponente maßgebliche Aspekt angeführt):

- (1.) *Konstituierte Problemsituation auf Basis der Diagnose i.e.S.* (kognitiver Aspekt)
- (2.) *Kognitiv-repräsentierte Ziel- und Verlaufsvorstellungen der Handlung* (kognitiver Aspekt)
- (3.) *Motivationale, bedürfnisgeleitete Energetisierung* (motivationaler Aspekt)
- (4.) *Gefühl der Selbstverpflichtung* (volitionaler Aspekt)

4 Schlussbemerkungen

Der vorliegende Beitrag ist dem Paradigma der Erforschung des Urteilsprozesses und seiner Merkmale (vgl. SCHRADER 2009, 238) zugeordnet. Es wurde gezeigt, dass sich die theoretische Rekonstruktion des Lehrerurteils in Fehlersituationen als diagnostischer Vorgang im Rahmen der Aktualgenese von Handeln verorten lässt.

In einigen Untersuchungen werden „sachfremde“ Gesichtspunkte als Einflussfaktoren (z.B. Geschlecht, soziale Herkunft der Schüler) auf das Lehrerurteil ausgemacht (vgl. KROLAK-SCHWERDT/ BÖHMER/ GRÄSEL 2009, 175) und als Ursachen für mangelnde Objektivität, Reliabilität und Validität von Lehrerurteilen angeführt. Gemäß vorliegender Modellierung werden motivationale und volitionale Komponenten als mögliche Quellen für fehlerhafte Lehrerurteile oder ausbleibende Handlungen seitens der Lehrkraft in einer Fehlersituation theoretisch begründet isoliert. Denn ein Lehrerurteil in seiner aktualgenetischen Struktur macht gemäß vorliegender Argumentation mehr aus, als die Aktivierung rein fachlicher und fachdidaktischer Wissenskonzepte.

Es stellt sich nun aber die Frage, wie die obigen Befunde in der Forschung zur Kompetenzentwicklung und -diagnose bei Lehrkräften eine weitergehende Verwertung finden können? Die vorliegenden theoretischen Überlegungen sind nur als erste Annäherung im Hinblick auf die Modellierung des lehrerseitigen Diagnosevorgangs in Fehlersituationen zu verstehen. Als Forschungsdesiderat für nachfolgende empirische Studien lässt sich deshalb festhalten, dass die Teilkomponenten eines Fehlerurteils näher in den Blick genommen werden müssen, um deren Bestimmungsfaktoren weiter zu präzisieren und die Anteile der verschiedenen Facetten der „integrierten Persönlichkeit“ bei der Diagnose von Schülerfehlern präziser zu bestimmen. Es muss hierbei u.a. den folgenden Fragen nachgegangen werden: (1.) Was macht die Konstitution der Fehlersituation bezogen auf einen spezifischen Unterrichtskontext aus? (2.) Unter welchen situationalen Bedingungen einer Fehlersituation werden angemessene Handlungsstrategien antizipiert? (3.) Was beeinflusst die motivationale Energetisierung des Handlungsprozesses in einer Fehlersituation? (4.) Welche Faktoren beeinflussen die Selbstverpflichtung einer Lehrkraft auf ein Handlungsziel beim Umgang mit einem Fehler?

Erst nach Beantwortung dieser Fragen wird man sich der Aufgabe nähern können, auf Grundlage der vorliegend dargelegten Modellierung, Ideen für pädagogische Maßnahmen in der Lehrerausbildung zu entwickeln, um die lehrerseitigen Kompetenzen im Hinblick auf einen erfolgreichen und verantwortungsvollen Umgang mit Schülerfehlern im Unterrichtsprozess zu fördern.

Literatur

ALISCH, L.-M. (1981a): Zentrale Aspekte metapraktischer Fundierung der Erziehungspraxis. In: ALISCH, L.-M./ RÖSSNER, L. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. Grundlagenstudien zur Metapraxis des Erziehens. München, 88-197.

ALISCH, L.-M. (1981b): Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung. In: HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München, 78-108.

ALISCH, L.-M./ HERMKES, R./ ALTMANN, U. (2008): Fehlertheoretische Erwägungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine Kritik. Erwägen – Wissen – Ethik, Themenheft: Fehler, 19, 3, 300-310.

ARTELT, C./ GRÄSEL, C. (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 23, 3-4, 157-160.

BAUER, J./ FESTNER, D./ HARTEIS, C./ GRUBER, H. (2003): Fehlerorientierung im betrieblichen Arbeitsalltag. Ein Vergleich zwischen Führungskräften und Beschäftigten ohne Führungsfunktion. Forschungsbericht Nr. 5. Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung und Medienpädagogik.

BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, 469-520.

BECK, K. (1987): Die empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung. Eine kritische Analyse der deskriptiven Leistungsfähigkeit von Beobachtungsmethoden. Göttingen.

BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, 177-212.

BRUNNER, M./ ANDERS, Y./ HACHFELD, A./ KRAUSS, S. (2011): Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In: KUNTER, M./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ KLUSMANN, U./ KRAUSS, S./ NEUBRANDT, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, 215-234.

DANN, H.-D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: SCHWEER, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. voll. überarb. Aufl.. Wiesbaden, 177-207.

DOBRICK, M./ HOFER, M. (1991): Aktion und Reaktion. Die Betrachtung des Schülers im Handeln des Lehrers. Göttingen.

FREY, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Landau.

HEID, H. (1999): Autorität. Über die Verwandlung von Fehlern in Verfehlungen. In: ALTHOF, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von FRITZ OSER. Opladen, 129-136.

HEINRICHS, K. (2005): Urteilen und Handeln. Ein Prozessmodell und seine moralspezifische Spezifizierung. Frankfurt a.M..

HELMKE, A. (2004): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze.

KRAMPEN, G./ BRANDTSTÄDTER, J. (1981): Kognitionspsychologische Analysen erzieherischen Handelns: Instrumentalitätstheoretische Ansätze. In: HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München, 222-254.

KROLAK-SCHWERDT, S./ BÖHMER, M./ GRÄSEL, C. (2009): Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess. Der Lehrer als „flexibler Denker“. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 23, 3-4, 175-186.

KROLAK-SCHWERDT, S./ RUMMER, R. (2009): Der Einfluss der Expertise auf den Prozess der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 23, 3-4, 205-213.

MEHL, K./ WEHNER, T. (2008): Über die Schwierigkeiten, aus Fehlern zu lernen. Auf der Suche nach einer angemessenen methodischen Vorgehensweise zur Untersuchung von Handlungsfehlern. Erwägen – Wissen – Ethik, 19, 3, 265-273.

NEUWEG (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 1, 10-29.

OSER, F./ HASCHER, T./ SPYCHIGER, M. (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen Wissens“. In: ALTHOF, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von FRITZ OSER. Opladen, 11-41.

RÖSSNER, L. (1981): Erziehungs-Wissenschaft – Erziehungs-Metapraxis – Erziehungs-Praxis. Ein pragmatisch-programmatisches konzeptuelles Bezugssystem. In: ALISCH, L.-M./ RÖSSNER, L. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. Grundlagenstudien zur Metapraxis des Erziehens. München, 12-87.

SCHRADER, F.-W. (2009): Anmerkungen zum Themenschwerpunkt diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 23, 3-4, 237-245.

SCHRADER, F.-W. (2011): Lehrer als Diagnostiker. In: TEHRHARDT, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 683-698.

SPYCHIGER, M./ OSER, F./ HASCHER, T./ MAHLER, F. (1999): Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In: ALTHOF, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von FRITZ OSER. Opladen, 43-70.

STERNBERG, R.J./ HORVATH, J.A. (1995): A prototype view of expert teaching. In: American Educational Research Association 24, 9, 9-17.

WEINGARDT, M. (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbronn/Obb.

WUTTKE, E./ SEIFRIED, J. (2009): Diagnose und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Skizze eines Forschungsprojekts. In: WUTTKE, E./ EBNER, H./ FÜRSTENAU, B./ TENDBERG, R. (Hrsg.): Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Opladen, 45-54.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

MINDNICH, A. (2012): Lehrerurteile in unterrichtlichen Fehlersituationen. Theoretische Rekonstruktion eines schulischen Alltagsphänomens. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, 1-19. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe22/mindnich_bwpat22.pdf (26-06-2012).

Die Autorin



Dipl.-Hdl. ANJA MINDNICH

Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Empirische Lehr-Lern-Forschung, Goethe-Universität Frankfurt
Grüneburgplatz 1, 60329 Frankfurt a.M.

E-mail: [mindnich \(at\) em.uni-frankfurt.de](mailto:mindnich(at)em.uni-frankfurt.de)

Homepage: <http://www.wiwi.uni-frankfurt.de/de/professoren/prof-dr-wuttke/professur-fuer-wirtschaftspaedagogik-insbes-empirische-lehr-lern-forschung/team.html>