

DETLEF SEMBILL

Wirtschaftslehreunterricht: Einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Verbalurteilen und Handeln am Beispiel der Unterrichtseinheit „Kaufvertrag“

0. Einleitung

Vor dem Hintergrund fachdidaktischer Untersuchungsergebnisse und Überlegungen, die im Kontext der Lehr-Lern-Forschung entstanden sind, lassen sich zwei Schlußfolgerungen ziehen (vgl. Sembill 1984; Achtenhagen 1984; Wienold/Achtenhagen u. a. 1985):

1. Didaktische Theoriebildung muß die subjektiven Theorien von Lehrern, aber auch von Schülern, an zentraler Stelle berücksichtigen.
2. Didaktische Theoriebildung muß bei der Analyse von Unterricht als einer ausschlaggebenden, wenngleich bisher vernachlässigten Informationsquelle für didaktisches Wissen ansetzen, um zugleich Handlungswissen und subjektive Theorie zu erfassen.

Die Notwendigkeit und Dringlichkeit dieser Forderungen rühren daher, daß insbesondere das Ausmaß der Begründetheit fachdidaktischer Informationsquellen nur als „bedenklich“ zu bezeichnen ist (s. Abschnitt 1). Infolgedessen – so kann man vermuten – prägen eher subjektive, nur unzulänglich begründete bzw. begründbare Steuerungsprozesse das Unterrichtsgeschehen. Mit Bezug auf *Laucken* (1974) kann diese Überlegung wie folgt verstanden werden: Je enger ein Wissen oder eine Handlungsempfehlung mit der Gebrauchssituation verknüpft wird, um so mehr wird das Wissen bzw. die Handlungsempfehlung mit formal-konstruktiven Eigenschaften von subjektiven Theorien ausgestattet. Die „*Unterrichtsdurchführung*“ wird dabei als der Bereich der Lehrertätigkeit gekennzeichnet, der – im Gegensatz zur „*Unterrichtsplanung*“ – stärker von diesem Sachverhalt beeinflusst wird. Die im Zustand der Planung, des internen Probehandelns, der Bildung von Strategien und Persönlichkeitszuschreibungen, kurz die im Zustand des Denkens noch begründeten oder begründbaren Schritte – so die Hypothese – beeinflussen zwar das Handeln, geraten aber unter zunehmendem Handlungsdruck und dem analog wachsenden Wunsch nach Orientierungssicherheit mehr und mehr zu stereotypen Einfachstrukturen.

Ich habe diesen Zusammenhang anhand der Frage überprüft, inwieweit man ausgewählten Verbalurteilen über Mitarbeit und Begabung von Schülern, die Lehrer nach wenigen Unterrichtswochen abgegeben haben, eine Korrespondenz im unterrichtlichen Handeln und seinen Effekten zuschreiben kann. Diese Überprüfungen wurden im Wirtschaftslehreunterricht vorgenommen. Das Untersuchungsdesign umfaßte – als Konsequenz bestimmter Defizite in der Lehr-Lern-Forschung (s. Abschnitt 2) – die vollständige Beobachtung der Unterrichtseinheit „Kaufvertrag“. Über die Operationalisierungen der – damals noch geplanten – Variablenerhebung habe ich bereits in dieser Zeitschrift berichtet (*Sembill/Weseloh* 1978). Die mögliche „Korrespondenz im unterrichtlichen Handeln“ bezog sich im wesentlichen auf fünf Bereiche:

- a) Umfang und Art der Lernobjektzuweisung (Aufgabenstellung);
- b) Leistungsfeststellung;
- c) mögliche Lernschwierigkeiten im Unterrichtsprozeß;
- d) mögliche Lernschwierigkeiten – produktbezogen im Rahmen eines lernzielorientierten Tests;
- e) Persönlichkeitsmerkmale der Schüler.

Neben dem fachdidaktischen Hintergrund (Abschnitt 1) und dem Kontext des Projekts innerhalb der Lehr-Lern-Forschung (2) skizziert der Aufsatz Annahmen der Fragestellung und notwendige Operationalisierungsstufen (3), bevor über die Erhebung und die Auswertung berichtet wird (4). Der Darstellung und Interpretation zentraler Untersuchungsergebnisse (5) folgen abschließend (6) einige Überlegungen für weitere fachdidaktische Entwicklungsarbeiten.

1. Fachdidaktischer Kontext des Projekts

Blankertz hat 1969 unter der Überschrift: „Überholt, aber nicht verschwunden: Normative Didaktik“ die von ihm so bezeichnete „Kompendienliteratur“ scharf kritisiert: Sie enthalte Sätze mit apodiktisch formulierten Anweisungen für den Unterricht, die aus bestimmten Erfahrungssätzen und überlieferten Meinungen entnommen und dann als ver-

bindliche Normen aufgestellt seien (S. 18). Diese These von *Blankertz* läßt sich heute nachhaltig stützen und präzisieren:

Krumm (1973), *Reetz/Witt* (1973), *Reetz* (1984), *Achtenhagen* (1978; 1984) und *Holzmann* (1978) beispielsweise haben für den Wirtschaftslehreunterricht eine Reihe detaillierter Analysen von fachdidaktischen Informationsquellen vorgelegt. Untersucht wurden u. a.:

- In Studienseminaren verbreitete Kompendien,
- Lehrpläne,
- Schulbücher,
- Klassenarbeits- und Prüfungsaufgaben sowie
- Lehrdarstellungen (insbesondere Lehrprobenentwürfe).

Die Ergebnisse der angesprochenen Arbeiten zeigen deutliche Mängel unter dem Aspekt der *Begründetheit* des Wissens auf: sowohl hinsichtlich des Wissens, das *Fachinhalte* betrifft, wie z.B. Fragen ihrer Hierarchisierung, Operationalisierung oder Sequenzierung, als auch hinsichtlich des Wissens, das das lernorganisatorische *Operieren* mit Fachinhalten betrifft. Interessant ist, daß mit zunehmender Nähe zum konkreten Unterrichtshandeln die Begründetheit der implizierten oder ausdrücklich vorgeschlagenen Maßnahmen abzunehmen und teilweise durch allgemeine, nichtssagende, stereotype Vorstellungen ersetzt zu werden scheint. Weder lernpsychologische Erkenntnisse noch pädagogische Intentionen scheinen einen maßgeblichen Einfluß auf diese Planungsvorschläge für Unterricht zu haben: Der Schüler mit seinen individuellen Voraussetzungen ist in den Informationsquellen entweder nicht existent oder er wird überwiegend als Störfaktor und als „wenig leistungsfähig“ stigmatisiert.

Der Verzicht auf vorhandenes begründeteres Wissen wird besser verstehbar, wenn man auf Überlegungen zum Handlungsbegriff, zur Handlungsrelevanz (sensu *Hofer* 1981) und damit zusammenhängend zur subjektiven Handlungstheorie (sensu *Laucken* 1974) zurückgreift: Handeln folgt offensichtlich vorrangig einem individuellen Anspruch an Begründetheit. Insbesondere in bestimmten Gebrauchszusammenhängen, in denen es eher auf rasche Lagekodierung und Situationsverarbeitung als auf Prognosesicherheit und -genauigkeit ankommt, „sind Theorien der naiv-psychologischen ‚Bauart‘ notwendig und unersetzlich“ (ebd., S. 223).

Betrachtet man Lehrerhandeln als eine zyklische Folge der jeweils eigenständigen Handlungen „Unterrichtsplanung“ und „Unterrichtsdurchführung“ im Zeitablauf (*Sembill* 1984, S. 109ff.), so zeichnet sich letztere dadurch aus, daß unter größerem Zeitdruck zwischen aktuellen und erfahrbaren Informationen (im Gegensatz zu den antizipierten und gedachten Informationen der Unterrichtsplanung) reale Beziehungen (im Gegensatz zu hypothetischen Beziehungen) hergestellt werden müssen. Man kann also davon ausgehen, daß das Bedürfnis nach einer Orientierungssicherheit i.S. einer „raschen Lagekodierung und Situationsverarbeitung“ insbesondere bei der Unterrichtsdurchführung gegeben sein wird.

Diese Feststellung der Defizite fachdidaktischer Informationsquellen erfordert die Beantwortung der Frage, wie entsprechende subjektive Handlungstheorien konstruiert sind, wie sie sich im Unterrichtsgeschehen zeigen bzw. welche Effekte sie erzeugen. Die systematische Analyse von Unterrichtshandlungen im Wirtschaftslehreunterricht, auf die bisher verzichtet worden war, rückt damit zusätzlich als fachdidaktische Informationsquelle ins Blickfeld.

Den Gegenstandsbereich „Wirtschaftslehreunterricht“ wird man allerdings sinnvoll modellieren müssen, will man angesichts seiner Komplexität nicht selbst handlungsunfähig werden. Wir wählten das Thema „Kaufvertrag“, das im Inhaltskanon der Wirtschaftslehre

eine lange Tradition hat, die sich bruchlos beispielsweise bis zum „Trifolium mercantile aureum“ *Marpergers* von 1723 zurückverfolgen läßt. Auch in dem ohnehin im Vergleich zu den Lehrplänen schon überproportionalen Anteil der juristischen Normen in fachdidaktischen Schriften, Lehrbüchern und Lehrprobenentwürfen (*Krumm* 1973, S. 32 u. S. 80; *Achtenhagen* 1981 – 3–, S. 219 ff.; *Sembill* 1984, S. 8 ff.) nimmt der „Kaufvertrag“ eine Sonderstellung ein: So sind 33% der 200 Lehrprobenentwürfe im Fach Betriebswirtschaftslehre bei den Analysen *Holzmanns* diesem Themengebiet zuzurechnen gewesen (1978, S. 43) oder gar 66% der projektspezifischen Schulbuchanalysen zum Thema „Materialwirtschaft“ (*Reetz* 1981 – II –, S. 112).

Neben dieser inhaltlichen Beschränkung bedarf es darüber hinaus einer zielgerichteten Fragestellung für die Analyse der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktionen. Da wohl unstrittig ist, daß die Unterrichtsdurchführung in erheblichem Maße über den möglichen Lernerfolg der Schüler entscheidet – und damit auch über notwendige bzw. nicht-notwendige Selektionsmaßnahmen –, ergibt sich die Frage, ob das Primat der angesprochenen individuellen Orientierungssicherheit im Lehrerhandeln nicht stärker auszubalancieren sei zugunsten einer höheren Prognosesicherheit und -genauigkeit. Das hier angeschnittene Problem der raschen, impliziten Urteilsbildung ist in der Literatur unter den Stichworten „Pygmalion-Effekt“, „self-fulfilling prophecies“ oder auch „Lehrererwartungen“ diskutiert worden. Solche „impliziten Persönlichkeitstheorien“, die wir sowohl bei Handelslehrerstudenten und Referendaren (*Achtenhagen/Heidenreich/Sembill* 1975) als auch bei Schülern kaufmännischer Schulen (*Achtenhagen/Sembill/Steinhoff* 1979) untersucht haben, wurden zunächst aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen als handlungswirksam angenommen. Das Projekt „Kaufvertrag“ bot nun die Chance zu überprüfen, ob und auf welche Art Verbal-Urteile und Verbal-Strategien im Wirtschaftslehreunterricht handlungswirksam werden.

2. Kontext des Projekts innerhalb der Lehr-Lern-Forschung

Das Projekt, aus dem hier berichtet wird, umfaßt in seinem Kern Unterrichtsbeobachtungen. Die Länge der Beobachtungszeit wurde durch die Länge der Unterrichtseinheit festgelegt; es wurde also so lange beobachtet, bis das gewählte Thema „Kaufvertrag“ abschließend behandelt war.

Hier interessiert besonders die Berücksichtigung des Lehrinhalts als eigenständiges Prinzip, wie dies 1976 von *Heidenreich/Heymann* zusammen mit neun weiteren Prinzipien für die Lehr-Lern-Forschung herausgestellt wurde. Erst in Relation zu den inhaltlichen Sequenzen und Aufgabenstellungen läßt sich die Wertigkeit der unterrichtlichen Interaktionen ermitteln, d.h. ein besseres Verständnis von einzelnen verbalen und non-verbalen Handlungsparametern gewinnen. Führt man diese Überlegungen weiter, so hat man ein wichtiges Argument für die Forderung nach Langzeituntersuchungen in der Lehr-Lern-Forschung gewonnen: Die Bewertung von Lehrer- und Schülerhandlungen, die Schwierigkeiten von Fragen und vermeintliche Lernschwierigkeiten von Schülern stellen sich in einem inhaltsbezogenen, zeitlich längeren Kontext vielfach anders dar als bei einmaliger Querschnittsbetrachtung (*Wienold/Achtenhagen* u.a. 1985, bes. Kap. 6). Der Abschluß einer Unterrichtseinheit scheint danach der früheste Zeitpunkt zu sein, zu dem eine längsschnittartige Untersuchung begründet abgebrochen werden kann.

Ein ebenso wichtiges Argument für Langzeituntersuchungen resultiert aus der Forderung, neben Produktmaßen auch individuenbezogene Prozeß-Daten zu erheben (*Brophy/Good* 1976; *Borich* 1977; *Leinhardt* 1979; *Gage* 1979); denn es ist anzunehmen, daß beim Frontalunterricht, der hier zur Debatte steht, Schüler überwiegend in Zyklen aktiv

sind bzw. aktiviert werden: Lehrer evaluieren während des Unterrichtsverlaufs ihre Annahmen und Urteile über die Schüler. Die Wahrscheinlichkeit, bei einer Querschnittsbeurteilung nur einen Ausschnitt der Zyklen zu erfassen, ist sicherlich wesentlich größer als bei längsschnittartig angelegten Designs. Erst Langzeituntersuchungen erfüllen die Voraussetzungen, das neuerlich wieder von *Rogosa/Floden/Willett* (1984) beklagte Versäumnis einlösen zu können, die Konsistenz des Verhaltens eines einzelnen Lehrers über die Zeit zu untersuchen: „Until more is known about which teacher behaviors fluctuate, and how and why they fluctuate over time, settings, curricula, and populations, studies relating teacher behavior to student outcomes must remain primitive“ (*Berliner* 1976, p. 9, ebd., S. 1002, als Beispiel dafür vgl. die Studie von *Wienold* u. a. 1985. Siehe auch *Shavelson/ Webb/Burstein* 1986).

Im Projekt „Kaufvertrag“ werden jeweils vollständig für die gesamte Unterrichtseinheit alle Lehrer-Schüler-Interaktionen im Zeitverlauf erfaßt. Aufgrund der Orientierung am „kognitiven Gesprächsstrang“ scheiden die Schüler-Schüler-Interaktionen aus, die nicht im Rahmen des vom Lehrer gesteuerten „Unterrichtsgesprächs“ stattfinden.

3. Annahmen und Operationalisierungsstufen

Die in den Abschnitten (1) und (2) eher wissenschaftsmethodisch allgemein gehaltenen Überlegungen sollen im folgenden operationalisiert werden. Vor dem Hintergrund didaktischer Modellvorstellungen sowie der tätigkeitspsychologischen und handlungs-psychologischen Ansätze von *Hacker* (1978) bzw. *Aebli* (1980) wurden dazu 13 „erziehungswissenschaftlich akzentuierte Erwartungsmodellannahmen“ zusammengestellt (*Sembill* 1984, S. 129 ff.). Die Formulierung „erziehungswissenschaftlich akzentuiert“ soll als Abgrenzungshinweis gegenüber dem „Modell für die Auswirkung von Lehrererwartungen“ von *Brophy/Good* (1976) dienen, obwohl gleichzeitig auch deutliche Affinitäten zu erkennen sind: Die Abweichung liegt darin, daß *Brophy/Good* die unterschiedliche Behandlung von Schülern unspezifisch auf starre vs. nicht-starre Erwartungen zurückführen, während ich die Behandlung von Schülern als gezielte Handlung vor dem Hintergrund der spezifischen, vom Lehrer als relevant empfundenen Aufgaben seiner Tätigkeit auffasse. Dies sind offensichtlich die Stoffvermittlung unter den Bedingungen von Unterricht, mit dem pädagogischen Anspruch, die Lehrziele für alle Schüler anzustreben, aber dem wohl dominierenden Legitimationsmotiv, daß der Stoff lehrplanmäßig vollständig abgearbeitet werde, und der Hoffnung, daß dann wenigstens ein Teil der Schüler die gesteckten Lehrziele noch erreiche.

Um die angegebenen Aspekte der Frage nach dem Zusammenhang von Lehrerurteil und Lehrerhandeln überprüfen zu können, bedarf es eines Unterrichtsmodells, das die beobachtbare Oberflächenstruktur von Unterricht so abbildet, daß sich die Begrifflichkeit der Fragestellungen bis hin zur konkreten Erhebungsvorschrift in Operationalisierungsschritten abgestuft transformieren läßt. Ein derart expliziertes Modell des Unterrichtsgeschehens (*Sembill* 1984, S. 134 ff.) stellt zusammen mit den Erwartungsmodellannahmen den Versuch dar, die Transparenz der durchgeführten Untersuchung zu erhöhen (*sensu Gigerenzer* 1981).

Die Abbildung 1 stellt die beiden ersten Operationalisierungsstufen dar – von der Begrifflichkeit der Fragestellungen zu den Metavariablen (Variablenbündeln) des Unterrichtsmodells (1. Stufe) und von diesen Metavariablen zu den Einzelvariablen (2. Stufe). Der Vorteil der dazwischengeschalteten Metavariablen liegt in der einfacheren expliziten Modellierung und dem heilsamen Zwang offenzulegen, welche Zusammenhänge zwischen den externen Handlungsvollzügen der beobachtbaren Oberflächenstruktur im Unterricht bzw. den explizierten Verbaldaten vermutet (oder behauptet), welche Zusammenhänge

Begrifflichkeit der Fragestellungen	Metavariablen (extern) der Modellierung	Variablen
Urteile der Lehrer (1)	Erwartungsindikator 'Schüler' (L)	Schülerbeurteilung durch Lehrer
Leistungsfeststellung (2)	Qualität von 'Unterricht' (L)	Zensuren (zu den Zeitpunkten 0, 1 und 2)
Persönlichkeitsmerkmale der Schüler (3) (4)	Persönlichkeitsmerkmale im Test (Sch)	kognitiv: Intelligenz affektiv: Angst (zu den Zeitpunkten 0, 1 und 2)
	Qualität von 'Unterricht' (Sch)	Erleben, Wertschätzung (zu den Zeitpunkten 0, 1 und 2)
Lernobjektzuweisung (5)	Qualität des (Eingangs-)Stimulus	kognitiv: Rückmeldung Meldeverhalten Steuerungsintensität Lösungsschwierigkeit Erleichterung Verständlichkeit "Aufgaben-schwierigkeit" affektiv: Wertschätzung, (zusätzliche) Stimulanz, (sonstige) Rückmeldung
Lernschwierigkeiten im Unterrichtsprozeß (6)	Qualität der Elementarleistungen	kognitiv: sachliche Richtigkeit, Initiative affektiv: Kreativität (adaptive Flexibilität)
Lernschwierigkeiten - produktbezogen im Rahmen eines lernzielorientierten Tests (7)	Qualität der Elementarleistungen im Test (Sch)	Aufgaben des lernzielorientierten Tests

Abb. 1: Operationalisierungsstufen 1 und 2: Zuordnung der externen Metavariablen (Variablenbündel) des explizierten Modells des Unterrichtsgeschehens zu der Begrifflichkeit der Fragestellungen; Zuordnung der im Projekt "Kaufvertrag" erhobenen Variablen zu eben diesen Metavariablen. (L): Bei Lehrern erhoben; (Sch): Bei Schülern erhoben

zwischen den internen Variablen der betroffenen Individuen konstruiert und in welcher Weise Attribuierungen von externen Variablen auf dahinter stehende interne Konstrukte vorgenommen werden (ebd.). Die dritte Operationalisierungsstufe besteht in der konkreten Angabe, wie die Einzelvariablen erhoben werden (Sembill/Weseloh 1978; Sembill 1984, S. 141-171). Im Zusammenhang mit der Darstellung ausgewählter Ergebnisse werde ich Kurzcharakterisierungen der entsprechenden Variablen angeben.

4. Erhebung und Auswertung

Das Projekt „Kaufvertrag“ wurde in vier Klassen an zwei Schulorten durchgeführt. Wir erfaßten zwei Branchen:

Als Vertreter für den Vollzeit-Schultyp standen zwei Klassen der BFS-Wirtschaft zur Verfügung, als Vertreter für den Teilzeit-Berufsschul-Typ zwei Einzelhandelsklassen. Unsere Stichprobe bestand aus 90 Schülern und drei Lehrern, d.h.: ein Lehrer unterrichtete sowohl in einer BFS- als auch in einer Einzelhandelsklasse (s. Abbildung 2). Das erwies sich für die Interpretation als Hilfe, wenn es darum ging abzuschätzen, ob die Ergebniskonstellationen eher durch die Branchen oder eher durch die Lehrer beeinflusst waren.

	n	untersuchte Stunden	untersuchte Aktivitäten	
L ₁ {	BFS 1	21	13	2.416
	BFS 2	25	6	1.496
	BFS	46	19	3.912
	EH 1	18	4	718
	EH 2	26	2	385
	EH	44	6	1.103
	Gesamt	90	25	5.015

Abb. 2: Stichprobe des Projekts "Kaufvertrag"

Legende:

BFS: Berufsfachschule

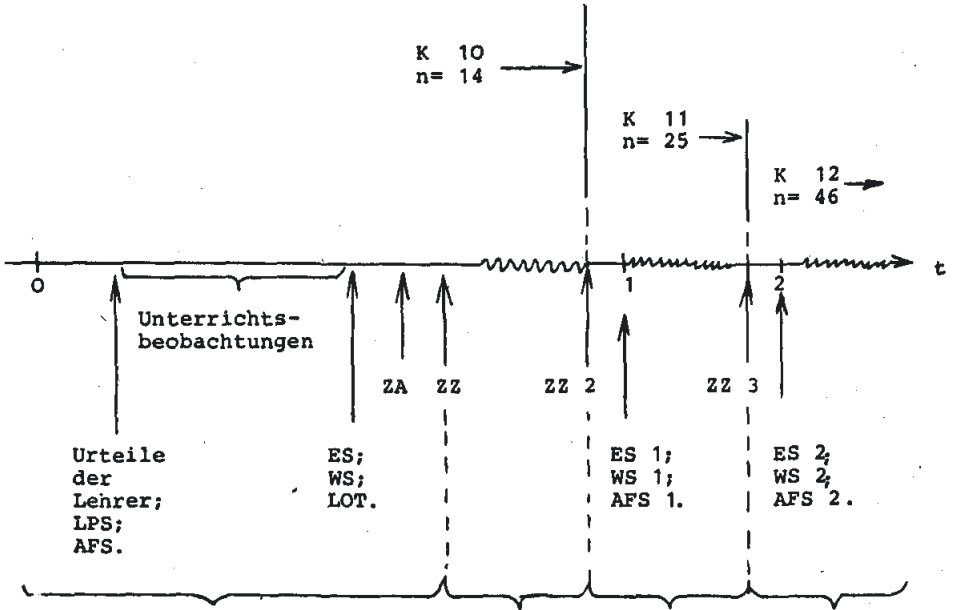
EH: Einzelhandelskaufleute

Indices: 1 = Ort 1; 2 = Ort 2

L₁: Lehrer am Ort 1
(unterrichtet in beiden Schultypen)

n: beteiligte Schüler

Unsere Unterrichtsbeobachtungen erstreckten sich über 25 Unterrichtsstunden; dabei erfaßten wir insgesamt 5.015 Aktivitäten, die entsprechend den Operationalisierungen mehrfach zu verschlüsseln waren (im Rahmen der Darstellung von Unterrichtsabläufen durch Regelkreise, die curricularen Sollwerten folgen, sind „Aktivitäten“ diejenigen curricular bedeutsamen Ereignisse, die man einzelnen Personen zuordnen kann, wie z.B. auffordern, fragen, antworten, verbessern, modifizieren etc.; vgl. Sembill 1984, S. 136ff.). Wir verfolgten eine doppelte Beobachtungsstrategie: Video-Tonfilm plus Protokollanten – mit dem Nachteil, daß die Schüler-Schüler-Interaktionen nur bedingt ins Blickfeld gerieten. Die Abbildung 3 vermittelt einen Eindruck vom Unterrichtsverlauf:



1. Halbjahr BFS 1, BFS 2, EH 1; 2. Halbjahr; 3. Halbjahr; 4. Halbjahr
 3. Halbjahr EH 2 ; 4. Halbjahr; 5. Halbjahr; 6. Halbjahr

Abb. 3: Untersuchungsverlauf

Die Angaben der Variablen und Zeitpunkte sind kompatibel mit den Angaben in der Abbildung 1.

- LPS: Leistungs-Prüf-System ("Intelligenz"), HORN 1962
- AFS: Angstfragebogen für Schüler, WIECZERKOWSKI et al. 1975
- ES : Erlebensskalen
- WS : Wertschätzungsskalen
- LOT: Lernzielorientierter Test
- ZA : Zensur der Klassenarbeit
- ZZ : Zeugniszensur
- K 10, K 11, K 12: Gruppen, deren Mitglieder bis zu dem jeweils markierten Zeitpunkt ausgeschieden sind bzw. "übrigbleiben" (K 12).

Wichtig ist der Hinweis, daß die Urteile der Lehrer über jeden Schüler vor den Unterrichtsbeobachtungen abgegeben wurden. Zu den zwei Wiederholungszeitpunkten wurden die Zensuren sowie die Angst-, Erlebens- und Wertschätzungswerte der Schüler noch einmal erfragt.

Erster Auswertungsschritt war die Kodierung der Unterrichtsfilme gemäß den entwickelten Operationalisierungen. Damit stellte sich auch gleichzeitig ein gewichtiges Auswertungsproblem: Die Ermittlung der Beobachterübereinstimmung als Kriterium für die Reliabilität der Beobachtungen (Sembill 1982; 1984, S. 177–194). Die Auswertung der kodierten bzw. erhobenen Daten erfolgte systematisch für alle Einzelvariablen, die den Reliabilitätsansprüchen genügten.

Zunächst wurden – entsprechend ihrer zentralen Bedeutung für die verfolgten Fragestellungen – die Schülerbeurteilungen durch die Lehrer ausgewertet. Die weiteren Ergebnissfeststellungen entsprechen dem folgenden Muster: 1. Schritt: Instrumentenspezifische Auswertungen, wie Häufigkeit der einzelnen Gruppen, Mittelwerte, Prüfung der Verteilungseigenschaften (gegebenenfalls: Unterschiede zwischen Gruppen oder zwischen Zeitpunkten) etc.; 2. Schritt: Zusammenhang der entsprechenden Variablen mit den Schülerbeurteilungen durch die Lehrer.

Die Auswertungen wurden zunächst für die 7 Gruppierungen vorgenommen, die der Abbildung 2 zu entnehmen sind: 4 Klassen, 2 Branchen und die Gesamtstichprobe. Zusätzlich wurden drei Schülergruppen zur Auswertung herangezogen: Die Gruppen der „Ausgeschiedenen“ K 10 und K 11 sowie die Gruppe der „Übriggebliebenen“ K 12. Zur Verdeutlichung dieser Gruppenbildung dienen die Markierungen in der Abbildung 3. Diese Art der Gruppierung unterscheidet sich von anderen wie z.B. Silberman (1969; 1971), Brophy/Good (1976), Hofer (1981b) dadurch, daß sie mit großer Plausibilität als natürliches Resultat konkreter Lehrtätigkeit zu interpretieren ist. Bei der Interpretation dieser Handlungskonsequenzen geht es nicht um theoretische Begründungen, die nach dem Ausscheiden von Schülern nachgeschoben werden. Die theoretischen Annahmen sind explizit vor Abschluß der Erhebung formuliert und publiziert worden: Einmal in dem Artikel zusammen mit Weseloh 1978, zum anderen in einem Artikel mit Achtenhagen und Steinhoff 1979, der über Ergebnisse des Projekts „Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern“ berichtet und entsprechende Schlußfolgerungen zieht. Vor diesem Hintergrund sind diese Schülergruppierungen als Maßnahme der Prüfung externer Validität zu bewerten. Unabhängig hiervon wäre es aufschlußreich, die Ergebnisse in einer experimentell angelegten Kreuzvalidierungsstudie zu replizieren. Hier wären – evtl. im Doppelblindversuch – die gestellten Befunde i.S. von Prädiktoren zu verwenden und ihre Validität zu bestimmen.

5. Einige Ergebnisse

Im allgemeinen werden für Schulerfolg als maßgebliche Einflußfaktoren folgende genannt: (1) potentielle Leistungsfähigkeit i.S. von „Intelligenz“; (2) realisierte Leistung i.S. von Antworten mit hohem Lösungsgrad und/oder guter Beteiligung am Unterricht; (3) subjektive (implizite) positive Lehrerurteile; (4) emotionale günstige Persönlichkeitsdispositionen. Zu den vier Bereichen sind im Projekt „Kaufvertrag“ hypothesengeleitet und zusammenhängend Daten erhoben worden (s.o.).

Die Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich auf die Gruppe der vorzeitig aus den untersuchten Klassen ausgeschiedenen Schüler – die Gruppe K 10 – im Kontrast zu anderen Schülergruppen.

Tabelle 1 zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Auch wenn die Gruppe K 12 (die Übriggebliebenen) durchschnittlich etwas leistungsfähiger zu sein

	n	LPS	HOF	ZA	ZZ
K 10	14/14/12/11	126.6	3.23	3.17	3.64
K 11	25/25/22/21	124.6	2.78	3.00	3.48
K 12	46/46/41/35	136.8	2.59	2.88	2.83

Tab. 1: Mittelwerte der Intelligenzrohwerte (nach LPS), der durchschnittlich vorab gegebenen Beurteilung der einzelnen Schüler durch ihre Lehrer hinsichtlich Begabung und Mitarbeit, der Variablen HOF (wurde anhand von 10 HOFER-Skalen¹ ermittelt; HOFER 1969; GROEBER 1977; SEMBILL 1984, s.S. 94, S. 203 ff.; Polung analog zu Zensuren: 1 - sehr positiv; 6 - sehr negativ) sowie der Zensuren der Klassenarbeit (ZA) und der Zeugnisse (ZZ)

- 1 1. aufgeweckt - träge; 2. ehrgeizig - gleichgültig; 3. konzentriert - unkonzentriert; 4. einfallsreich - einfallslos; 5. fleißig - faul; 6. aufmerksam - unaufmerksam; 7. intelligent - dumm; 8. interessiert - uninteressiert; 9. pflichtbewußt - pflichtvergessen; 10. offen - verschlossen

scheint, macht ein Blick auf die jeweiligen Minimum/Maximum-Werte in den einzelnen Gruppen die Selektions-Pannen deutlich: K 10 (94/193); K 11 (96/163); K 12 (96/183).

	r _{ZA}	r _{ZZ}	r _{LPS}
K 10	.80	.73	-.35
K 11	.64	.64	-.13
K 12	.53	.56	-.04

Tab. 2: Zusammenhang (rho) zwischen den Variablen ZA, ZZ, LPS und den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer (HOF)

Das nach wenigen Unterrichtsstunden und vor unseren Beobachtungen abgegebene Lehrerurteil zeigt schon deutlich die später realisierten Abstufungen. Der Verdacht, daß die entsprechende Zensierung nur eine Fortschreibung der früh entwickelten Erwartungen diesen Schülern gegenüber ist, wird durch die hochsignifikanten Korrelationskoeffizienten in der Tabelle 2 gestützt. Zweifel bezüglich der Fähigkeit, Intelligenz angemessen zu diagnostizieren, werden durch die niedrigen Zusammenhänge zwischen LPS und HOF genährt. Deutlich wird aber auch, wie sicher sich die Lehrer in ihren Urteilen gerade gegenüber der Gruppe K 10 sind. Von der potentiellen Leistungsfähigkeit kann man allenfalls behaupten, daß sie - im Durchschnitt betrachtet - nicht gerade schadet.

So müßten dann die von den Gruppen durchschnittlich im Unterricht realisierten Leistungen deutlich voneinander abweichen. Die realisierte Leistung wurde i.S. eines Lösungsgrades hinsichtlich der gestellten Aufgaben erfaßt, m.a.W.: Die „Kongruenz“ der Ist-Antwort der Schüler mit dem Soll-Wert der vom Lehrer erwarteten Antwort wurde ermittelt. Die Mittelwerte der entsprechend konstruierten Variablen KON 12 (1 steht für richtige, 2 für teilrichtige Antworten; Polung: 0 bis 100%) zeigt Tabelle 3.

	n	\bar{x}
Gesamt	84	84,1
K 10	9	85,6
K 11	25	81,0
K 12	45	85,3

Tab. 3 : Mittelwerte der Variablen KON 12

Das Ergebnis besagt: Es läßt sich kein Unterschied zwischen den Gruppen K 10, K 11 und K 12 feststellen. Das Bild ändert sich im übrigen auch nicht, wenn nur der Lösungsgrad richtiger Antworten betrachtet wird.

Damit scheiden potentielle Leistungsfähigkeit und im Unterricht realisierte Leistung als „objektive“ Kriterien der getroffenen Selektionsmaßnahmen weitgehend aus. Die folgenden Ergebnisse zeigen jedoch, daß die *urteilsabhängigen* Datenkonstellationen (s. o., der zweite Schritt der Datenfeststellung), wie schon im Kontext der Tabelle 2 als Möglichkeit angedeutet, konsistente Interpretationen erlauben. Tabelle 4 zeigt die Korrelationen des Lösungsgrades KON 12 mit der Variablen HOF:

	n	r	sig.
Gesamt	82	.17	.066
K 10	7	-.38	.201
K 11	25	.13	.276
K 12	45	.24	.053

Tab. 4: Zusammenhang (rho) zwischen der Variablen KON 12 und den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer (HOF)

Deutlicher wird hier der Unterschied zwischen den verschiedenen Schülergruppen, der sich besonders durch den Vorzeichenwechsel der Korrelationskoeffizienten bemerkbar macht. So ergibt sich z.B. für die Gruppen K 10 und K 11 folgende Interpretation des Zusammenhangs:¹

Gruppe K 10: Je schlechter diese Schüler vorab beurteilt worden waren, desto geringer war der Lösungsgrad;

Gruppe K 11: Je schlechter diese Schüler vorab beurteilt worden waren, desto höher war der Lösungsgrad.

Die Tragweite dieses Zusammenhanges wird erst dann voll ersichtlich, wenn man die Aspekte der Lernobjektzuweisung mit berücksichtigt. Ich greife vier Aspekte heraus:

1. Steuerung der Schülerbeteiligung
2. Lösungsschwierigkeit der Aufgabenstellung
3. Erleichterung im Lösungsverfahren
4. Verständlichkeit der Lehrersprache.

zu 1.: Zwei Variablen werden als Beleg der Überprüfung vorgestellt: Das durchschnittliche „Drankommen“ im Verhältnis zum Gesamtmeldeverhalten der Schüler im Unterricht

(Variable DRANKO; Polung: 0 bis 100%) und die durchschnittliche Steuerungsintensität des Antwortspielraumes in der Aufgabenstellung (Variable DSTEUER; Polung 1 – sehr enger Spielraum (z.B. ja oder nein?), 5 – sehr weiter Spielraum (z.B. erzähl mal ...)). Aus dem Zusammenhang des „Drankommens“ mit den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer in Tabelle 5 wird ersichtlich, daß die Schülergruppe K 11 und K 12 zielgerichtet beteiligt werden (je schlechter die Schüler beurteilt worden waren, desto öfter wurden sie drangenommen), nicht aber die Gruppe der vorzeitig ausscheidenden Schüler K 10.

	n	r	sig.
Gesamt	82	.29	.004
K 10	7	-.03	.477
K 11	25	.39	.029
K 12	45	.28	.032

Tab. 5 : Zusammenhang (rho) zwischen DRANKO und den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer (HOF)

Dieses Ergebnis wiederholte sich in ganz ähnlicher Weise für die Steuerungsintensität: Für die Gruppen K 11 und K 12 wird eine Beeinflussung deutlich (schlechter eingeschätzte Schüler erhalten weniger Antwortspielraum), für die Gruppe K 10 wird erneut *keine* gezielte Steuerung ersichtlich (Tabelle 6):

	n	r	sig.
Gesamt	82	-.14	.098
K 10	7	.07	.439
K 11	25	-.18	.196
K 12	45	-.21	.078

Tab. 6 : Zusammenhang (rho) zwischen der Variablen DSTEUER und den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer (HOF)

Ergänzend sei ein anderes Ergebnis angemerkt: Die Steuerung der Schülerbeteiligung ist in den Einzelhandelsklassen viel stärker ausgeprägt (*Brancheneffekt*).

zu 2.: Die Lösungsschwierigkeit bezieht sich auf einen fiktiven durchschnittlichen Schüler der jeweiligen Klasse und der bisher in dieser Klasse behandelten Lernobjekte. Verrechnet wurden später, wie bei den meisten anderen Variablen, die individuellen gewichteten Durchschnittswerte, hier der erhaltenden Aufgaben: DLOESCH (Polung: 1 – sehr schwer; 5 – sehr leicht). Die Mittelwerte der Tabelle 7 zeigen keine bedeutsamen Unterschiede. Immerhin erhielt die Gruppe K 10 im Vergleich zu den anderen Schülergruppen Aufgaben mit etwas niedrigerer Lösungsschwierigkeit. (Tab. 7, s. S. 225)

zu 3.: Die durchschnittliche Erleichterung bzw. Erschwerung bezieht sich auf den Lösungsprozeß einer einzelnen Aufgabe: Später aufgerufene Schüler haben mehr Nachdenkzeit und eventuell auch mehr Rückmeldung bezüglich der bis dahin gegebenen Antworten. Polung der Variablen DERLEIC: 1 – keine Erleichterung; 5 – viel Erleichterung.

	n	\bar{x}
Gesamt	84	3,64
K 10	9	3,74
K 11	25	3,46
K 12	45	3,63

Tab. 7: Mittelwerte der Variablen DLOESCH

Die Mittelwerte der Tabelle 8 zeigen – vergleichbar mit den Ergebnissen der durchschnittlichen Lösungsschwierigkeit – kaum nennenswerte Unterschiede; immerhin bekommen die vorzeitig ausscheidenden Schüler – Gruppe K 10 – etwas mehr Erleichterung während des Lösungsprozesses.

	n	\bar{x}
Gesamt	84	2,28
K 10	9	2,45
K 11	25	2,31
K 12	45	2,26

Tab. 8: Mittelwerte der Variablen DERLEIC

zu 2. und 3.: Der hier besonders interessierende zweite Auswertungsschritt, die *urteilsabhängige* Datenkonstellation, zeigt in den Tabellen 9 und 10 allerdings ein recht bedenkliches Ergebnis für die Gruppe K 10: Je schlechter diese Schüler vorab beurteilt worden waren,

- desto höher war die Lösungsschwierigkeit und
- desto weniger Erleichterung gab es bei der Aufgabenbeantwortung.

Durch dieses Ergebnis werden die pädagogischen Absichten der sicherlich als engagiert zu bezeichnenden Lehrer durch erwartungstreue Steuerungen ihres Handelns eher konterkariert. Der Verdacht, der schon im Zusammenhang mit den hohen Korrelationen zwischen Zensuren und Vorab-Urteilen (Tabelle 2) geäußert wurde, wird hier erhärtet.

	n	r	sig.
Gesamt	82	.26	.008
K 10	7	-.25	.293
K 11	25	.37	.033
K 12	45	.19	.106

Tab. 9: Zusammenhang (rho) zwischen der Variablen DLOESCH und den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer (HOF)

	n	r	sig.
Gesamt	82	-.46	.001
K 10	7	-.79	.017
K 11	25	-.40	.025
K 12	45	-.43	.002

Tab. 10: Zusammenhang (rho) zwischen der Variablen DERLEIC und den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer (HOF)

zu 4.: Die Verständlichkeit der Lehrersprache wurde mit einem komplexen Instrumentarium erhoben, das ebenfalls bereits in dem Artikel mit *Weselo* (1978, S. 600ff.) zur Diskussion gestellt wurde. Es wurde ein Indextableau entwickelt, das eine syntaktische und semantische Komponente jeweils im Vorspann und für die konkrete Frage/Aufgabenstellung selbst berücksichtigt. Der durchschnittliche Verständlichkeitsindex (DVERIND) ist wie folgt gepolt: 1 – sehr schwer verständlich; 15 – sehr leicht verständlich). Die Mittelwerte des Verständlichkeitsindex in der Tabelle 11 zeigen das Bemühen der Lehrer insbesondere um die Gruppe K 11, wie es auch an anderen Stellen deutlich wird. Diese Gruppe, die von den Lehrern weder abgelehnt, noch vorzeitig aufgegeben wird, bekommt Aufgaben, die sprachlich vergleichsweise verständlich sind. Ergänzend sei auch hier auf einen hochsignifikanten *Branchenunterschied* hingewiesen: In den Einzelhandelsklassen wurde deutlich weniger verständlich unterrichtet. Erklärungen dürften vor allem im Faktor „Zeit“ zu suchen sein (s. Abbildung 2), der auch in Wechselwirkung mit dem oben angemarkten, höheren Steuerungsgrad des Unterrichts zu sehen ist.

	n	\bar{x}
Gesamt	84	8,55
K 10	9	8,50
K 11	25	8,98
K 12	45	8,37

} sig./ ω^2
} .072/.032

Tab. 11: Mittelwerte der Variablen DVERIND

Die urteilsabhängige Datenkonstellation der Tabelle 12 unterstreicht eindrucksvoll die Auffälligkeit der interpretierten Mittelwerte. Für die Gruppe K 11 ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen DVERIND und den vorab gegebenen Schülerbeurteilungen. Je schlechter diese Schüler eingeschätzt werden, desto verständlicher waren die Aufgaben formuliert. Ergänzend sei wieder auf einen *Brancheneffekt* hingewiesen: Der gleiche positive Zusammenhang ergibt sich für die beiden BSF-Klassen. Dagegen schärft die genau umgekehrte Korrelation bei den Einzelhandelsklassen den Blick für die Zeitproblematik und den daran gekoppelten Zeitkonflikt der Teilzeit-Klassen mit der Konsequenz rigiderer Selektionsprozesse: Je schlechter die Einzelhandels-Schüler vorab eingeschätzt worden waren, desto weniger verständlich war die Aufgabenformulierung der Lehrer.

	n	r	sig.
Gesamt	82	.09	.206
K 10	7	.23	.307
K 11	25	.34	.049
K 12	45	-.14	.177

Tab. 12 : Zusammenhang (rho) zwischen der Variablen DVERIND und den Schülerbeurteilungen durch den Lehrer (HOF)

Stellt man die Art der Lernobjektzuweisung für die Gruppen K 10 und K 11 noch einmal zusammenfassend gegenüber, kommt man zu der Auffassung, daß die Gruppe K 10 nicht gerade förderlich, sondern eher ablehnend behandelt wird:

Gruppe K 10: Je schlechter diese Schüler beurteilt worden waren, desto höher war die durchschnittliche Lösungsschwierigkeit, desto bestimmter gab es weniger durchschnittliche Erleichterung während des Lösungsprozesses, desto geringer war der Lösungsgrad der Schülerantworten im Unterricht. Gezielte Beeinflussungsversuche konnten im Durchschnitt nicht festgestellt werden.

Gruppe K 11: Je schlechter diese Schüler beurteilt worden waren, desto stärker wurden sie im Durchschnitt gezielt beeinflusst, desto geringer war die durchschnittliche Lösungsschwierigkeit, desto bestimmter war die durchschnittliche Verständlichkeit größer, desto höher war der Lösungsgrad.

Vermutlich werden die Lehrer eher die unterschiedlichen Lösungsgrade registrieren, diese als Bestätigung für unterschiedliche Niveaugruppen nehmen und damit die Selektionsprozesse stabilisieren, als sich vergegenwärtigen, daß diese Ergebnisse auch Resultate ihrer Lernobjektzuweisungspraxis sind. Auf diese Weise bestätigen sie sich selbst durch ihre Tätigkeit, ihre Vorab-Urteile, die ich ja als Erwartungsindikatoren eingeführt hatte.

Auch wenn es eigentlich nicht verwundern kann, so entbehren die den Unterricht begleitenden emotionalen Prozesse nicht einer gewissen Dramatik, die weit deprimierender ist als die oft berichtete „klassische“ Wechselwirkung zwischen Prüfungsangst und Leistung: Ganz i.S. eines unverständlich rezipierten Ansatzes von Tausch/Tausch (1977) gewähren die Lehrer den Schülern der Gruppe K 10 umso mehr Wertschätzung im Unterrichtsprozeß, je schlechter sie diese vorab eingeschätzt hatten. Betrachtet man sich die emotionalen Produktmaße dieser Schüler, so ist diese Gruppe gekennzeichnet durch hohe Prüfungsangstwerte, ein extrem negatives Selbstbild und ein extrem positives Lehrerbild. Und: Je schlechter die Schüler vorab beurteilt waren, desto negativer war das Selbstbild und desto positiver war das Lehrerbild.

Diese paradox anmutende Datenkonstellation wird in der mir bekannten Literatur im Zusammenhang mit „Angst“ nicht diskutiert. Ein Erklärungsversuch, den ich durch Zusammenfügen verschiedener Theorieansätze, wie „Coping-Konzept“ (Lazarus 1966; Krohne 1982), „Gelernte Hilflosigkeit“ (Seligman 1983), „Role Taking“ (Mead 1968), „Identitätswahrung“ (Goffman 1970; Krappmann 1969) und „Anschlußmotivation“ (Jopt 1974), unternommen habe, erfährt durch weitere Projektdaten Bestätigung: Diese Schüler versuchen zur Aufrechterhaltung ihrer als bedroht empfundenen personalen Identität die soziale Distanz zum Lehrer in soziale Nähe umzuinterpretieren. Ein „Beliebt-Sein-Wollen“ bzw. „Sich-Beliebt-Machen“ sind Ausdruck solcher Versuche. Die soziale Distanz wird von den Lehrern jedoch nachhaltig wieder hergestellt – und zwar unrevidierbar, wie es

durch die Selektion dieser Schüler nicht deutlicher zum Ausdruck gebracht werden kann. Auch eine Interpretation mit der Begrifflichkeit der Forschung zur schizophrenen Kommunikation „Doppelbindung“ (double bind) oder „Beziehungsfalle“ (Grimm 1981, S. 357; Graumann 1972, S. 1194; Watzlawick et al. 1969, S. 196) ist wohl zulässig: Diese Schüler sind nicht in der Lage, die Widersprüchlichkeit des inkonsistenten Lehrerverhaltens (je stärker die Ablehnung, desto mehr Wertschätzung) angemessen zu dechiffrieren. Bei ihnen angelegte Symptome der Hilflosigkeit wurden durch gezieltes – wenn auch unreflektiertes und unbewußtes – Lehrerhandeln stabilisiert.

6. Rückbindung der Ergebnisse in den theoretischen Kontext

Die im Zusammenhang mit den hypothetischen Überlegungen in der Einleitung gestellten Frage, ob man davon ausgehen kann, daß das Unterrichtshandeln den abgegebenen Verbalurteilen, die in oft stereotyper Weise Schüler klassifizieren, entspricht, kann in zweierlei Hinsicht beantwortet werden:

- a) Die Urteile über einzelne Schüler *haben* eine deutliche Korrespondenz im Lehrerhandeln; sie sind langandauernd² handlungsrelevant. Der Überbetonung von thematischer Strukturierung bei gleichzeitiger Vernachlässigung pädagogischer und psychologischer Gesichtspunkte entsprechen unterschiedliche „Lehrstrategien“. Diese Strategien führen analog den Verbalurteilen zum „Ausscheiden“ oder „Übrigbleiben“ der Schüler. Theoretisch verkürzt und zugespitzt läßt sich erklärend hinzufügen: Erwartungen steuern die Suchprozesse der internen Vorstellungen bzw. der nach außen gerichteten Wahrnehmungen auf eine explorativ-konstruktive und dynamische Weise (Intake statt Input – Aebli 1980, S. 90). Die Richtung, in die diese Suchprozesse verfolgt werden, ist durch ein individuelles Ziel bestimmt. Anders als im Alltagsverständnis wird Umwelt de facto nicht passiv und nicht im Verhältnis 1:1 registriert. Die Individuen sind sich des vollen Umfangs ihrer eigenen realisierten Wahrnehmungsleistungen nicht bewußt (z.B. Neisser 1976; Stadler/Schwab/Wehner 1979; Vanecek 1981). Der Kern der von Lehrern als relevant empfundenen *Planungstätigkeit*, die an einem „Durchschnittsschüler“ oder an einem Schülergruppen-Repräsentanten (Dahllöf 1971) orientiert ist, ist offensichtlich die Stoffstrukturierung. Das Ziel der *Unterrichtsdurchführung* ist es, den Unterrichtsplan zu realisieren. Unter Zuhilfenahme verschiedener Handlungsregulationsebenen (Hacker 1978, S. 104 ff.) läßt sich ein zentrales Problem bezüglich der Informationen und Urteile der Lehrer über Schüler markieren: Während der Unterrichtsplanung, die *prinzipiell* eine intellektuelle Analyse (höchst bewußtseinsfähige Stufe) *ermöglichte*, werden die Informationen zu einem Globalurteil über einen nicht vorhandenen (Durchschnitts-)Schülertyp verdichtet; während des komplexeren Unterrichtsgeschehens, wo die Informationen individuell genutzt werden *müssen*, sind sie (aus Zeitgründen) kaum reflexionsfähig. Aus diesem Dilemma resultiert ein Grund für die mögliche Starrheit von Urteilen über Schüler.
- b) Die *Art* der „Lehrstrategien“ äußert sich – wie die ausgewählten Daten zu belegen versuchen – im Steuerungsverhalten und in der Lernobjektzuweisung. Darüber hinaus weisen diese konkreten Lehrertätigkeiten in erheblichem Maße Handlungskomponenten auf, die der *affektiven* Dimension zuzuordnen sind. Für das Selbstkonzept der Gruppe K 10 wird z.B. eine „Beziehungsfalle“ deutlich: Aufgrund der Kopplung von affektiv erfahrener Wertschätzung und gleichzeitiger Ablehnung ihrer gezeigten Leistungen entstehen Entmutigung und Hilflosigkeit. Dabei verschärfen *Zeitrestriktionen*, wie sie insbesondere für die Berufsschule gegeben sind, die damit verbundenen Selektionsprozesse.

Die Analyse von Wirtschaftslehreunterricht als zusätzliche fachdidaktische Informationsquelle macht durch den für die Modellierung notwendigen handlungstheoretischen Zugriff einige Konsequenzen für weitere fachdidaktische Entwicklungsarbeiten deutlich. Die wichtigste scheint mir dabei diejenige zu sein, daß es nicht ausreicht, allein den Begründungsgrad von kodifiziertem fachdidaktischen Wissen zu verbessern – in der Hoffnung, daß ein so geschaffenes „Handlungswissen“ auch handlungsrelevant ist. Mit der Einführung eines definierten Handlungsbegriffs (Hofer 1981) wird ein Sachverhalt deutlich, der in der deutschen didaktischen Diskussion bisher vernachlässigt ist: Der Handelnde allein entscheidet über die *Handlungsrelevanz* des ihm zur Verfügung stehenden bzw. gestellten Wissens. Über die *Wirksamkeit* des als handlungsrelevant erachteten Wissens bzw. seiner Umsetzung in konkretes Handeln geben die Betroffenen, deren Handlungen oder u.U. auch neutrale Beobachter Auskunft. In diesem Kontext wird man wohl Ansprüche an „Handlungswissen“ präzisieren bzw. re-formulieren müssen. Meine Vermutung lautet, daß die Nutzung von begründetem Handlungswissen von der *Art der Gewinnung* dieses Wissens abhängt: Wer für andere Handlungsempfehlungen ausspricht, wird wohl insbesondere dann auf Erfolg hoffen können, wenn der potentielle Verwender selbst das Ergebnis der Zustandsanalyse akzeptiert, sich mit dem angestrebten Ziel identifizieren kann, die Mittel für gerechtfertigt hält und in der Lage ist, den Einsatz der Mittel handelnd zu realisieren: Denn behavioral verstandene Fremdsteuerung von Handeln (im Interaktionsgeschehen wie auch in der Aus- und Fortbildung) wird in einem wohl weit größeren Maße mit einer individuellen Selbststeuerung konfrontiert, als sich das Erziehungswissenschaft bisher vergegenwärtigt hat. Diese Feststellung zieht – konsequent weiter gedacht – für den gesamten Bereich der Aus- und Fortbildung sowie auch der Forschung eine Fülle von lernorganisatorischen bzw. methodischen Folgen nach sich. Erste Leitkategorien für ein von uns favorisiertes forschungs- und problemlöseorientiertes Ausbildungskonzept („Lernhandeln“) haben wir vorgestellt (Sembill/Steinhoff 1984). Eine Evaluationsstudie hierzu – unter der Thematisierung *emotionaler Defizite* (Projekt „Angstbewältigung“) – befindet sich im Auswertungsstadium (Sembill 1986).

Der handlungstheoretische Zugriff verdeutlicht auch, daß das Realisieren von Handlungsentwürfen nur den Endpunkt eines Prozesses darstellt, der zielgesteuert von einer Situationsanalyse ausgeht. Der Verzicht auf intellektuelle Analysen gefährdet damit Handeln selbst, läßt es zu bloßem Verhalten werden. Bezüglich verschiedener Handlungsregulationsebenen hat Hacker (1978, S. 104 ff.) gezeigt, daß auch *routinisierte* Handlungsausführungen oder Handeln unter *Zeitdruck* nur dann *gezielt* ablaufen, wenn entsprechende Analysen zuvor einmal erfolgt sind. Will man also Handeln verändern, muß man den Weg über die Diskussion der angestrebten Ziele der jeweils Beteiligten bzw. Einflußnehmenden gehen.

Dies ist nur durch eine reflexive Auseinandersetzung mit *Theorie* vorstellbar. Hier stehen zu bleiben und auf einen selbständigen Realisationsmechanismus zu hoffen, würde jedoch noch keinen entscheidenden Fortschritt ausmachen. Diesen wird man wohl erst dann erreichen können, wenn man entlang des Kontinuums von Denken und Handeln (Aebli 1980, S. 13 ff.) in komplexitätssteigernden Schritten Bewährungsprüfungen und Reflexionen vornimmt *sowie* diese evaluiert. *Praxis* kann wohl Leitmotiv und Bewährungsfeld wissenschaftlicher Theorien sein (Blankertz n. Lempert 1983, S. 583), nie aber Ziel-system und Handlungsmaxime. Das notwendige Durchsetzen wissenschaftlich orientierten Handelns der Menschen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (Heimann 1962, S. 286) kann man mit Blankertz auch als „die Wirksamkeit eines der wissenschaftlichen Reflexion selbst entstammenden praktischen Prinzips theoretischer Erkenntnis“ verstehen (1978, S. 178). Dieses Prinzip steht allerdings im diametralen Gegensatz zu der im ersten Abschnitt

kritisierten – als verbindliche Norm aufgestellten – apodiktisch formulierten Anweisung der Kompendienliteratur.

LITERATURVERZEICHNIS

- Achtenhagen, F.: Einige Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts; in: Deutsche Berufs- und Fachschule 8/1978, 563–587.
- Achtenhagen, F.: Wirtschaftslehreunterricht Sekundarstufe II (Kurseinheiten 1–3), Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen 1981.
- Achtenhagen, F.: Unterrichtsforschung; in: Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie, hrsg. v. Schiefele, H./Krapp, A., München 1981b, 386–391.
- Achtenhagen, F.: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts, Opladen 1984.
- Achtenhagen, F./Heidenreich, W.-D./Sembill, D.: Überlegungen zur „Unterrichtstheorie“ von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehramtes; in: DtBFsch 8/1975, 578–601.
- Achtenhagen, F./Sembill, D./Steinhoff, E.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern; in: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1979), 191–208.
- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns, Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980.
- Berliner, D.C.: Impediments to the study of teacher effectiveness; in: Journal of Teacher Education, 27, 1976, S. 5–13.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969; 1975 (9).
- Blankertz, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie; in: ZfPäd. 24, 1978, S. 171–182.
- Borich, G.D.: Sources of Invalidity in Measuring Classroom Behavior; in: Instructional Science 6 (1977), 283–318.
- Brophy, J.B./Good, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München/Berlin/Wien 1976.
- Dahllöf, U.: Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis, New York 1971.
- Gage, N.L.: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München et al. 1979.
- Gigerenzer, G.: Messung und Modellbildung in der Psychologie, München 1981.
- Groeber, T.: Wechselseitige Beeinflussung von Lehrer- und Schülerurteilen, Diplomarbeit (Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen), Göttingen 1977.
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie, Psychologische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten, Bern/Stuttgart/Wien 1973, 2. überarbeitete Auflage, Bern/Stuttgart/Wien 1978.
- Heidenreich, W.-D./Heymann, H.-W.: Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes; in ZfPäd. 1976 (22), 227–251.
- Heimann, P.: Um die Schule von morgen, (Interview von W. Schulz mit W. Stein und P. Heimann); in: Berliner Lehrerzeitung, 16. Jg. (1962), Nr. 12/13, 285–287.
- Hofer, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim/Berlin/Basel 1969.
- Hofer, M.: Handlungen und Handlungstheorien; in: Schiefele, H./Krapp, A.: Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie, München 1981, 159–166.
- Hofer, M.: Schülergruppierungen im Urteil und Verhalten des Lehrers; in: Hofer, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern, Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts, München/Wien/Baltimore 1981b, 192–221.

- Holzmann, K.D.: Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer, Nürnberg 1978.
- Horn, W.: Leistungsprüfungssystem (L-P-S), Göttingen 1962.
- Jopt, U.J.: Extrinsische Motivation und Leistungsverhalten, Inaugural-Dissertation, Bochum 1974.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1969.
- Krohne, H.W.: Die Rolle der Angst in Lern- und Leistungsprozessen; in: Treiber, B./Weinert, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen, München/Wien/Baltimore 1982, 221–241.
- Krumm, V.: Wirtschaftslehreunterricht, Stuttgart 1973.
- Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart 1974.
- Leinhardt, G.: Evaluating an Adaptive Education Program: Implementation to Replication; in: Instructional Science 6 (1977), 223–257.
- Lempert, W.: Nichts ist praktischer als eine gute Theorie – Zur Erinnerung an Herwig Blankertz –; in: Neue Sammlung, 23, 1983, Heft 6.
- Neisser, U.: Cognition and reality, San Francisco 1976, (Deutsch: Kognition und Wirklichkeit, Stuttgart 1979).
- Reetz, W.: Curriculumentwicklung im Rahmen der wirtschaftsberuflichen Erziehung, Kurs II, Hagen 1981.
- Reetz, W.: Wirtschaftsdidaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 1984.
- Reetz, W./Witt, R.: Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre, Hamburg 1973.
- Rogosa, D./Floden, R./Willett, J.B.: Assessing the Stability of Teacher Behavior; in: Journal of Educational Psychology, Vol. 76, No. 6, 1984, 1000–1027.
- Seligman, M.E.: Erlernte Hilflosigkeit, München (2. Auflage) 1983.
- Sembill, D.: Übereinstimmung zwischen Beobachtern – Reliabilitätsprobleme qualitativer Unterrichtsanalysen; in: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse, Düsseldorf 1982, 155–184.
- Sembill, D.: Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerausbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“ – Diss. rer. pol., Göttingen 1984.
- Sembill, D.: Projekt „Angstbewältigung“: Evaluation einer forschungs- und problemlösungsorientierten Lehrerausbildung; in: Unterrichtswissenschaft 1986, Heft 3.
- Sembill, D./Steinhoff, E.: Überlegungen zu einer forschungsorientierten Handelslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland; in: Sembill, D. (Hrsg.): Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung von Wirtschaftspädagogen in EG-Ländern, Göttingen 1984.
- Sembill, D./Weseloh, G.: Untersuchungen zur Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts – am Beispiel „Kaufvertrag“; in: DtBFsch 9 (1978), 578–610.
- Shavelson, R. u.a.: Measurement of Teaching; in: Wittrock, M.C. (ed.): Handbook of Research on Teaching, 3rd ed., New York, London 1986, S. 50–91.
- Silberman, M.: Behavioral Expression of teachers' attitudes toward elementary school students; in: J. Educ. Psychol., 1969 (60), 402–407.
- Silberman, M.: Teachers' attitudes and actions towards their students; in: Silberman, M. (Hrsg.): The experience of schooling, New York 1971.
- Stadler, M./Schwab, P./Wehner, T.: Kognition als Abbild und Plan des Handelns; in: Ueckert, H./Rhenius, D. (Hrsg.): Komplexe menschliche Informationsverarbeitung, Beiträge zur Tagung „Kognitive Psychologie“ in Hamburg 1978, Bern/Stuttgart 1979, 38–46.
- Tausch, R./Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie, Göttingen et al. (8. Auflage) 1977.

Gerhard Hauptmeier

- Vanecek, E.: Wahrnehmung; in: Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie, hrsg. v. Schiefele, H./Krapp, A., München 1981, 410–414.
- Wieczerkowski, W. u.a.: Angstfragbogen für Schüler (AFS), Braunschweig 1973 und Göttingen 1975.
- Wienold, G./Achtenhagen, F./van Buer, J./Oldenbürger, H.-A./Rösner, H./Schluhoff, M.: Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik, 3 Bände, Band 9, Göttingen und Konstanz 1985.

ANMERKUNGEN

- 1 Probleme der Stichprobengröße, missing data und der damit gekoppelten Signifikanz der Ergebnisse können hier nicht diskutiert werden (s. hierzu Sembill 1984). Die Auswertungsidee verfolgt das Zusammenfügen von Gleichsinnigkeiten vieler Details zu einem Gesamtbild.
- 2 Die Korrelation zwischen den Noten und den knapp 1½ Jahren zuvor gegebenen Schülerbeurteilungen sind in unserer Untersuchung immer noch hochsignifikant (vgl. Sembill 1984, S. 208).