

Kapitel 2

Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität – ein Professionalisierungsansatz für Lehrerinnen und Lehrer

In diesem Kapitel wird das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität vorgestellt, theoretisch verortet und aus dieser Verortung heraus ein erster Exkurs in die Bedeutung der Emotionen in Professionalisierungsprozessen von Lehrern unternommen.

Das Entwicklungsprogramm ist ein Lehrertraining, das in Thüringen angesiedelt ist und dort für Lehrer aller Schularten und Fächer Aus- und Fortbildungen anbietet. Seine Arbeit basiert auf der Theorie des Verständnisintensiven Lernens von Fauser (vgl. Fauser 2003; Fauser u.a. 2005; Fauser/Prenzl/Schratz 2008; Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität 2008). Zunächst entstand das „Konstruktivistische Lehrer-Trainingskonzept zum Verständnisintensiven Lernen“ (vgl. Reißmann 2004). Mit einem Team um Professor Peter Fauser, Doktor Jens Reißmann und Axel Weyrauch³ wurde es zum Entwicklungsprogramm weiterentwickelt. Unterstützer des Programms sind das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, die Friedrich-Schiller-Universität Jena, die Imaginata e.V., das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien und die Robert Bosch Stiftung.

Das Entwicklungsprogramm geht in seinem Trainingsansatz davon aus, dass das pädagogische Handeln von Lehrern mehr oder weniger bewusst

³ Zu dem Team gehörten zum Zeitpunkt der Abgabe dieser Arbeit außerdem Sandra Altendorf, Martin Boock, Bettina Büttner, Ulrike Feine, Marianne Fromm, Sabine Grosse, Friederike Heller, Katrin Hellmann, Kerstin Immerthal, Heidrun Krause, Katrin Lange, Veronika Meinunger, Sabine Rassbach, Stephan Schnurre, Uta Schramm, Karla Schulze, Conni Sperling, Otto Thiele, Ute Waldenburger, Martina Weyrauch und Marina Wiesner.

von ihren eigenen Vorstellungen vom Lernen abhängt. Diese Vorstellungen beeinflussen die Strategien, Routinen und Überzeugungen von Lehrern bezüglich des Unterrichts. Letztere wiederum sind eher Handlungs- als Theoriewissen und Ergebnis der gesamten eigenen Lernbiografie eines Lehrers. An diesen Handlungsrouninen von Lehrern muss, nach Fauser, die Arbeit mit Lehrern ansetzen (vgl. Fauser 2003, S. 278f.). Im Mittelpunkt der Arbeit steht damit nicht die Erweiterung des fachlichen, fachdidaktischen oder pädagogischen Wissens von Lehrern, sondern das Entwickeln einer Lernbereitschaft hinsichtlich bestehender Handlungsrouninen auf der Basis der individuellen Ausgangslage und Lernwege der Lehrer (vgl. Fauser/Rißmann/Weyrauch 2012, S. 180 und 2009 S. 362; Fauser u.a. 2010, S. 126). Dies geschieht im Entwicklungsprogramm stets mit dem Ziel, eine nachhaltige Verbesserung des Unterrichts durch „Verständnisintensives Lernen“ zu erzielen. Unterrichtsentwicklung erfolgt dahingehend, dass beim Lernen das eigene Verstehen der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt wird (vgl. Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität 2008, S. 1) und Lehrer lernen sollen, die Verstehensprozesse ihrer Schüler zu verstehen. Ziel des Entwicklungsprogramms ist ein Selbstverständnis der Lehrer als Ko-Konstrukteure, das heißt die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit, die sehr unterschiedlichen Modellierungs- und Konstruktionsprozesse beim Lernen der Schüler zu ko-konstruieren; sie anzuregen, zu begleiten, zu verstehen und die individuellen Verstehensprozesse flexibel zu unterstützen. Für diesen Prozess müssen Lehrer adaptive Routinen entwickeln.

Das Entwicklungsprogramm lässt sich als ein Lehrertraining bezeichnen, für das die Entwicklung einer konstruktivistischen Unterrichtsorientierung von Lehrern sehr bedeutsam ist. Dabei gilt als weitgehend selbstverständlich, dass die eigenen Unterrichtsorientierungen das professionelle Handeln von Lehrern beeinflussen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 499). Sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungen zum Einfluss subjektiver Theorien auf Lehrerhandeln legen nahe, dass verschiedene Unterrichtsorientierungen von Lehrern mit verschiedenem Handeln einhergehen (vgl. Diedrich/Thußbas/Klieme 2002; Staub/Stern 2002; Stipek u.a. 2001; Aguirre/Speer 2000; Carpenter/Fennema 1992; Peterson u.a. 1989). Diese Orientierungen sind ein bedeutsamer Aspekt für die Qualität von Unterricht. So zeigen einige empirische Befunde, dass Schüler von Lehrern mit einer konstruktivistischen Unterrichtsorientierung bessere Leistungen aufweisen als die Schüler von Lehrern mit einer eher assoziationistischen Orientierung (vgl. Staub/Stern 2002; Carpenter/Fennema 1992; Peterson/Fennema/Carpenter/Loef 1989).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Entwicklungsprogramm an den Vorstellungen und HandlungsROUTINEN der teilnehmenden Lehrer ansetzt, um auf der Basis des Verständnisintensiven Lernens eine konstruktivistische Unterrichtsorientierung zu entwickeln. Das Verstehen der Schüler soll in den Mittelpunkt gerückt werden. Um deren Verstehen verstehen zu können, brauchen Lehrer adaptive Routinen. Dabei ist bisher unklar geblieben, was adaptive Routinen auszeichnet und was es bedeutet, verständnisintensives Lernen zu fördern. Die folgenden Kapitel werden dieser Frage nachgehen.

2.1 Professionalisierung durch die Entwicklung adaptiver, ko-konstruierender Routinen

Um das Verstehen der Schüler auf adaptive Weise ko-konstruieren zu können, müssen drei Voraussetzungen geschaffen werden. *Erstens* setzt das Kennen und Erkennen verschiedener Modellierungsvarianten beim Verstehen eine Unterscheidung zwischen dem eigenen Verstehen und dem Schülerverstehen voraus. Wichtig ist es, das eigene Verstehen zu verstehen. Damit ist zum einen das eigene Verstehen des Unterrichtsgegenstands gemeint. Zum anderen ist es auch nötig, die eigenen biografischen Erfahrungen mit Beziehungen zu bedeutsamen Erwachsenen beziehungsweise ihre Rolle als Modelle zu reflektieren und die emotionale Bedeutung dieser Lernerfahrungen (s. Kapitel 2.3.2.4) und ihre Auswirkungen auf den eigenen Unterricht zu klären.

Es geht dann *zweitens* um die Einnahme der Perspektive des Schülers. Die Lehrer müssen die Lernprozesse der Schüler zunehmend aus der Perspektive der Schüler wahrnehmen und gestalten. Es geht darum, das Verstehen der Schüler zu verstehen.

Allein die Einnahme der Schülerperspektive reicht allerdings nicht aus. Es ist daher *drittens* wichtig, dass Lehrer unterschiedliche Sichtweisen, also Varianten der Modellierung kennen und anwenden beziehungsweise sich mit den Schülern über diese individuellen Zugänge und Modellierungsformen verständigen können.

Diese drei Aspekte sind Teil eines Verstehens zweiter Ordnung, eines Verstehens des Verstehens eines anderen Individuums. Dieses muss ein dynamischer Kernbestandteil der beruflichen HandlungsROUTINEN im Sinne einer *adaptiven* Routine werden. Adaptiv muss die Routine deswegen sein, weil die Art und Weise des Ko-Konstruierens an die Situation, das Individuum und sein individuelles Verstehen angepasst werden muss, damit ein Verste-

hen zweiter Ordnung möglich werden kann. Der Begriff „Routine“ wird verwendet, weil das Verstehen zweiter Ordnung zu einer, wenn auch dynamisch anzupassenden, schnell abrufbaren Gewohnheit für das unterrichtliche Handeln werden soll. Das Verstehen zweiter Ordnung soll automatisiert werden. Es geht um eine besondere Verbindung von Routine und Flexibilität, eine Flexibilität bezogen auf die professionelle Kompetenz des Verstehens zweiter Ordnung. Individuelles Lernen soll ko-konstruktiv verstanden, verbessert, gefördert und vertieft werden. Es erfordert eine Ausrichtung der pädagogischen Handlungsrouninen auf ein bewusstes, kontextbezogenes Wahrnehmen der unterschiedlichen Schülerperspektiven während der Planung, Begleitung und Reflexion von Lernprozessen. Dies schließt die Interaktion mit dem Schüler, aber auch methodisch-didaktische Entscheidungen ein (vgl. Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität 2003; Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität 2008; Fauser 2004; Fauser u.a. 2005; Fauser u.a. 2010; Fauser/Rißmann/Weyrauch 2009; Fauser/Rißmann/Weyrauch 2012; Heller/Waldenburger 2008; Weyrauch 2011).

Zumeist liegt der Fokus von Lehrern auf Grund der eigenen Berufsrouninen auf ihrem eigenen Inszenierungshandeln (vgl. Fauser u.a. 2005, S. 2). Ein Verstehen zweiter Ordnung und adaptive Routinen zu trainieren, ist von Bedeutung, weil es für Lehrer ungewohnt ist, ihre Aufmerksamkeit auf die Verstehensprozesse der Schüler zu konzentrieren.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass mit adaptiven Routinen keine durch die Unterrichtserfahrung entwickelten, nicht reflektierten Routinen der Belehrung oder der reaktiven Anpassung gemeint sind. Es geht auch nicht um die von Stern kritisierten unreflektierten, unflexiblen und situativ unangepassten Routinen (vgl. Stern 2009, S. 361). Es geht vielmehr um reflektierte, konstruktivistisch-orientierte Routinen, die es dem Lehrer ermöglichen, durch ein situativ und individuell angepasstes aktives Handeln das Verstehen der Schüler zu verstehen und sie auf dieser Basis flexibel und individuell in ihrem Verstehen unterstützen zu können. Helmke und Weinert sprechen in diesem Zusammenhang von einer „flexibel eingesetzten Handlungsroutine“ (vgl. Helmke/Weinert 1997, S. 133).

Der Begriff der Adaptivität findet auch über das Entwicklungsprogramm hinaus Anwendung. Reusser spricht davon, dass Schüler sowohl fachlich als auch auf der Interaktions- und Lernprozessebene adaptiv von Lehrern unterstützt werden sollen und verweist auf die Vielfalt der möglichen Konstruktionspfade für Problemlösungen und begriffliche Aufbauprozesse bei Schülern, auf die Lehrer eingehen sollen. Er weist allerdings auch darauf hin, dass es wenig Wissen darüber gibt, worin die Qualität der adaptiven Unterstützung

besteht und wie sie in der Lehreraus- und -fortbildung entwickelt werden kann (vgl. Reusser 2006, S. 164ff.). Auch Stern verwendet den Begriff der Adaptivität und führt ihn genauer aus. Sie spricht von einer „Adaptiven Expertise“ (Stern 2009, S. 361) als Ziel der Lehrerbildung. Den Unterricht bezeichnet sie als schlecht definiertes Problem, was bedeutet, dass man als Lehrer ständig mit komplexen Anforderungen, Zielkonflikten, Unsicherheiten im Sinne ungeklärter Fragen und unvorhersehbarer Ereignisse umgehen muss. Die Gefahr besteht darin, automatisierte Verhaltensweisen auf unpassende Situationen zu übertragen, Verhaltensabläufe nicht zu modifizieren, auch wenn Situationen das erfordern und Vorgänge zu automatisieren, die eigentlich reflektiert werden sollten. Die Lösung besteht für Stern zum einen darin, diesem komplexen „Problem“ mit einer Vielzahl von verfügbaren und aktivierbaren Handlungsmöglichkeiten zu begegnen (vgl. a.a.O., S. 361ff.) und dabei eine „pädagogische Brille“ zu haben, „kognitive Empathie“ (a.a.O., S. 364) zu zeigen und sich in die Lernschwierigkeiten der Schüler hineinzuversetzen. Dies hält sie, wie das Entwicklungsprogramm auch, für einen zentralen Aspekt eines lernwirksamen Unterrichts (vgl. ebd.).

Auch Helmke und Weinert halten einen adaptiven Unterricht für das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste Unterrichtskonzept, um angemessen auf interindividuelle Unterschiede zwischen Schülern einzugehen. Es geht ihnen um eine Anpassung des Lehrens an die Voraussetzungen und den Lernprozess auf Klassen- und Individual Ebene. Dafür muss der Lehrer unterschiedliche Lehrmethoden beherrschen (vgl. Helmke/Weinert 1997, S. 137). Sie verleihen der Bedeutung von adaptivem Lehrerhandeln durch zwei grundlegende theoretische Postulate der Unterrichtsforschung Ausdruck.

Erstes Postulat: Lehrer können sowohl guten als auch schlechten Unterricht auf eine sehr verschiedene Weise halten.

Zweites Postulat: Gleich erscheinende Verhaltensweisen des Lehrers können unter verschiedenen Bedingungskonstellationen völlig unterschiedliche Wirkungen haben.

So findet man in besonders erfolgreichen Klassen sehr unterschiedliche Instruktionsmuster der Lehrer. Man könnte vermuten, dass die Lehrer über die Fähigkeit verfügen, ihr Handeln inklusive methodisch-didaktischer Entscheidung an die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler anzupassen.

Als ein Beispiel für die Gültigkeit des zweiten Postulats führen Helmke und Weinert einen stark lehrerkontrollierten Unterricht an. Dieser ist nicht per se gut oder schlecht. Vielmehr kommt es darauf an, durch ein kontrollierendes Handeln die Schüler zu aktivieren, zu selbstständigem

Nachdenken anzuregen, sie bei Schwierigkeiten und Fehlern produktiv zu unterstützen und sie beim Aufbau von Wissen zu unterstützen. Sie sollen nicht zu passiven Rezipienten des Unterrichts werden (vgl. a.a.O., S. 130f.). Auch hier kommt es auf Adaptivität an. Ein kontrollierendes Lehrerhandeln kann den einen Schüler unterstützen, während es den anderen Schüler in seiner Aktivität bremst. Es geht darum, über adaptive Routinen in der Lage zu sein, das eigene Handeln situativ und individuell anpassen zu können, um Lernen bestmöglich zu fördern.

Auch Leuchter spricht in diesem Zusammenhang von adaptivem Unterricht. Adaptivität bezieht sich dabei, wie vom Entwicklungsprogramm ebenfalls angenommen, auf das Planen von Unterricht, Interaktionen im Unterrichten und das Verstehen des Verstehens und Lernens der Schüler. Das Unterrichten muss an die Voraussetzungen und den Lernprozess der Lernenden auf Klassen- und Individualebene angepasst werden. Die Beherrschung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden ist dafür von großer Bedeutung, denn so können die Methoden an das Bedürfnis der Lernenden angepasst werden. Adaptiv unterrichtende Lehrer bieten dem Schüler damit ein optimales Lerngerüst. Um dieses zu gewährleisten, braucht es eine fundierte Diagnose der Schülerbedürfnisse sowie der Zone ihrer nächsten Entwicklung. Spätestens hier wird deutlich, dass der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler für eine adaptive Begleitung seines Lernens eine besondere Rolle zukommt. An dieser Stelle bringt Leuchter den adaptiven Unterricht, wie das Entwicklungsprogramm auch, in Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie. Es geht ihr um die Frage, wie die *basic needs* der Schüler adaptiv gestärkt werden können (vgl. Leuchter 2009, S. 133f.).

Auch Helmke und Weinert sprechen mit dem selbstständigen Nachdenken und der Unterstützung bei Schwierigkeiten implizit Aspekte der Selbstbestimmungstheorie an. Im Entwicklungsprogramm wird über diese Theorie hinaus für das Verstehen des Verstehens und Lernens der Schüler die Theorie des Verständnisintensiven Lernens hinzugezogen.

Der Begriff der Adaptivität zur Charakterisierung eines unterrichtlichen Handelns, das an Individuen und Situationen angepasst ist und das Lernen und Verstehen der Schüler im Blick hat, ist über das Entwicklungsprogramm hinaus bedeutend. Dabei ist bisher offen geblieben, welche konkreten Aspekte Lehrer im Blick haben müssen, um verständnisintensives und selbstbestimmtes Lernen fördern zu können. Hierauf wird im nächsten Kapitel eingegangen⁴.

⁴ Das Kapitel folgt in weiten Teilen den Ausführungen in meiner Magisterarbeit „Lehre-

2.1.1 Die Theorie des Verständnisintensiven Lernens

Die Theorie des Verständnisintensiven Lernens rückt das Verstehen in den Mittelpunkt des Lernens. Verstehen meint hier intelligentes Wissen, eine vertiefte Einsicht in Voraussetzungen und Zusammenhänge und bezeichnet so gesehen eine qualifizierte Leistung des Denkens (vgl. Fauser 2003, S. 247). Ziel von verständnisintensivem Lernen ist der Aufbau von anwendungsbereitem, bewährtem und zugleich problemoffenem, intelligentem und flexiblem Wissen und Können (vgl. a.a.O., S. 270). Das Modell bezeichnet Fauser selbst als ein Minimalmodell, das die Dimensionen oder Funktionen integriert, die notwendigerweise zum Lernen gehören (vgl. a.a.O., S. 265). Es stellt die Struktur des Lernens dar (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2008, S. 8), welche aus Erfahrung, Begreifen, Vorstellung und Metakognition besteht (vgl. Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität 2008, S. 1). Diese vier Begriffe werden im Folgenden erklärt.

Der Aspekt der *Erfahrung* ist von Bedeutung, weil Lernen auf Erfahrung angewiesen ist, auf ein Handeln und Wahrnehmen in tätiger Auseinandersetzung mit anderen, mit der Welt und mit sich selbst. Dabei gibt es den aktiven Teil der Erfahrung, das Lernen durch unser Tun sowie den passiven Teil, das Lernen durch das, was dem Lernenden widerfährt (vgl. Fauser 2003, S.273).

Der Aspekt des *Begreifens* ist als eine „verinnerlichte Greifhandlung, durch die wir etwas kognitiv gewissermaßen in den Griff bekommen“ (a.a.O., S. 274) zu verstehen. Das Begreifen ermöglicht es, logische Unterscheidungen und Zuordnungen zu treffen, Regeln und Prinzipien zu erfassen und anzuwenden, Folgerungen zu ziehen, Argumente zu formulieren, Beweise zu führen, Widersprüche aufzudecken oder Wahrgenommenes oder Erfahrenes in einen systematischen allgemeinen Zusammenhang zu stellen (vgl. ebd.).

Der Aspekt der *Vorstellung*, der Einbildungskraft, betont die Wichtigkeit der Fähigkeit, in sich ein Bild entstehen zu lassen (vgl. a.a.O., S. 248). Vorstellungen gehören zu unserer inneren Wirklichkeit. Sie sind sinnesnahe, gedankliche Gebilde – Modelle, Situationsprototypen, Muster, Schemata, Analogien –, durch die unsere Erfahrung verarbeitet wird (vgl. Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität 2008, S. 2). Sie organisieren die Verknüpfung von Erfahrung und Begriff (vgl. Fauser 2004, S. 20). Lernen erfordert so eine Konzentration auf das, was im Kopf geschieht, das

rinnen und Lehrer werden Co-Konstrukteure – Verbesserungen im Unterricht durch Veränderungen der subjektiven Theorien? Eine Untersuchung im Kontext des Entwicklungsprogramms für Unterricht und Lernqualität“ 2009, S. 19ff.

Denken, Wahrnehmen, Vorstellen und Fühlen (vgl. Fauser 2003, S. 247). Vorstellungen sind individuell und subjektiv. Sie müssen zudem nicht logisch sein, sie können im Gegenteil analogen, assoziativen, widersinnigen und chaotischen Konstruktionsregeln folgen.

Der Begriff der *Metakognition* bezeichnet auf die Kognitionen bezogene Kognitionen. Es geht bei diesem Aspekt des Verständnisintensiven Lernens darum, das eigene Denken und Lernen im Prozess zu erfassen, auf Fehler hin zu analysieren und zu verbessern. Es geht aber auch um eine Aufmerksamkeit für das eigene Lernen im Bezug auf Gefühle, die Aufschluss über Verbesserungsmöglichkeiten für das Lernen geben können (vgl. a.a.O., S. 275f.).

Das Ko-Konstruieren des Verstehensprozesses eines Schülers soll die Aspekte der Erfahrung, des Begreifens, der Vorstellungen und der Metakognition einbeziehen. Dabei sollte ein Lehrer für sich oder in der Kommunikation mit einem Schüler die folgenden Fragen thematisieren:

1. Welche Erfahrungen hat der Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand? Welche Situationen/Erlebnisse/Dinge verbindet er mit dem Unterrichtsgegenstand? Welche Erfahrungen braucht er oder welche wären hilfreich, um den Unterrichtsgegenstand zu verstehen?
2. Welche Vorstellungen hat der Schüler über den Unterrichtsgegenstand? Welche Bilder sind in seinem Kopf? Welche muss er für ein Verstehen entwickeln?
3. Welche Regeln, Muster, Strukturen, Kategorien und Begriffe stehen dem Schüler zur Verfügung? Welche muss er kennen lernen und anwenden können?
4. Welches Wissen hat der Schüler über seinen Lernprozess? Welche Strategien hat er für sein Lernen?

Dafür ist es, wie in Kapitel 2.1 bereits erwähnt, wichtig, diese Fragen als Lehrer zunächst für sich selbst zu klären, um das eigene Verstehen des Unterrichtsgegenstands dann zum Verstehen des Schülers in Beziehung setzen zu können. Hiermit kann die Struktur des Verstehens der Schüler analysiert werden. Die Rahmentheorie des Verständnisintensiven Lernens umfasst neben dem strukturellen aber auch den prozessualen Aspekt. Letzteren findet Fauser in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Die prozessualen Aspekte werden im folgenden Kapitel dargestellt.

2.1.2 Die Selbstbestimmungstheorie

In den Ko-Konstruktionsprozess sollen die Lehrer laut Fauser, Prenzl und Schratz neben den erwähnten strukturellen Aspekten des Lernens auch prozessuale Aspekte einbeziehen. Es geht um die Fragen: Was bringt das Lernen in Bewegung und wie bleibt es in Bewegung? (vgl. Fauser/Prenzl/Schratz 2008, S. 8f.). Hier kommen drei anthropologisch grundlegende Erfahrungen, die beim Verstehen gekoppelt und die bedeutsam für den Aufbau eines selbstständigen Lernens, für Mündigkeit und Kompetenz sind, ins Spiel. Es sind die Erfahrung, die Welt der Gegenstände und Aufgaben verstehen zu können, die Erfahrung einer Gemeinschaft anzugehören und andere zu verstehen und die Erfahrung, auf das eigene Handeln und Denken vertrauen zu können (vgl. Fauser 2004, S. 20). Dies ist eine Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan. Diese beschreiben Kompetenzerleben, soziale Einbindung und Autonomieerleben als grundlegende, angeborene, psychische Bedürfnisse, die in allen Kulturen und Entwicklungsstadien des Menschen – universell – gültig sind. Durch die Erfüllung dieser drei Bedürfnisse kommt es zu einem Wachstum kognitiver Strukturen, zur Steigerung der Qualität von Verhalten in spezifischen Situationen und zu einer günstigen Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Deci/Ryan 2004, S. 6f.). Sie tragen zudem zu Motivation und Wohlergehen des Individuums bei (vgl. a.a.O., S. 9). Darüber hinaus spielt die Erfüllung der drei Bedürfnisse nach Deci und Ryan eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Interessen und persönlichen Zielen (vgl. Krapp/Ryan 2002, S. 72). Forschung zur Selbstbestimmungstheorie konnte auch zeigen, dass Schüler bessere Leistungen erzielen, wenn Lehrer eine Unterrichtsorientierung aufweisen, die Raum für eine Förderung der in der Selbstbestimmungstheorie formulierten Qualitäten gibt (vgl. Deci/Ryan 1993). Die drei Qualitäten werden im Folgenden genauer erläutert:

Kompetenzerleben bedeutet, dass ein Individuum sich in seiner andauernden Interaktion mit seiner sozialen Umwelt leistungsfähig fühlt und Möglichkeiten hat, seine Leistungsfähigkeiten zu üben und auszudrücken. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben führt das Individuum dazu, Herausforderungen anzustreben, die optimal für seine Leistungsfähigkeiten sind. Zudem wird es stets versuchen, durch Aktivität seine Leistungen und Fertigkeiten zu erhalten und zu steigern. Unter Kompetenzerleben sind demnach keine erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu verstehen, sondern das Gefühl von Sicherheit und Leistungsfähigkeit in Handlungen.

Unter der *sozialen Einbindung* verstehen Deci und Ryan das Gefühl der Verbindung und Zugehörigkeit zu anderen Individuen und der Integration in eine Gemeinschaft. Dazu gehört, dass der Einzelne sich um andere kümmert, die anderen sich aber auch um den Einzelnen kümmern und ihn akzeptieren. Dabei strebt der Einzelne durch seine Zugehörigkeit keine bestimmten Ergebnisse oder einen formalen Status an.

Unter *Autonomieerleben* verstehen Deci und Ryan das Handeln aus Interesse und integrierten Werten. Das Individuum nimmt sich dabei selbst als Ursprung des eigenen Verhaltens wahr. Das Verhalten ist damit der Ausdruck des Selbst. Die Handlungen können auch von Außen beeinflusst sein, aber der Handelnde ist mit diesen Einflüssen einverstanden (vgl. Deci/Ryan 2004, S. 7f.).

Der Lehrer kann den Lernprozess eines Schülers mit Hilfe dieser Theorie auf die folgenden Fragen hin analysieren:

1. Fühlt der Schüler sich kompetent? Wie kann sein Kompetenzerleben gefördert werden?
2. Fühlt der Schüler sich autonom? Wie kann sein Autonomieerleben gefördert werden?
3. Fühlt der Schüler sich sozial eingebunden? Wie kann seine soziale Eingebundenheit gefördert werden?

Es kann nun festgehalten werden, dass Lehrer für die Förderung des Lernens und Verstehens der Schüler ihre Erfahrungen, Vorstellungen, ihr Begreifen, ihre metakognitiven Prozesse sowie ihr Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit produktiv beachten müssen. Doch was bedeutet das für den Unterricht? Welche Merkmale weist ein Unterricht, in dem dies umgesetzt wird, auf? Diese Fragen wurden bisher noch nicht geklärt und sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.2 Einordnung des Professionalisierungsansatzes in das Modell des didaktischen Dreiecks

Die Veränderungen der handlungsleitenden subjektiven Theorien, die für den Unterricht der am Entwicklungsprogramm teilnehmenden Lehrer erzielt werden, lassen sich mit dem Modell des Didaktischen Dreiecks beschreiben (siehe Abbildung 1).

Es stellt die pädagogische Situation des Unterrichts dar. An seinen Eckpunkten befinden sich der Unterrichtsgegenstand (das Fach beziehungsweise das Unterrichtsthema), der Lehrer und die/der Schüler. Der Lehrer hat

Emotionen und pädagogische Professionalität
Zur Bedeutung von Emotionen in
Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung
Schwarzer-Petruck, M.
2014, XIV, 225 S. 6 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-04619-4