

2 Lehrerfeedback im individualisierten Unterricht

Individualisierter Unterricht fordert von Schülern geeignete Strategien zur Steuerung von Lernprozessen. In einer Zeit, die sich durch ständige Entwicklungsprozesse und fortwährend verändernde Umwelten auszeichnet, kommt dem Erwerb dieser Strategien eine grundlegende Bedeutung zu. Demgemäß haben „Mobilisierung, Differenzierung und Säkularisierung [...] eine ungeahnte Freisetzung des Individuums bewirkt“ (Albert, 2006, S. 21). Folglich ist der Einzelne im Alltag einer Fülle von Sinnangeboten, Handlungs- und Deutungsmustern ausgesetzt, die ihm immer wieder neue, inhaltliche Auseinandersetzungen abverlangen. Auch die sich dauernd verändernde Arbeitswelt macht die fortlaufende Bereitschaft und Fähigkeit zur Weiterbildung unerlässlich. In diesem Zusammenhang sind sich viele Forscher darüber einig, dass die effektivsten Lerner diejenigen sind, die in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbst zu regulieren (Butler & Winne, 1995; Schmitz & Schmidt, 2007; Ziegler et al., 2003). Strategien zur Selbstregulation von Lernprozessen müssen daher schon in der Schule geübt werden, wobei Lehrkräfte Schüler durch angemessenes Feedbackverhalten unterstützen können.

Vor diesem Hintergrund verweisen zahlreiche Studien der Einstellungsforschung auf die Verhaltensrelevanz von Einstellungen (Fazio & Williams, 1986; Holland et al., 2002; Maio & Olson, 1995; Sanbonmatsu & Fazio, 1990). Fazio und Williams (1986) konnten beispielsweise zeigen, dass die Einstellung zu Ronald Reagan und das konkrete Wahlverhalten der Teilnehmer relativ eng zusammenhingen (vgl. ebd., S. 510). Des Weiteren fanden Holland et al. (2002) heraus, dass Versuchsteilnehmer mit stärkerer positiver Einstellung zu Greenpeace bereit waren, der Organisation mehr Geld zu spenden als Probanden, deren positive Einstellung gegenüber der Umweltorganisation weniger stark ausgeprägt war (vgl. ebd., S. 874). Obwohl diese Studien auf verhältnismäßig enge Einstellungs-Verhaltenszusammenhänge hinweisen, kann nicht angenommen werden, dass Einstellungen generell eine prädiktive Wirkung auf Verhalten haben. Um zu erklären, wie sich Verhalten aus Einstellungen vorhersagen lässt, muss daher der Rekurs auf situative und personale Faktoren erfolgen, wie sie in verschiedenen Modellen der Einstellungsforschung Aufnahme fanden. Die Modelle von Rosenberg und Hovland (1960), Fishbein und Ajzen (1975) sowie Ajzen und Fishbein (1980) bzw. Ajzen (1991) und Fazio (1990) werden daher in Kapitel 2.1 vorge-

stellt. Dabei wird auch geklärt, welches dieser Modelle zur Beschreibung des betrachteten Sachverhalts herangezogen werden kann.

Ergänzend wurde einleitend aufgegriffen, dass Lehrende bei der Vergabe von Rückmeldungen im individualisierten Unterricht entweder auf eine humanistisch geprägte oder auf eine kognitiv-konstruktivistisch begründete Sichtweise fokussieren können. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Prinzipien hinsichtlich geeigneten Lehrerverhaltens verstärken die beiden Perspektiven das dem individualisierten Unterricht inhärente Spannungsfeld zwischen Instruktion und Autonomie und werden daher in Kapitel 2.2 vorgestellt. Abschließend werden in Kapitel 2.3 die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit konkretisiert.

2.1 Einstellung und Feedbackverhalten

In seiner ursprünglichen und präzisen Bedeutung bezeichnet der Terminus *Verhalten* allgemein „jede physische Aktivität eines lebenden Organismus, die [...] grundsätzlich von anderen Beobachtern [...] feststellbar ist“ (Häcker & Stapf, 2009, S. 1060). Dieses Begriffsverständnis, das nicht notwendigerweise korrespondierende psychische Vorgänge einschließt, hat heute eine Ausweitung erfahren, welche eine genaue Abgrenzung zum Begriff *Handlung* weitestgehend unmöglich macht³ (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2003, S. 2). Im Rahmen dieser Arbeit findet die Verwendung beider Termini synonym statt, wobei der Terminus *Handlung*, entsprechend der Begriffsbestimmung in Kapitel 2.2.2.2, mit Bezug zu Achtziger und Gollwitzer (2006), als eine Aktivität definiert wird, der eine Zielvorstellung zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 277). Im weitesten Sinne kann dem Feedbackverhalten des Lehrenden im individualisierten Unterricht demgemäß die Zielvorstellung zugrunde gelegt werden, Schüler beim selbstständigen Lernen zu unterstützen. Das Feedbackverhalten kann in Anlehnung an Lewin (1969) dabei als eine Funktion aus Person und Umwelt⁴ betrachtet werden, wobei die Umwelt durch das Verhalten des Schülers gekennzeichnet ist, der im idealtypischen Fall eine Aufgabenstellung auswählt, ihre Bearbeitung plant und sie dann weitestgehend ohne Hilfe der Lehrkraft löst (vgl. ebd., S. 34). Daran anschließend reflektiert er sein Ergebnis und erhält so Informationen für den nächsten

3 Die Unterscheidung zwischen den Termini *Verhalten* und *Handlung* wird heute vor allem von Vertretern der Handlungstheorie evoziert, die in der Intentionalität einen konstituierenden Bestandteil der Handlung sehen und sie dadurch von Verhalten abgrenzen (vgl. Kaminski, 1981, S. 93).

4 Lewin (1969) benutzt hier den Terminus „*psychologischer Lebensraum*“ für den „Gesamtbereich dessen [...], was das Verhalten eines Individuums in einem gegebenen Zeitmoment bestimmt“ (ebd., S. 34). Mit Bezug zu Dostojewski meint Lewin (1969) damit das „Ganze der Situation in seinem spezifischen Aufbau“ (ebd., S. 35).

Lernprozess. Diesen Prozess kann die Lehrkraft lediglich anstoßen und begleiten, aber weder unmittelbar kontrollieren noch direkt einsehen (vgl. Hugener & Krammer, 2010, S. 91). Wie sie diese Begleitung realisiert, hängt, gemäß Lewin (1969), auch von ihren persönlichen Eigenschaften ab. Einerseits ist dabei das Wissen über geeignete Unterstützung und deren Umfang ausschlaggebend, das sich unterschiedlich gestaltet, je nachdem ob die Lehrkraft auf kognitiv-konstruktivistisch geprägte Modelle oder humanistisch begründete Konzepte individualisierten Unterrichts Bezug nimmt. Andererseits hat die Einstellung zur Schülerselbstregulation Einfluss auf das unterstützende Verhalten. In diesem Sinne ist der Verhaltensbezug, einer der ersten und einflussreichsten Definitionen des Begriffs *Einstellung* der Sozialpsychologie, bereits immanent. Nach dem amerikanischen Psychologen Allport (1935), ist sie folglich definiert als: *“An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon an individual’s response to all objects and situations with which it is related”* (ebd., S. 810). Damit schreibt Allport Einstellungen einen steuernden bzw. dynamischen Einfluss auf die Reaktion eines Individuums zu. Wissenschaftstheoretisch wird die Einbindung der direkten Verhaltensrelevanz in die Definition des Begriffs mittlerweile allerdings kritisch betrachtet (vgl. Mayerl, 2009, S. 20). Jüngere Definitionen verweisen dementsprechend stärker auf ihre evaluative Komponente (Ajzen, 2001; Eagly & Chaiken, 1993). Nach Eagly und Chaiken (1993) ist sie somit definiert als *“a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor”* (ebd., S. 1). Demnach beinhalten Einstellungen, dass Individuen ein wertendes Urteil über einen Einstellungsgegenstand fällen, welches bezogen auf seine Richtung und seine Stärke differiert. Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei Arten von Einstellungsobjekten unterscheiden (Eagly & Chaiken, 1993; Mayerl, 2009). Entsprechend können Einstellungen einerseits auf Objekte oder Personen und andererseits auf Verhalten bezogen sein. Einstellungen gegenüber Verhalten nehmen dabei auf mindestens zwei Inhalte Bezug, nämlich die Verhaltensweise selbst sowie das Zielobjekt. In der eingangs aufgegriffenen Untersuchung von Holland et al. (2002) wäre dies somit einerseits die Einstellung gegenüber der Umweltorganisation als Zielobjekt und andererseits die Einstellung gegenüber dem Spenden von Geld als Verhaltensweise. Für den im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Fall ergibt sich für die Einstellung zur Schülerselbstregulation daraus die folgende Arbeitsdefinition:

Die Einstellung zu Schülerselbstregulation wird als mentale, bilanzierende Bewertung der Relevanz von individualisierten Unterrichtsphasen verstanden, die sich bei einzelnen Lehrkräften in ihrer Richtung und Stärke unterscheidet. Da die Schülerselbstregulation selbst das Zielobjekt ausmacht, bezieht sich die Einstellung der Lehrenden ebenfalls auf die eigenen Feedbackverhaltensweisen im Unterricht.

In Anlehnung an das dargestellte Beispiel von Holland et al. (2002) kann dabei davon ausgegangen werden, dass das Feedbackverhalten bei einer positiveren Einstellung zur Schüler selbstregulation insbesondere zur Unterstützung der jeweiligen Schüler beitragen soll. Hier stellt sich jedoch die Frage, wie sich der Einfluss der Einstellung auf das Verhalten konkret modellieren lässt. Um den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten zu erklären, wurden innerhalb der Einstellungsforschung daher verschiedene Modelle entwickelt, die unterschiedliche personale und situative Faktoren einbeziehen (Ajzen & Fishbein, 1980; Eagly & Chaiken, 1993; Fazio, 1990; Fishbein & Ajzen, 1975; Rosenberg & Hovland, 1960). Zur Veranschaulichung werden nachfolgend die Modelle von Rosenberg und Hovland (1960), Fishbein und Ajzen (1975) sowie Ajzen und Fishbein (1980) bzw. Ajzen (1991) und Fazio (1990) vorgestellt und geklärt, welches dieser Modelle zur Beschreibung des angenommenen Zusammenhangs zwischen der Einstellung zur Schüler selbstregulation und Feedbackverhalten geeignet ist.

Im Modell von Rosenberg und Hovland (1960) verweist die konative Teil-dimension auf die prädiktive Wirkung von Einstellungen auf Verhalten bzw. Verhaltensintentionen (vgl. ebd., S. 3). Dem Modell zufolge werden alle Reaktionen einer Person auf ein Stimulus-Objekt durch die Einstellungen gegenüber diesem Objekt vermittelt. Die verschiedenen Reaktionen werden dabei in drei Konstrukte unterteilt und nach kognitiver, affektiver und konativer Dimension unterschieden, die sich jeweils verbal oder nonverbal bemerkbar machen und gemessen werden können (vgl. Mayerl, 2009, 23 ff.). In diesem Sinne bezeichnet die Komponente der Konation zum einen Verhaltensweisen und Verhaltensabsichten und -intentionen sowie zum anderen Verhaltenspläne und -vorlieben, die sich auf das Einstellungsobjekt beziehen. Als verbale Indikatoren der Konation werden hierbei in erster Linie Äußerungen von Verhaltensabsichten betrachtet sowie retrospektive Verhaltensberichte. Nonverbale Indikatoren messen dagegen direkt beobachtbares Verhalten in Bezug auf das Einstellungsobjekt. Des Weiteren bezieht sich die Komponente der Kognition auf die Wissensbasis von Einstellungen, also auf die Informationen über das Einstellungsobjekt und die Reflexion seiner Wahrnehmung. Demgemäß werden Äußerungen von Überzeugungen bzw. *beliefs* über Attribute oder Charakteristiken des Einstellungsobjektes als verbale Indikatoren von Kognitionen betrachtet, während nonverbale Maße auf wahrnehmungsbezogene Reaktionen Bezug nehmen. Die affektive Komponente bezieht sich auf die Emotionen gegenüber dem Einstellungsobjekt. Als nonverbale Indikatoren können hier physiologische Reaktionen, wie z. B. Blutdruckmessungen oder Reaktionen der Gesichtsmuskulatur, herangezogen werden. Über die Richtung der Emotionen gegenüber dem Objekt machen diese nonverbalen Maße jedoch keine Aussage. Verbale Indikatoren der affektiven

Komponente sind hingegen Äußerungen darüber, welche Gefühle das Objekt auslöst. Bis in die 80er Jahre war mit der affektiven Dimension allerdings vor allem die bilanzierend-evaluative Komponente gemeint, was auch in der weiten Bedeutung des Terminus *affect*, als allgemeiner Begriff für Präferenzen, Bewertungen und Gefühle, begründet liegt (vgl. Mayerl, 2009, S. 25). Mittlerweile werden die affektiv-emotionale und bilanzierend-evaluative Komponente jedoch überwiegend getrennt betrachtet. Fishbein und Ajzen (1975) kritisieren an dem vorgestellten Modell, dass sich in diesem Rahmen jede Reaktion verwenden lässt, um Rückschlüsse auf die Einstellung einer Person abzuleiten. Dies hat zur Folge, dass innerhalb der Forschung verschiedene Messungen genutzt werden können, um auf gleiche oder ähnliche Indices einer Einstellung zu schließen. Nach dem Verständnis von Fishbein und Ajzen (1975) liefern die drei Komponenten dagegen alternative Messungen zur Evaluation der Einstellungen von Personen. In diesem Sinne kann das Modell keine angemessene Erklärung für den Einstellungs-Verhaltenszusammenhang abgeben (vgl. Fishbein & Ajzen, 1975, S. 341). Dementsprechend wird das Modell von Rosenberg und Hovland (1960) auch nicht zur Erklärung des vorgestellten Sachverhalts herangezogen.

Dagegen zählt die *Theory of Reasoned Action* (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975) bzw. später die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) noch heute zu den bedeutendsten Einstellungstheorien. Darin wird angenommen, dass ein Prädiktor zur Bestimmung des Verhaltens die Intention einer Person ist. Verhaltensintentionen sind dabei die Funktion aus einer Einstellungskomponente und einer subjektiven Normkomponente (vgl. Ajzen & Fishbein, 1980, S. 6 ff.). Die Einstellungskomponente bezieht sich auf die Erwartungen bezüglich des Verhaltens und erfasst, ob es positiv oder negativ bewertet wird. Die Normkomponente meint die Überzeugung über die Bedeutung des betreffenden Verhaltens für andere wichtige Personen. Im Rahmen dieses Modells beeinflusst die kognitive Komponente demgemäß die evaluativ-bilanzierende und diese wiederum die konative Komponente (vgl. Mayerl, S. 25). In diesem Zusammenhang hebt Mayerl (2009) hervor, dass die evaluativ-bilanzierende und die affektive Komponente anfänglich noch gleichgesetzt werden, während später die Konzeption affektiver und kognitiver Faktoren als Prädiktoren der evaluativ-bilanzierenden Komponente erfolgt. In der Überarbeitung dieser Theorie ergänzt Ajzen (1991) die wahrgenommene Verhaltenskontrolle als eine weitere wichtige Komponente zur Erklärung des Zusammenhangs. Sie macht eine Aussage darüber, inwieweit der Handelnde annimmt, sein Verhalten kontrollieren zu können, und kann insoweit eingeschränkt sein, als dass Intentionen als Prädiktoren für Verhalten unzureichend sind. Ajzen (1991) zufolge ist die wahrgenommene Verhaltenskontrolle innerhalb der *Theory of Planned Behavior* somit eine wichtige Determinante des Verhaltens (vgl. ebd., S. 182). Da die vorgestellte Theorie

von Fishbein und Ajzen (1975) sowie Ajzen und Fishbein (1980) bzw. Ajzen (1991) von überlegtem bzw. geplantem Verhalten ausgeht, ist sie zur Erklärung von spontanem Verhalten in komplexen Unterrichtssituationen allerdings gleichfalls nur wenig geeignet.

Der Ausgangspunkt des MODE-Modells von Fazio (1990) ist indessen die Annahme, dass die meisten Handlungen im Alltag weniger überlegt und kontrolliert als automatisch und spontan ablaufen. Gerade in Unterrichtssituationen, die allgemein so vielschichtig sind, dass Lehrende schnell Entscheidungen treffen und unmittelbar agieren und reagieren müssen, kommt dieser Annahme eine grundlegende Bedeutung zu. Nach Fazio (1990) sind Einstellungen in ihrer Eigenschaft als Bilanzurteile gegenüber Objekten demgemäß leicht anwendbare Heuristiken, die es erlauben, unmittelbare Situationen schnell abzuschätzen (vgl. Mayerl, 2009, S. 47). Dem Akteur ermöglichen sie somit Handlungsfähigkeit, ohne dass er zuvor einen elaborierten Prozess durchlaufen muss. Das MODE⁵-Modell, das zu den dualen Modellen der Sozialpsychologie gehört, erklärt folglich, wie sich der Einstellungs-Verhaltenszusammenhang in solch einer unmittelbaren Situation gestaltet. Entsprechend unterscheidet es zwischen spontanen und bewussten Einstellungs-Verhaltensprozessen, wobei Einstellungen sowohl in spontanen als auch in bewussten Situationen Einfluss auf das Verhalten ausüben. In diesem Zusammenhang gehen Fazio und Towles-Schwen (1999) davon aus, dass Personen ausreichend Motivation und genügend Gelegenheit brauchen, damit ihr Verhalten auf einer bedachten Einschätzung des Einstellungsobjekts und einem datengestützten Prozess basieren kann (vgl. ebd., S. 97 ff.). Findet Verhalten dagegen in einer unmittelbaren Situation statt, ist es weitgehend auf leicht zugängliche Einstellungen zurückzuführen. Nach Fazio und Towles-Schwen (1999) können Einstellungen in der unmittelbaren Situation folglich auch eine Auswirkung auf das Verhalten des Individuums haben, ohne dass sie reflektiert werden. Demgemäß wird hier von einer Gleichzeitigkeit von expliziten und impliziten Einstellungen ausgegangen. Diese wird in der Einstellungsforschung jedoch kritisch diskutiert, da ungeklärt ist, ob es sich bei unterschiedlichen Ergebnissen expliziter und impliziter Einstellungsmessungen tatsächlich um Maße derselben Einstellung handelt, die nur durch eine methodische Differenzierung der Bedingungen entstanden sind, oder ob auf Ebene des Konstrukts theoretische Unterscheidungen vorliegen (vgl. Mayerl, 2009, S. 28). In diesem Sinne vertritt z. B. Mayerl (2009) die Position, dass „es theoretisch und empirisch problematisch ist anzunehmen, dass eine Person gegenüber *demselben* Objekt *gleichzeitig mehrere bilanzierende* Einstellungen haben sollte“ (ebd., S. 29). Folglich geht er von einer eindimensionalen Einstellung mit eindimensio-

5 Das Akronym MODE steht für „*motivation and opportunity as determinants*“ (Fazio & Olson, 2003, S. 301).

nal der Bewertungskomponente aus, wie sie auch im Rahmen dieser Arbeit angenommen wird.

Im Gegensatz zu der konzeptionellen Differenzierung zwischen expliziten und impliziten Einstellungen weist Fazios (1990) Unterscheidung von spontanen und bewussten Einstellungs- Verhaltensprozessen ein hohes Maß an Plausibilität auf. Im Rahmen der spontanen Verarbeitung ist das Verhalten dabei hauptsächlich eine Funktion der individuellen Wahrnehmung in der unmittelbaren Situation. Entsprechend kann die individuelle Einstellung die Wahrnehmung des Einstellungsobjekts in der Situation, in der es angetroffen wird, leiten (vgl. Fazio, 1986, S. 212). In der unmittelbaren Situation produziert die selektive Verarbeitung dann eine Wahrnehmung des Objekts, die mit der Einstellung übereinstimmt. Diese beeinflusst wiederum die Definition des auftretenden Ereignisses. Laut Fazio und Towles-Schwen (1999) folgt das Verhalten in der unmittelbaren Situation somit überwiegend der Definition des Ereignisses, die selbst von der automatisch aktivierten Einstellung beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 98). Demnach steht Fazios Modell in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus, der Verhalten, aufgrund der Mehrdeutigkeit von Stimuli, als Folge der individuellen Definition der jeweiligen Situation versteht (vgl. Mayerl, 2009, S. 48). Ebenfalls verweist die Wahrnehmung und Interpretation des Einstellungsobjekts und der unmittelbaren Situation auf den konstruktivistischen Hintergrund⁶ des MODE-Modells. In diesem Sinne hängen Wahrnehmungen und Situationsdeutungen größtenteils von individuellen Wissensstrukturen, Einstellungen, Werten und Erwartungen des Handelnden ab, wobei der Einfluss von Einstellungen auf Verhalten über selektive Wahrnehmungsprozesse gesteuert wird. Dementsprechend können die individuellen Einstellungen, die bei der Begegnung mit dem Einstellungsobjekt automatisch aktiviert werden, auch die Wahrnehmung selbst betreffen (vgl. Fazio & Olson, 2003, S. 301). Somit führt eine positive Einstellung gegenüber dem Einstellungsobjekt dazu, dass seine positiven Aspekte wahrgenommen werden, während eine negative Einstellung den umgekehrten Effekt hat. Das Ausmaß des Einstellungs-Verhaltenszusammenhangs ist folglich durch das Ausmaß bestimmt, mit dem die jeweilige Einstellung den Wahrnehmungsprozess steuert. Demgemäß ist die Aktivierung einer Einstellung in einer Handlungssituation umso wahrscheinlicher, je chronischer sie im Gedächtnis zugänglich ist. Die chronische Zugänglichkeit wird dabei durch die Stärke der Assoziation zwischen dem Objekt und der Einstellung bestimmt und determiniert, ob die spontane Verarbeitung einstellungskonform verläuft (vgl. Fazio, 1986, S. 211 ff.). Ein weiteres wichtiges Merkmal der Situationsdeutung ist das Wissen über

6 Aufgrund seiner Vieldeutigkeit wird der Begriff *Konstruktivismus* in Kapitel 2.2.2.1 ausführlich diskutiert und kann hier im Sinne eines kognitiv-konstruktivistischen Begriffsverständnisses aufgefasst werden.

Normen. Dabei wird angenommen, dass einstellungsleitende Wahrnehmungen zunehmend an Verhaltensrelevanz verlieren, wenn sie situativ wirksamen Normen entgegenstehen. Verhalten und Einstellung sind somit einerseits miteinander konsistent, wenn die automatische Aktivierung einer Einstellung bezogen auf das Objekt stattfindet. Andererseits muss Kongruenz zwischen der Wahrnehmung und der (normativen) Definition der unmittelbaren Situation bestehen (vgl. Mayerl, 2009, S. 49 ff.). In diesem Zusammenhang sind auch situative Hinweisreize bzw. sogenannte *cues* für das konkrete Verhalten bedeutsam. Sie können innerhalb einer Handlungssituation auf die Wichtigkeit einer Einstellung hinweisen und so, auch wenn ihre chronische Zugänglichkeit nicht gegeben ist, zu ihrer Aktivierung führen. Außerdem können situative Hinweisreize die Wahrnehmung und Beurteilung eines Objektes gerade beim Fehlen einer kognitiv hoch zugänglichen Einstellung beeinflussen, führen dabei allerdings zu wenig stabilen Objektbewertungen. Entsprechend sind es in solchen Situationen situative Hinweisreize, die auf bestimmte Merkmale hinweisen und dadurch den dargestellten Prozess beeinflussen.

Fazio und Kollegen konnten die Relevanz des vorgestellten Modells durch verschiedene Studien belegen (Dovidio et al., 1997; Sanbonmatsu & Fazio, 1990; Schuette & Fazio, 1995). Die Annahmen zu spontanen Verarbeitungsprozessen werden beispielsweise durch die Untersuchung von Dovidio et al. (1997) unterstützt (vgl. ebd., S. 525 ff.). Diese verdeutlicht, dass Probanden, die im ersten Teil des durchgeführten Experiments automatisch aktivierte, rassistische Einstellungen⁷ zeigten, sich im Rahmen der weiterführenden Untersuchung gegenüber einem afroamerikanischen und einem angloamerikanischen Interviewer unterschiedlich verhielten. Beim Gespräch mit dem afroamerikanischen Interviewer suchten sie demgemäß weniger Augenkontakt und blinzelten häufiger, als dies beim Austausch mit dem angloamerikanischen Interviewer der Fall war. Ergänzend belegt die Untersuchung von Sanbonmatsu und Fazio (1990), dass Motivation und Möglichkeit Determinanten bewusster Einstellungs- Verhaltensprozesse darstellen (vgl. ebd., S. 620). Im Rahmen dieser Untersuchung erhielten die Teilnehmer Informationen über zwei Kaufhäuser und deren Fotoabteilungen, von denen jeweils eine als schlecht und die andere als gut bewertet wurde. Wenn die Instruktion besagte, dass die Fotoabteilung bei der Beschreibung mit einbezogen werden sollte, wurde von den Teilnehmern eher anhand dieser ein Urteil gebildet (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 221). Wurde keine Bewertung verlangt, nutzten die Probanden die Informationen über die Fotoabteilung nur, wenn sie

7 Die Bestimmung der Einstellungen erfolgte basierend auf der Latenzzeit, mit der die Probanden auf negative versus positive Wörter antworteten, denen die unterschwellige Präsentation eines "police-like sketch of a white or a black face" vorangegangen war (vgl. Fazio & Towles-Schwen, 1999, S. 107).

eine konkrete Entscheidung treffen wollten und genügend Zeit zur Verfügung hatten. Dementsprechend konnten auch Schuette und Fazio (1995) zeigen, dass die Einstellung gegenüber der Todesstrafe ihren Einfluss auf die Urteile der Akteure verlor, sobald eine öffentliche Begründungspflicht eingeführt wurde, welche sie dazu animierte, negative Konsequenzen für ihre Reputation zu befürchten und sie entsprechend zu einer weniger stereotypen, aufwändigeren Urteilsfindung motivierte (vgl. ebd., S. 709).

Wenngleich sich diese Forschungsergebnisse nicht auf Lehr-/Lernprozesse beziehen, so lassen sie doch die Vermutung zu, dass auch zwischen dem Feedbackverhalten von Lehrkräften und ihren Einstellungen zur Schüler selbstregulation im individualisierten Unterricht ein unmittelbarer Zusammenhang besteht. Im Sinne des MODE-Modells kann dabei angenommen werden, dass von Lehrkräften in Unterrichtssituationen aus mangelnder Zeit eher leicht zugängliche Einstellungen abgerufen werden, an denen sie ihr Verhalten orientieren. Abbildung 1 stellt einen solchen spontanen Einstellungs- Verhaltensprozess schematisch dar.

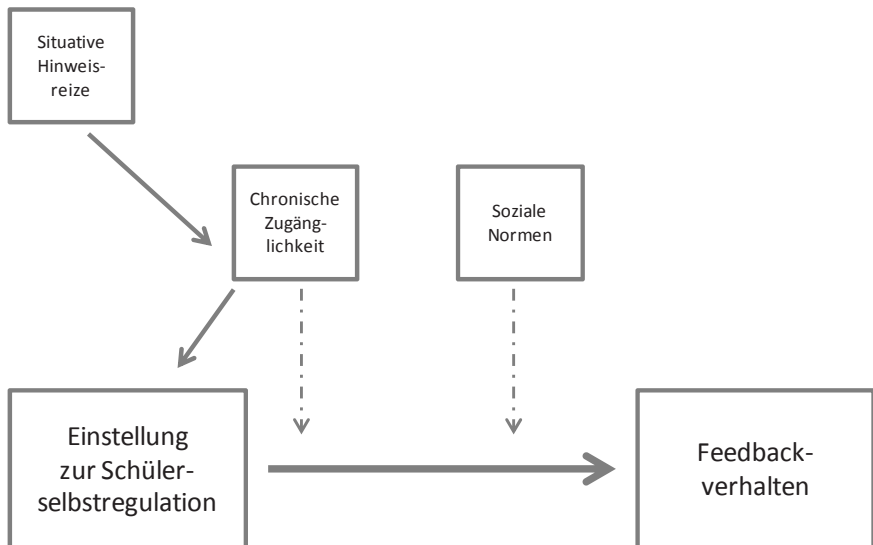


Abbildung 1: Im Hinblick auf das MODE-Modell angepasstes Kernmodell der spontanen Verarbeitung (modifiziert nach Fazio, 1986)

Die lediglich angedeutete Verbindung der Komponente *soziale Normen* mit dem Einstellungs-Verhaltenszusammenhang in Abbildung 1 verweist darauf, dass hier

nicht angenommen werden kann, dass der Unterstützung von Schülern im individualisierten Unterricht situativ wirksame Normen entgegenstehen, die zur Einschränkung der Verhaltensrelevanz der Einstellung zur Schüler selbstregulation beitragen. Des Weiteren veranschaulicht die Verbindung der Komponente *situative Hinweisreize* mit der Komponente der *chronischen Zugänglichkeit*, dass die Objekt-Bewertungs-Assoziation, im konkreten Unterricht, auch bei einer geringen Zugänglichkeit durch situative Hinweisreize aktiviert wird, was wiederum zur Aktivierung der Einstellung zur Schülerregulation führt. Obwohl ihr Einfluss auf das Feedbackverhalten in einem solchen Fall weniger stark ausfällt, hat die so aktivierte Einstellung dennoch eine prädiktive Wirkung auf das Verhalten (vgl. Mayerl, 2009, S. 50). Inwiefern die Einstellung zur Schüler selbstregulation sich dann aber auf das Feedbackverhalten auswirkt, hängt auch vom Wissen der Lehrenden über geeignete Schülerunterstützung ab, das sich unterschiedlich gestaltet, je nachdem ob die Lehrkraft auf die humanistisch geprägte oder die kognitiv-konstruktivistisch begründete Perspektive individualisierten Unterrichts fokussiert. Zur Verdeutlichung dieser Unterschiede werden beide Sichtweisen nachfolgend dargestellt.

2.2 Zwei Perspektiven individualisierten Unterrichts

Wie einleitend aufgegriffen, lässt sich individualisierter Unterricht aus humanistisch geprägter und kognitiv-konstruktivistisch begründeter Perspektive unterschiedlich konzeptualisieren, woraus sich auch für das Lehrerverhalten verschiedene Implikationen ergeben. In Anlehnung an die Überlegungen von Rousseau (1712-1778) und Pestalozzi (1746-1827) sowie in Tradition zur Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts sieht offener Unterricht den Lerner aus humanistisch geprägter Perspektive als Individuum, dessen natürliche innere Wesenskräfte zur Entfaltung drängen. Auch Strategien zur Selbststeuerung von Lernprozessen sind demgemäß dem Wesen des Schülers weitestgehend immanent und die Lerner müssen bei deren Entfaltung unterstützt werden. Dementsprechend wird Lernen hier als eigenaktiver Prozess verstanden, bei dem der Lehrer den Schüler vor allem durch die Ermöglichung der größtmöglichen Autonomie fördern kann. Unterrichtsziele und Unterrichtsdurchführung können dabei ebenfalls in gemeinsamer Planungsarbeit mit den Schülern entwickelt werden. Um die Lerner dann nicht bei der fachlichen Beschäftigung zu stören, soll sich die Lehrkraft in offenen Unterrichtsphasen mit ihren Rückmeldungen soweit wie möglich zurückhalten (vgl. Peschel, 2002, S. 175). Innerhalb offenen Unterrichts wird Lehrerfeedback in diesem Sinne nicht explizit konzeptualisiert, sondern in erster Linie auf die Eigenständigkeit von Schülern verwiesen. Für den Inhalt und Umfang von

Lehrerfeedback im individualisierten Unterricht
Spannungsfeld zwischen Instruktion und Autonomie
Christophel, E.
2014, XVI, 197 S. 16 Abb., 1 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-05098-6