

1 Einleitung

Nachdem international vergleichende empirische Studien gravierende Mängel des deutschen Schulsystems offenlegten, hat sich durch die Einführung von verbindlichen Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem bundesweit ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Steuerung vollzogen, durch den sich auch die Anforderungen für die Unterrichtsgestaltung verändert haben (vgl. Klieme, 2004, S. 628). Entsprechend wird nicht mehr festgelegt, welche konkreten Inhalte Schüler lernen müssen, sondern angegeben, welche Kompetenzen sie anhand der Inhalte erwerben sollen. Der Generierung der Bildungsstandards ist dabei der Gedanke implizit, dass Unterricht besonders produktiv ist, wenn er differenziert und individualisiert stattfindet und Schülern¹ die selbstständige Regulation von Lernprozessen ermöglicht (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2009). Mit Blick auf die inter-individuellen Unterschiede der Lerner müssen Lehrende Unterrichtsprozesse somit neu planen und ihr tägliches Vorgehen auch hinsichtlich geeigneten Feedbacks überdenken. Dabei verursacht die erhöhte Schüler selbstregulation ein Spannungsfeld zwischen Instruktion und Autonomie. Wie sich Lehrende innerhalb dieses Spannungsfelds verorten und ihre Rückmeldungen an die Schüler konkret gestalten, wird durch persönliche und umweltbedingte Variablen bestimmt (vgl. Lewin, 1969, S. 34).

Da aus zahlreichen Studien der Einstellungsforschung die Verhaltensrelevanz von Einstellungen bekannt ist, kann einerseits angenommen werden, dass Lehrende, mit einer positiveren Einstellung zur Schüler selbstregulation, Schüler während selbstständiger Unterrichtsphasen durch Feedback systematisch fördern (Dovidio, Kawakami, Johnson, Johnson, & Howard, 1997; Holland, Verplanken, & van Knippenberg, 2002; Maio & Olson, 1995; Sanbonmatsu & Fazio, 1990; Schuette & Fazio, 1995). Inwieweit sie diese Förderung jedoch tatsächlich realisieren, hängt, neben ihrer Einstellung und dem Schülerverhalten, das im individualisierten Unterricht die Umwelt kennzeichnet, andererseits von ihrem Wissen über geeignete Rückmeldungen ab. Dieses Wissen kann entweder auf einer humanistisch geprägten oder auf einer kognitiv-konstruktivistisch begründeten

1 Zur besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit die generisch maskuline Form in Stellvertretung für beide Genera verwendet.

Perspektive basieren und somit entweder auf Konzepte offenen Unterrichts oder auf Modelle selbstregulierten Lernens referieren. Beide Sichtweisen, die Lernen übereinstimmend als eigenaktiven Prozess des Schülers konzeptualisieren, betonen zunächst die Adaptivität von Rückmeldungen, nehmen hinsichtlich des Grades der geeigneten Ausprägung von Feedback dann aber konträre Standpunkte ein.

Vor diesem Hintergrund ist für die Spezifikation von adäquatem Lehrerverhalten im offenen Unterricht, der auf die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts als einer *Pädagogik vom Kinde aus* (Key, 1900/1902) zurückgeht, allgemein die humanistisch geprägte Vorstellung maßgebend, dass die natürlichen inneren Wesenskräfte des Lerners, die alles enthalten, was er für eine gelungene Lernkarriere braucht, zur Entfaltung drängen. Damit sich diese Kräfte entfalten können, sollen Lehrende durch die Gestaltung der Lernumgebung und ihre größtmögliche Zurückhaltung die Autonomie der Lerner ermöglichen (Ferrary, 2012; Peschel, 2002; Reichen, 2008; Wallrabenstein, 2001; Wopp, 1994). Für den Inhalt und den Grad der Ausprägung von geeignetem Lehrerfeedback, lässt sich hier folglich das Prinzip *so wenig wie möglich beziehungsweise passiv* (so wenig) - *adaptiv* (wie möglich) deduzieren. Gemäß diesem Prinzip ist auch der Terminus *Lehrerfeedback* kein expliziter Bestandteil von Konzepten offenen Unterrichts. Im Gegensatz dazu wird die Notwendigkeit von Feedback aus kognitiv-konstruktivistisch geprägter Perspektive ausdrücklich betont und hervorgehoben, dass Fremd- und Selbstregulation keine Gegensätze sind, sondern bei der Unterstützung von Schülern in einem angemessenen Verhältnis stattfinden müssen (Reusser & Pauli, 2010; Salonen & Vauras, 2006). Die einschlägige Literatur zeigt in diesem Zusammenhang, dass insbesondere Schüler am Beginn der Sekundarstufe beim Erwerb von Selbstregulationsstrategien unterstützt werden müssen (Perry, 1998; Ziegler, Hofmann, & Astleitner, 2003). Im Sinne des Fading Out kann das Lehrerfeedback mit zunehmendem Strategieerwerb der Lerner dann immer mehr zurückgenommen werden (vgl. Schnotz, 2011, S. 49). Aus kognitiv-konstruktivistisch geprägter Perspektive lässt sich für den Inhalt und Umfang von Feedback folglich das Prinzip *so viel wie nötig beziehungsweise aktiv* (so viel) - *adaptiv* (wie nötig) ableiten.

Bei der Vergabe von Feedback stehen die Prinzipien *passiv-adaptiv* und *aktiv-adaptiv* einander somit gegenüber. Dementsprechend wird das durch die erhöhte Schüler selbstregulation generierte Spannungsfeld zwischen Autonomie und Instruktion durch die konzeptuellen Unterschiede von offenem Unterricht und selbstreguliertem Lernen weiter verstärkt. Weitgehend ungeklärt ist vor diesem Hintergrund, wie eine positivere Einstellung zur Schüler selbstregulation das Feedbackverhalten von Lehrkräften in selbstständigen Schülerarbeitsphasen beeinflusst. Inwiefern eins der beiden Konzepte für Lehrende mit einer positive-

ren Einstellung zur Schüler selbstregulation in konkreten Schülerarbeitsphasen als handlungsleitend betrachtet werden kann, muss folglich untersucht werden.

Fragestellungen

Basierend auf den dargestellten Überlegungen möchte die vorliegende Arbeit klären, wie sich der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Schüler selbstregulation und dem Lehrerfeedbackverhalten bei der Unterstützung von selbstgesteuerten Lernprozessen von Schülern am Beginn der Sekundarstufe gestaltet. In die Analysen wird dabei die Unterrichtserfahrung der Lehrenden als weitere wichtige Variable einbezogen. Entsprechend wird geprüft, ob der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Schüler selbstregulation und dem Feedbackverhalten durch die Zugehörigkeit zur Gruppe der unterrichtserfahrenen bzw. unterrichtsunerfahrenen Lehrenden moderiert wird. Basierend darauf lassen sich die folgenden grundlegenden Fragestellungen formulieren:

1. Unterscheiden sich unterrichtserfahrene Lehrende in ihrer Einstellung zur Schüler selbstregulation von unterrichtsunerfahrenen Lehrenden?
2. Inwiefern beeinflusst die Einstellung zur Schüler selbstregulation das Feedbackverhalten von unterrichtserfahrenen und unterrichtsunerfahrenen Lehrenden?
3. Unterscheiden sich unterrichtserfahrene Lehrende in ihrem Feedbackverhalten von unterrichtsunerfahrenen Lehrenden?
4. Unterscheidet sich der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Schüler selbstregulation und dem Feedbackverhalten in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (unterrichtserfahrenen / unterrichtsunerfahrenen)?

Konzeptueller Aufbau

Im zweiten Kapitel erfolgt der Überblick über die theoretischen Hintergründe der vorliegenden Arbeit. Auf den Einstellungs-Verhaltenszusammenhang wird dabei zunächst allgemein eingegangen. Entsprechend werden hierzu 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 dem Feedbackverhalten geeignet ist. Zur Konzeption des unterschiedlichen Lehrerwissens über geeignetes Feedback werden anschließend humanistisch geprägte und kognitiv-konstruktivistisch begründete Ansätze individualisierten Unterrichts vorgestellt. Als Erstes wird dabei auf die humanistisch geprägte Perspektive und das hier zugrundeliegende Konzept des *offenen Unterrichts* eingegangen. Der Terminus *Humanismus* wird in diesem Zusammenhang zunächst allgemein erläutert, wobei

unter anderem der Rekurs auf die Überlegungen von Jean Jacques Rousseau (1762/1993, 1762/1971) und Johann Heinrich Pestalozzi (1801/1947) erfolgt. Daran anschließend wird das heterogene Verständnis verdeutlicht, mit dem offener Unterricht in Theorie und Praxis rezipiert wird. Basierend darauf wird nachfolgend auf die reformpädagogischen Bezüge des Konzepts eingegangen. Demgemäß wird die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts als Bewegung ihrer Zeit vorgestellt, wobei die Überlegungen verschiedener Kulturkritiker und Reformpädagogen einbezogen werden (de Lagarde, 1919 version; Key, 1902; Langbehn, 1890/1925; Lietz, 1970 version; Montessori, trans. 1998; Nietzsche, 1980 version). Mit Bezug zu aktuellen Konzepten offenen Unterrichts wird abschließend beschrieben, wie die geeignete Schülerunterstützung und die Lehrerrolle im Rahmen dieser Ansätze konzeptualisiert werden (Ferrary, 2012; Peschel, 2002; Reichen, 2008; Wallrabenstein, 2001; Wopp, 1994). Als Zweites wird die kognitiv-konstruktivistisch geprägte Perspektive dargestellt und dabei auf Modelle selbstregulierten Lernens eingegangen. Der Begriff des *kognitiven Konstruktivismus* wird hier zuerst allgemein diskutiert. In diesem Rahmen werden sowohl die Darstellung von Ernst von Glasersfeld (1997), mit Bezug zu den Überlegungen von Jean Piaget (1975), als auch die Ausführungen von Ulric Neisser (1974) aufgegriffen. Basierend darauf wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von *kognitivem Konstruktivismus* geklärt, wobei unter anderem auf die Erläuterung von Schnotz, Molz und Rinn (2004) und Reusser (2006) Bezug genommen wird. Anschließend erfolgt die allgemeine Vorstellung von Modellen selbstregulierten Lernens. Dabei werden die Phasenmodelle von Zimmerman (1998, 2000) sowie Schmitz und Wiese (2006) detailliert beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch erklärt, welche Wissensbestände Regulationsstrategien von Schülern aus kognitiv-konstruktivistisch geprägter Perspektive enthalten müssen, um die erfolgreiche Steuerung von Lernprozessen zu ermöglichen (Boekaerts, 1997; Flavell, 1976; Götz, Frenzel, & Pekrun, 2008; Rheinberg, 2004). Danach wird zuerst auf die Unterscheidung von externem und internem Feedback und auf die Aufmerksamkeitsregulation während des Lernprozesses eingegangen (Butler & Winne, 1995; Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Kluger & DeNisi, 1996; Narciss, 2006). Auf dieser Grundlage wird im Anschluss das Modell phasenspezifischer Feedbackarten vorgestellt, das sich unter anderem aus der Darstellung von Schmitz und Wiese (2006) und Zimmerman (2000, 2001) ableiten lässt. Hierbei erfolgt auch die Abgrenzung von phasengeeignetem und phasenungeeignetem Feedback. Abschließend werden im zweiten Kapitel die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit konkretisiert. Dazu wird zuerst ein Resümee aus den vorgestellten theoretischen Hintergründen gezogen, wobei, mit Bezug zur Darstellung von Messner und Reusser (2006), auch die einleitend

skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen aufgegriffen werden. Anschließend werden die Ziele der durchgeführten Analysen expliziert.

Im dritten Kapitel wird der empirische Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt. Zunächst werden dabei die im Rahmen der Erhebung eingesetzten Instrumente und ihre Entwicklung beschrieben. Im ersten Schritt erfolgt hier die Vorstellung von Fragebogen I, der, ebenso wie die eingesetzten Aufgaben, im Rahmen des Projekts BiTe² entwickelt wurde und der Erfassung der Einschätzung der Schwierigkeit der Text-Bild-Aufgaben im Verhältnis zueinander dient (McElvany et al., 2009; Schnotz et al., 2010; Ullrich et al., 2012). Im zweiten Schritt wird die Erstellung der Videovignetten beschrieben. Um die Anforderungen zu präzisieren, welche die Aufgabenbearbeitung an die gezeigten Lerner stellt, wird dabei zuerst auf das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens eingegangen, das von Schnotz und Bannert (1999, 2003) entwickelt wurde. Anschließend wird die Erstellung und Bearbeitung des Videomaterials geschildert, wobei die Filmauswahl und der Videoschnitt getrennt erläutert werden. Im dritten Schritt wird Fragebogen II vorgestellt, der die Einstellung zur Schüler selbstregulation und zur Fremdregulation sowie die Unterrichtserfahrung der Teilnehmer erfasst. Dabei werden zuerst die theoretischen Überlegungen bei der Fragebogenkonstruktion dargestellt, wobei der Rekurs auf das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) erfolgt. Nachfolgend wird auf die empirische Überprüfung der generierten Items eingegangen und dabei die Itemanalyse und -selektion sowie die durchgeführte exploratorische Faktorenanalyse beschrieben. Anschließend erfolgt die Darstellung der zur Auswertung der Lehrenden-Äußerungen durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2010). Hierbei wird im ersten Schritt die Lernprozessanalyse der Aufgabenbearbeitung der drei Schülerinnen vorgestellt. In den nächsten beiden Schritten wird auf die Bestimmung und Analyse des Ausgangsmaterials sowie auf die Fragestellung und die Analyseschritte eingegangen. Nachfolgend wird der generierte Kodierleitfaden dargestellt. Daran schließt sich die Erläuterung der Versuchsplanung an. Im ersten Schritt wird hier das quasi-experimentelle Untersuchungsdesign vorgestellt und danach die Stichprobe beschrieben. Anschließend wird die Durchführung der Untersuchung gezeigt und im nächsten Schritt die quantitative Auswertung der gewonnenen Daten skizziert. Abschließend werden die beiden durchgeführten Analysen beschrieben, wobei jeweils auf die Fragestellungen und Hypothesen, die Ergebnisse und die Diskus-

2 DFG-Projekt *Entwicklung und Überprüfung von Kompetenzmodellen zur integrativen Verarbeitung von Texten und Bildern* (Hauptantragsteller Prof. Dr. W. Schnotz, Universität Koblenz-Landau, und Prof. Dr. J. Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) im Rahmen des Schwerpunktprogramms *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*.

sion eingegangen wird. Dabei werden im Rahmen von Analyse 1 die Einstellungs- und Aufgabenrangzuordnungsunterschiede von unterrichtserfahrenen und unterrichtsunerfahrenen Teilnehmern untersucht. Ergänzend beschäftigt sich Analyse 2 mit der Überprüfung des Einstellungs-Verhaltenszusammenhangs, wobei dabei auch die Unterrichtserfahrung der Teilnehmer berücksichtigt wird.

Im vierten Kapitel erfolgt im Rahmen der Gesamtdiskussion zunächst die resümierende Deutung der Ergebnisse. Außerdem wird das methodische Vorgehen kritisch betrachtet sowie auf praktische Implikationen der Ergebnisse eingegangen. Basierend darauf werden im abschließenden Ausblick Ideen für weitere Forschungsvorhaben vorgestellt.

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