

Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld

Norbert Groeben

1. *Metatheorie: Von der Verhaltens- zur Handlungswissenschaft – Versöhnung von Geltungsprüfung und Sinnkonstituierung*

1.1 Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung: ein (nur) historischer Gegensatz

Die Psychologie hat sich in ihrem Selbstverständnis als eigenständige Einzeldisziplin weitgehend an dem Vorbild der Naturwissenschaften orientiert; deren – auch für den Laien – sichtbarste Funktion war die „Entmythologisierung“ des gesamten Weltbildes. Mythologische Weltbilder sind u. a. dadurch charakterisiert, daß sie die Wirklichkeit der Dinge, Ereignisse, Prozesse nach dem Bild des Menschen interpretieren: anthropomorph, soziomorph und technomorph (*Topitsch*, 1969). „Technomorph“ hat dabei nichts mit (moderner) Technologie zu tun, sondern geht auf die (hellenische) Modellvorstellung der „künstlerisch-handwerklichen Tätigkeit“ zurück (*Topitsch*, 1969, S. 27), d. h., Dinge und Prozesse der materialen Außenwelt werden analog zum menschlichen Herstellungsprozeß erklärt: durch Substitution eines personalen Akteurs und Rückgriff auf dessen „Absicht“ (im Extremfall der Blitz durch den Zorn des ihn schleudernden Zeus). Die Wirkung der Naturwissenschaft(en) in der Neuzeit besteht zu einem erheblichen Teil aus der Auflösung anthropomorpher (auch technomorpher) Weltansichten. Anthropomorphe Weltansichten, die gerade wegen ihrer (z. B. technomorphen) Erklärungen so einseitig waren, erwiesen sich unter dem methodisch-systematischen Zugriff der empirischen Naturwissenschaft als falsch, als nicht brauchbar. Die distanzierte Beobachtung der Dinge von außen und die experimentelle Überprüfung von empirischen Abhängigkeiten führten zu ganz anderen Erklärungsmodellen. Der Erkenntnisfortschritt der Einzel-/Objektwissenschaften schien unlösbar verbunden mit einer Eliminierung anthropomorpher Erklärungsansätze, mit einer immer weiter zu treibenden „Sicht von außen“.

Dieser (scheinbare) Gegensatz von Sinnhaftigkeit und Realgeltung hat die Entwicklung der Psychologie in ihrem ersten Jahrhundert als Einzeldisziplin stark geprägt: zum einen verstand sie sich als empirisch-experimentelle „Natur“-wissenschaft, die sich auf möglichst theoriefreie systematische Beobachtungsdaten gründete (*Fechner*; *Wundt* etc.: „Assoziationspsychologie“); zum anderen gab es Ansätze einer „verstehenden“ Psychologie (*Spranger*, auch schon *Wundts* Völkerpsychologie), die – hermeneutisch – nur nach dem zu verstehenden Sinn fragte, nicht nach der Realgeltung. Man stellte die Frage nach dem Sinn *oder* nach der Realgeltung: entweder – oder. Der Gegensatz von Sinnhaftigkeit und Realgeltung zeigte sich in zwei konträren Entwicklungssträngen der Psychologie: dem hermeneutischen und dem empiristischen. Im Rückblick auf die ersten zwei Drittel des 20. Jahrhunderts kann man feststellen, daß im Sog der wissenschaftstheoretischen Entwicklung (Wiener Neopositivismus, logischer Empirismus, analytische Philosophie, kritischer Rationalismus; vgl. *Groeben & Westmeyer*, 1975) die empiristische Tradition für diesen Zeitraum gesiegt hat: im Paradigma (sensu *Kuhn*, 1967) des Behaviorismus. In der empiristischen Wissenschaftstheorie wird ein Sinnkriterium konzipiert, das nur nachprüfbar theoretische Sätze zuläßt, d. h. solche, die sich auf möglichst theoriefreie (sinnliche) Beobachtung zurückführen lassen (*Groeben & Westmeyer*, 1975, S. 29). Dieser Rekurs auf die unmittelbare Beobachtbarkeit als unerläßlicher Voraussetzung für die Geltungsprüfung theoretischer (synthetischer) Sätze ist auch für die behavioristische Psychologiekonzeption zentral: als wissenschaftliches Konzept ist nur zugelassen, was auf Beobachtbares zurückzuführen ist – sei es direkt (im klassischen Behaviorismus) oder vermittelt über hypothetische Konstrukte als partiell bedingte Definitionen (im methodologischen Behaviorismus). Für die Psychologie als Wissenschaft bedeutet das eine Ausrichtung auf das menschliche Verhalten; unter Verhalten werden dabei meist Reaktionen von Organismen auf Reize verstanden. Verhaltenswissenschaft beschreibt, erklärt und prognostiziert demnach „bedingte Auftrittswahrscheinlichkeiten von Reaktionen“ (*Westmeyer*, 1973, S. 81).

Durch diese behavioristische Wissenschaftskonzeption wird in verhaltenswissenschaftlicher Forschung weitgehend ein „behaviorales“ Subjektmodell realisiert: der Mensch wird angesetzt als ein Subjekt, das unter Kontrolle der Umwelt(-reize) steht (vgl. *Skinner*, 1953; 1973). Da diese Kontrolle (wie beim tierischen Organismus) automatisch funktioniert, wird dem menschlichen Subjekt Autonomie,

Reflexivität, kognitive Konstruktivität etc. abgesprochen; diese Fähigkeiten bleiben dem behavioristischen Experimentator vorbehalten, auf den selbst daher das behaviorale Subjektmodell nicht anzuwenden ist (vgl. *Groeben & Scheele*, 1977, S. 14f.; *Groeben*, 1979b). Die Diskussion um den „non-statement view“ von Theorien (vgl. *Herrmann*, 1974; 1976) zeigt, daß die Realisierung dieses Subjektmodells im Forschungsparadigma der behavioristischen Verhaltenswissenschaft kaum hintergebar ist. Die „Sicht von außen“ manifestiert sich im Behaviorismus in zwei Varianten: der klassische Behaviorismus postuliert ein „black-box“-Modell für die internalen Prozesse, d. h., was zwischen Reiz und Reaktion im menschlichen Subjekt abläuft, ist nicht Gegenstand einer Wissenschaft vom Verhalten; der methodologische Behaviorismus läßt demgegenüber hypothetische Konstrukte über solche internalen Prozesse zu, versteht jedoch die Bewußtseinsprozesse lediglich als Epiphänomen von Verhalten (vgl. *Schäfer & Schaller*, 1976, S. 72): Bewußtsein ist bestenfalls zusätzliche, abhängige Variable, die bei der Veränderung von Verhalten auch noch auftritt – nicht aber die entscheidende, unabhängige Variable, von der die zu erklärenden Verhaltensweisen, Handlungen etc. abhängen.

Diese einseitige Ausrichtung auf die Geltungsprüfung von Theorien hat zu Beschränkungen der Erklärungskraft der Verhaltenstheorien geführt: nicht nur, daß im Laufe der Entwicklung der jeweiligen Forschungsprogramme (von *Watson* oder *Hull* bis *Skinner*) immer wieder in zunehmendem Maße Anomalien aufgetreten sind, die die Einbeziehung von internalen mentalen Prozessen als unabhängige Variablen notwendig machten (vgl. *Groeben & Scheele*, 1977, S. 15ff.; *Treiber & Groeben*, 1976). Auch das gesicherte Wissen ist zumeist so desintegriert und parzelliert (*Holzkamp*, 1972, S. 16ff.), daß seine Brauchbarkeit für die menschliche Alltagspraxis erheblich eingeschränkt ist (vgl. *Treiber & Groeben*, 1980). Angesichts der oben skizzierten scheinbaren Gegenläufigkeit von Sinnkonstituierung und Realgeltung liegt der Verdacht nahe, daß diese mangelnde Integration eine artifizielle Konsequenz der „Sicht von außen“ ist. So beginnt sich seit Mitte der sechziger Jahre die Einsicht durchzusetzen, daß die „Sicht von außen“ nicht in jedem Fall einen Erkenntnisfortschritt garantiert:

„Doch warum sollte das anthropomorphe Interpretationsmodell ‚Handeln‘ im menschlichen Handlungsbereich selbst unfruchtbar sein? Hier kann es ja nicht etwas nicht Vorhandenes (etwa einen Akteur) fingieren und unterstellen; hier handelt es sich ja nicht um eine fiktive Analogie. ... Die These von

der Unangemessenheit und Unnötigkeit des Handlungsmodells im Bereich humanen Verhaltens kann also wissenschaftstheoretisch nicht mehr gestützt werden“ (Lenk, 1978a, S. 315f.).

Die empirische Sozialwissenschaft Psychologie ist daher heute auf dem Weg, den (wissenschafts-)historisch bedingten Irrtum vom Erkenntnisfortschritt, der immer mit einer Eliminierung anthropomorpher Interpretationsmustermodelle verbunden sei, zu überwinden. Das eröffnet die Möglichkeit einer „Sicht von innen“, die nach dem Sinn des Verhaltens fragt und damit Handeln zum Gegenstand hat.

1.2 Das Handlungskonzept als Integration von Sinn- und Geltungsfrage in den Sozialwissenschaften

Als Handlungen sollen hier zunächst einmal (ausführlichere Explikation unter 2.1.) „von der Person wählbare, willkürliche und als Mittel für ein Ziel interpretierbare Verhaltensweisen“ (Werbik, 1978, S. 8) bezeichnet werden.

Die „Sicht von innen“ bezieht sich also auf den Sinn, „den eine Handlung für den Handelnden hat“ (Brezinka, 1971, S. 36), und damit idealtypisch auf die zielgerichtete Intention/Absicht, die für die jeweilige Handlung konstitutiv ist. Diese Sinnkonstituierung bewirkt (zumindest potentiell) eine Reduktion von Komplexität (Luhmann, 1971, S. 31): „Die Vielfalt des in einer Situation Wahrnehmbaren, für außenstehende Beobachter faktisch Vorhandenen und Möglichen, wird beschränkt auf diejenigen Komponenten, die für eine bestimmte Handlung, das Erreichen bestimmter Zwecke ... notwendig sind“ (Mollenhauer, 1972, S. 28). Die „Sicht von innen“ modelliert daher notwendigerweise das menschliche Subjekt als „zukunftsbezogenes Wesen, das sich ... Ziele setzt und Hypothesen ... über seine Umwelt aufstellt“ (Werbik, 1978, S. 11). Handeln als zielgerichtetes Verhalten impliziert immer Wissen beim Handelnden (vgl. Bromme & Seeger, 1979, S. 6f.). Das Menschenbild einer Handlungswissenschaft enthält auf jeden Fall als Kernannahme die Reflexivität und kognitive Konstruktivität des menschlichen Subjekts. Man kann es als „epistemologisches Subjektmodell“ (Groeben & Scheele, 1977) bezeichnen. Danach wird das menschliche Subjekt (strukturparallel zum Wissenschaftler; vgl. Kelly, 1955) als ein reflexives Individuum verstanden, das Hypothesen/Erklärungen generiert, überprüft und beispielsweise zur Handlungssteuerung anwendet.

Diese kognitive Reflexivität, Konstruktivität und Autonomie ist durch zumindest angestrebte Rationalität gekennzeichnet (Groeben & Scheele, 1977, S. 22ff., S. 65ff.), d. h. unter anderem: das Wissen des Handelnden wird analog zu wissenschaftlichen Theorien als „subjektive Theorie“ aufgefaßt und rekonstruiert (vgl. Laucken, 1974).

Die unter diesem epistemologischen Subjektmodell realisierte „Sicht von innen“ bedeutet für die Forschungsstrategie (zumindest) zweierlei: zunächst einmal setzt die Forschung bei solchen Beobachtungseinheiten an, die im Vergleich zu Verhaltensreaktionen wesentlich komplexer und „theoriegeladener“ sind; denn sinnkonstituierende Einheiten (wie Handlungen, subjektive Theorien etc.) sind nie theoriefrei zu beobachten, sondern immer interpretierte Wahrnehmungen, – aber gerade deshalb wird beim Wechsel von der Verhaltens- zur Handlungswissenschaft in einer dem Objektbereich „Mensch“ adäquaten Weise seine Komplexität reduziert. Zum zweiten jedoch werden auch die Reflexionen des Erkenntnis„objekts“ Mensch als potentiell rational akzeptiert: „subjektive“ Theorien (Sicht von innen) sind zunächst auf ihre Realgeltung und damit Akzeptierbarkeit als „objektive“ (wissenschaftliche) Theorie/Erklärung zu überprüfen. Erst wenn sie sich als inadäquat erweisen, nimmt man notgedrungen die „Sicht von außen“ ein. Mit diesen beiden Konsequenzen ist das Fundament gelegt für eine Versöhnung von Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung – und damit für eine Versöhnung von hermeneutischer und empiristischer Tradition in der Sozial-/Handlungswissenschaft. Die beiden regulativen Zielideen Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung sind in einer handlungsorientierten Sozialwissenschaft gleichermaßen zu realisieren: allerdings in akzentuierender Aufteilung auf verschiedene Phasen und Ebenen des Forschungsprozesses. Die interpretatorische Rekonstruktion des Wissens des Handelnden (Intentionen, Gründe, Erklärungen etc.) ist ein hermeneutischer Prozeß; da es sich um die Reflexionsinhalte eines existierenden Erkenntnis„objekts“ handelt, ist ein dialog-konsens-theoretisches Wahrheitskriterium anzulegen, wie es von der Frankfurter Schule (vgl. Habermas, 1968; Apel, 1964/65) bei der methodologischen Präzisierung der psychoanalytischen Methodik entwickelt worden ist. Danach wird die Wahrheit der vom Handelnden vorgelegten interpretativen Beschreibung seiner Reflexionsinhalte (Intentionen, subjektive Theorien etc.) anhand der Zustimmung eben dieses Handelnden überprüft (vgl. Groeben & Scheele, 1977, S. 56ff.). Der Terminus „interpretative Beschreibung“ macht deut-

lich, daß es hier um deskriptive Konstrukte (im Sinne *Herrmanns*, 1969) geht: es wird festgelegt, mit welcher inhaltlichen Bedeutung ein wissenschaftliches Konstrukt (hier Handlung, subjektive Theorie etc.) verwendet wird. Das dialog-konsens-theoretische Wahrheitskriterium beschränkt sich notwendig auf die Überprüfung deskriptiver Konstrukte; es kann nicht herangezogen werden, wenn die Gültigkeit der Konstrukte bei der Erklärung oder Vorhersage von abhängigen Ereignissen überprüft werden soll (z. B. Erklärung durch subjektive Theorien als handlungsleitende Kognitionen). Diese Frage kann nur durch kontrollierte Beobachtung im Sinne eines klassischen Falsifikationskriteriums beantwortet werden. Auf diese Weise ist der (scheinbare) Gegensatz von Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung in nichtdogmatischer Form auflösbar; dogmatisch war die Gegenüberstellung der beiden Traditionen (hermeneutisch vs. empiristisch) bisher insofern, als jede Position sich selbst als die umfassendere, der anderen vor- und übergeordnete, behauptet hat (vgl. *Groeben & Westmeyer*, 1975, S. 229ff.). Durch die Zuordnung der beiden Wahrheitskriterien zur deskriptiven vs. explikativen Konstruktvalidierung werden die Dimensionen der Vor- und Überordnung getrennt: die dialog-konsens-theoretische Rekonstruktion der Reflexionen (des Handelnden) ist vorgeordnet, die i. e. S. empirische (falsifikationstheoretische) Überprüfung ihrer Realgeltung ist zwar nach-, dafür aber auch übergeordnet (vgl. *Groeben & Scheele*, 1977, S. 58). Rekonstruiert man den (Paradigma-)Wechsel von der Verhaltens- zur Handlungswissenschaft in dieser Form, dann ist m. E. eine ausöhnende Integration von Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung, von hermeneutischer und empiristischer Tradition erreicht. Sie erfüllt deren jeweilige berechnete Forderungen und minimiert zugleich die Beschränkungen: durch die vorgeordnete dialog-konsens-theoretische Sinnkonstituierung wird eine dem Erkenntnisbereich „Mensch“ angemessene „Sicht von innen“ realisiert. Diese impliziert keine fixe Subjekt-Objekt-Relation des Erkennens (wie in den Naturwissenschaften), sondern begründet ein flexibles Verhältnis bis hin zur Subjekt-Subjekt-Relation der Selbsterkenntnis. Gleichzeitig werden durch die übergeordnete falsifikationstheoretische Geltungsprüfung von allen möglichen sinnvollen Aussagen diejenigen ausgewählt, deren Realgeltung weitgehend abgesichert ist. Diese Überordnung impliziert auch, daß subjektive Theorien (und damit auch die Behauptung ihrer Rationalität) falsifiziert werden können, insofern das jeweilige subjektive Wissen als realitätsinadäquat nachgewiesen wird. Ein solcher Nachweis zwingt allerdings nicht zur Aufgabe des

epistemologischen Subjektmodells, denn auch wenn subjektives Wissen sich als nicht rational erweist, so wird dies erst deutlich vor dem Hintergrund einer „im Idealfalle“ grundsätzlich erreichbaren Rationalität. Das Bild vom reflexiv-rationalen Menschen bedeutet hier nur, daß die Realitätsprüfung bei den Interpretationen/Erklärungen des menschlichen Erkenntnis-„objekts“ selbst („Sicht von innen“) beginnt und diese nur im Notfall eliminiert: nämlich dann, wenn sie sich bei der falsifikationstheoretischen Geltungsprüfung als unhaltbar erweisen.

1.3 Der pädagogische Gegenstandsbereich: ein paradigmatisches Feld der Handlungsperspektive

Es ist unmittelbar verständlich, daß die aufgezeigte Handlungsperspektive mit an erster Stelle für das Tun von Lehrern fruchtbar und adäquat ist, – investiert doch unsere Gesellschaft erhebliche Ressourcen zur Schaffung und Verbesserung von Wissen, das zu „lehrenden“ Handlungen befähigt. Es ist daher nicht verwunderlich, daß sich der Wechsel von der Verhaltens- zur Handlungswissenschaft in der Psychologie im Laufe der siebziger Jahre vor allem (auch) in der pädagogischen Psychologie des Lehrens manifestiert hat.

Die Synthese von Hermeneutik und Empirie durch die Handlungsperspektive ermöglicht aber auch eine Konvergenz von (pädagogischer) Psychologie und Pädagogik; dabei hat sich die Pädagogik von einer beherrschenden hermeneutischen Tradition (Ausschließlichkeit der Sinn-Frage) aus unter Berücksichtigung der Frage der Realgeltung „empirisiert“ und somit zu einer Handlungswissenschaft entwickelt.

Pädagogik als historisch-systematische Geisteswissenschaft analysierte Objektivationen („Werke“) von „Bildung“ „im Sinne von Gebildetsein oder ‚forma animi‘“ (*Brezinka* 1971, S. 31); die geisteswissenschaftliche Pädagogik untersuchte – hermeneutisch – als bevorzugte Gegenstände: „die Bildungsideale und andere mit den erzieherischen Absichten zusammenhängende kulturelle ‚Gestaltungen von Dauer‘ wie Schulen, Schulgesetze, Lehrpläne, Unterrichtsfächer, Normen für die ideale Erzieherpersönlichkeit usw.“ (*Brezinka*, 1971). Dabei beschränkte sie sich gemäß der *Dilthey*’schen Eingrenzung der Geisteswissenschaft auf das Verstehen: „Diese geistigen Tatsachen ... bilden die *Wirklichkeit*, welche wir nicht meistern, sondern zunächst begreifen wollen“ (zit. nach *Brezinka* 1971, S. 30). Je

mehr sich die Pädagogik der Aufgabe stellte, die Erziehungs-Wirklichkeit auch zu meistern, desto mehr mußte sie auch nach der empirischen Realgeltung fragen; so hat sie sich im Laufe der siebziger Jahre zu einer empirischen Erziehungswissenschaft als Wissenschaft vom erzieherischen Handeln gewandelt (vgl. Blankertz, 1969; Mollenhauer, 1972; Rössner, 1979). Erzieherisches Handeln ist darin definiert als eine Klasse von Handlungen, deren konstituierendes Merkmal die Absicht der Förderung (zum Lernen, zur Persönlichkeitsentwicklung etc.) ist (Brezinka, 1977, S. 95). Gerade (auch) die Konzeption einer (analytisch-)empirischen Erziehungswissenschaft (z. B. Rössner, 1979) definiert „Erziehen“ als „spezifisches soziales Handeln in Richtung auf Beeinflussung von Sozialisationen“ (Rössner, 1979, S. 154); das bedeutet, daß in der technologischen Disziplin Erziehungswissenschaft die Gesetzmäßigkeiten als Antezedenzbedingungen vor allem Handlungen (des Erziehers) enthalten, die zu den Sukzedenzbedingungen qua positiv bewerteten Effekten führen (Rössner, 1979, S. 106f., S. 203). Die (Erziehungs-)Mittel zur Erreichung der Erziehungsziele (Brezinka, 1976) werden also auch unter empirisch-technologischer Perspektive seit jeher als absichtsvolles, zielgerichtetes, sinnorientiertes Verhalten (des Erziehers), d. h. als Handlung verstanden; und zwar ausdrücklich auch in Abgrenzung zum behavioristischen Verhaltensbegriff, der in der Beschränkung auf das unmittelbar Beobachtbare die Bedeutung und den Zweck des Handelns ausschließt bzw. nicht als konstitutiv berücksichtigt (Brezinka, 1977, S. 72f.).¹ In der Handlungsperspektive treffen sich daher die Entwicklungsverläufe der Sozialwissenschaften Psychologie und Pädagogik (Erziehungswissenschaft); wenn im folgenden von Handlungswissenschaft und deren Forschung (im pädagogischen Feld) die Rede ist, so sollen die Analysen daher gleichermaßen für Psychologie wie auch Erziehungswissenschaft gelten.

Aus der Konvergenz von Psychologie und Pädagogik in einer integrativen Handlungswissenschaft ergibt sich nun noch eine letzte konstruktive Konsequenz: sie betrifft die Einbeziehung von präskriptiven Sätzen in den wissenschaftlichen Analyserahmen. Für die hermeneutische Pädagogik war die Explikation und Analyse von Bildungsidealen und Lehrzielen (in der normorientierten als auch bildungstheoretischen Didaktik; vgl. Blankertz, 1969) lange Zeit eines der zentralen Problemfelder; für die verhaltenswissenschaftliche (empiristische) Psychologie war genauso lange das Werturteilsfreiheit-Postulat (vgl. Albert & Topitsch, 1971) überwiegend akzeptiert: dieses besagt, daß die empirischen Wissenschaften Werte zwar als Gegenstand behandeln können, nicht aber selbst werten dürfen. Die Versöhnung der hermeneutischen und empiristischen Tradition in der Handlungsperspektive führt auch hier zu einer Integration: Handlung ist immer auf Ziele (s. o.) bezogen und

erfordert daher auch deren (wissenschaftliche) Analyse, allerdings auch und gerade unter dem Aspekt einer empirischen Kritik (z. B. hinsichtlich der implizierten empirischen Mittel-Ziel-Relationen). Auf diese „Ziel-Mittel-Analyse“ wird im Abschnitt 2.3. noch näher eingegangen.

2. Methodologie: Aufgaben, Probleme, Leistungen einer handlungstheoretischen Wissenschaftskonzeption

2.1 Beschreibung: Handlung als Interpretationskonstrukt

Handeln wird gewöhnlich als eine besondere Kategorie von Verhalten angesehen, für die folgende Merkmale bzw. Unterkategorisierungen gelten (vgl. Werbik, 1978, S. 18f.; je nach Position z. T. konjunktiv oder adjunktiv verbunden):

„Mit vollem Bewußtsein und absichtlich“ (intentional) etwas („zielgerichtet“, „sinnvoll“) tun; (produktiv) etwas verändern oder (präventiv) eine Veränderung verhindern; etwas Erwartetes bzw. Erforderliches nicht tun, unterlassen; mehrere Handlungsmöglichkeiten feststellen, zwischen ihnen abwägen, sich für eine entscheiden aufgrund von Voraussicht der Handlungsfolgen; einen Plan aufstellen und verfolgen; Zwecke (mit dem Mittel der Handlung) erreichen; aufgrund einer unterstellten Rationalität (als Akteur) verantwortlich sein („fahrlässiges“ Tun).

Will man anhand dieser Merkmale bestimmte Verhaltensweisen in der Realität als gegenständliche Handlungen bestimmen, so führt das, wie die analytische Philosophie der Handlung gezeigt hat, zu einer erheblichen Anzahl von Problemen; es ist hier nicht der Ort, diese im einzelnen differenziert darzustellen (vgl. dazu Lenk, 1978); für unseren Zusammenhang ist entscheidend, daß man (mit Lenk, 1978a) all diese Probleme auf eine unterstellte Voraussetzung zurückführen kann, nämlich: Handlungen seien als real existierende Ereignisse objektsprachlich beschreibbar. Die Synthese der genannten kontroversen Positionen wird möglich, wenn man sich verdeutlicht, daß Handlungen immer schon Deutungen von Verhaltensweisen aus der Sicht von innen implizieren. Handlungen sind also interpretierte Verhaltensweisen. Intentionalität z. B. „besteht nur in der Interpretation“ des Verhaltens (Lenk, 1978a, S. 295). „Zu Bewegungen des Körpers kommt ... nichts (Materielles) hinzu, um sie zu Handlungen zu machen, nichts außer bestimmten Deutungen und

Beschreibungen ... Handeln ist ... nur auf der Ebene der deutenden Beschreibung als solches ‚existent‘ (Lenk 1978a, S. 295). Das gilt prinzipiell auch für den Handelnden selbst: auch er deutet, interpretiert seine Handlung, „konstituiert seine Handlungen als solche *unter einer Beschreibung* in kontextuell bestimmten Situationen“ (Lenk, 1978a, S. 297). Bestimmte Merkmale von Handlungen „entstehen“ erst in einer solchen interpretierenden Beschreibung; diese Merkmale bzw. Komponenten können somit als „metasprachliche Konstituenten“ von Handlungen aufgefaßt werden. Integriert man auf diese Weise einen Beschreibungs- und Konstituentenansatz (Thalberg, 1977), so kann man jede Handlung durch einen Satz von Konstituenten beschreiben; je nach Situation und Problemlage kann dessen Differenzierungsgrad unterschiedlich ausfallen. Damit lösen sich die erwähnten Probleme einer „ontologisierenden“ Beschreibung auf. Intentionalität und Verantwortlichkeit sind dann z. B. als solche Beschreibungskonstituenten anzusetzen, und zwar des Personenbezugs; darüber hinaus können Konstituenten des Kontexts-, Situations-, Normen- und Erwartungsbezugs angesetzt werden; eine vollständige Berücksichtigung aller möglichen Komponenten/Konstituenten wird es im konkreten Fall kaum geben, es handelt sich immer um eine situations- und problemgerichtete Auswahl von Beschreibungsmerkmalen. Handlungen sind also: „Interpretationskonstrukte, kontext-, situationsrelative und personen- sowie normen- bzw. erwartungsbezogene Beschreibungen“ (Lenk, 1978a, S. 295).

Wenn man auf diese Weise „Handlung“ als ein Interpretationskonstrukt auffaßt, so kommt man damit der oben geforderten Verwirklichung der „Sicht von innen“ für menschliches Verhalten methodologisch schon ein großes Stück näher; Lenk greift auch explizit auf die von der Psychologie erforschten subjektiven Theorien (besonders Attributionsperspektiven in der Leistungsmotivationsforschung; Heckhausen, 1980) zur Stützung seines Ansatzes zurück (Lenk, 1978a, S. 327 ff.). Allerdings weist er überdies mit Nachdruck darauf hin, daß eben auch der Handelnde selbst sein Verhalten deutet und interpretativ als Handeln beschreibt. Und eine solche Selbstdeutung kann natürlich auch in die Irre gehen, sich über die „wahren“ Motive oder Ziele des Handelns täuschen (vgl. Tiefenpsychologie). In Verbindung mit der Überwindung eines „ontologisierenden“ Ansatzes folgt für Lenk daraus, daß die Reflexionen, Interpretationen des Akteurs selbst keinen besonderen, etwa direkteren Zugang zu den wichtigen Handlungskomponenten/-konstituenten und somit zu Handlungsbeschreibungen darstellen (Lenk, 1978a, S. 297 f.).

Denn sie treten nicht als „mentale Ereignisse zu dem Handeln hinzu“, und sie sind genauso anfällig für Irrtümer wie Interpretationen eines Beobachters. Für die Methodologie der Erfassung/Beschreibung von Handlungen innerhalb einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Handlungsforschung ist dies der entscheidende Punkt: wenn den Interpretationen des Handelnden selbst kein herausgehobenes Gewicht zukommt, dann reicht die Interpretation des (wissenschaftlichen) Beobachters und gegebenenfalls der hermeneutische Konsens über die Interpretation unter den Wissenschaftlern allein zur adäquaten Beschreibung von Handlungen aus; dann wäre also ein dialog-konsenstheoretisches Wahrheitskriterium (unter Rückgriff auf den beobachteten Akteur selbst) nicht nötig (vgl. auch Herrmann, 1978)! Das widerspricht allerdings sowohl der intuitiven (Alltags-)Auffassung vom Gewicht der „Innensicht“ des Handelnden als auch bisherigen Analyseergebnissen innerhalb empirischer Handlungswissenschaft: so sind z. B. bestimmte Konstituenten (wie das Vorliegen einer Wahlsituation) für den Beobachter nur über Aussagen des Betroffenen/Beobachteten erreichbar (Werbik, 1978, S. 344). Lenk selbst gibt (in anderem Zusammenhang; 1978a, S. 344) auch den entscheidenden Unterschied zwischen den Interpretationen/Beschreibungen des Beobachters und denen des Akteurs an: nur die Interpretationen des Handelnden selbst sind „operativ“, d. h. unmittelbar handlungsleitend und somit sozial wirksam. Diese operative Funktion ist ausschlaggebend für eine Wissenschaft, für die die (interpretierende) Beschreibung von Handlungen nicht primärer oder ausschließlicher Forschungszweck ist, sondern nur erster Schritt zur (empirisch orientierten) Erklärung davon abhängiger Ereignisse. Für eine empirische Handlungswissenschaft muß daher der operativ wirksamen Interpretation des Handelnden selbst ein besonderes Gewicht beigemessen werden. Die Beschreibung von Handeln hat also im Optimalfall als eine gemeinsame Beschreibung von (wissenschaftlichem) Beobachter und (beobachtetem) Handelndem zu erfolgen, wobei die Interpretation des Akteurs selbst die entscheidende Instanz bildet; dies ist die methodologische Realisierung des dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums. Die Einigung über sinnvolle Interpretations-Beschreibungen nur unter den Forschern ohne Rückgriff auf das Erkenntnis„objekt“ (vgl. z. B. AG Schulforschung, 1979) wäre dann nur mehr als Approximation zulässig, wenn der Rückgriff auf die Handelnden nicht möglich ist.

Die konkrete Methodik für eine solche gemeinsame Beschreibung von Handlungen und damit für die Erfassung handlungsleitender Ko-

gnitionen, subjektiver Theorien etc. ist natürlich noch nicht sehr weit entwickelt (vgl. *Wahl*, 1979a), es gibt aber durchaus schon brauchbare Ansätze (vgl. *Wahl*, 1979b; *Schön & Hurrelmann*, 1979; im anglo-amerikanischen Forschungsraum z. B. *Borko u. a.* 1979; *Clark & Yinger*, 1978; 1979; *Peterson & Clark*, 1978; *Zahorik*, 1975). Für die Entwicklung geeigneter Methoden sind vor allem zwei Aspekte zu berücksichtigen (vgl. ausführlicher *Scheele & Groeben*, 1979): 1. Subjektive Interpretationen/Theorien sind weitgehend implizit und müssen im Rahmen der Erfassung (adäquat) expliziert werden; 2. die zu rekonstruierende theorieanaloge Struktur darf nicht vor allem die Überredung oder Suggestion von seiten des Wissenschaftlers abbilden, sondern sie soll die real (wenn auch implizit) gemeinte Struktur des Akteurs darstellen. Daraus folgt zunächst einmal, daß man, so weit möglich, die Explikation der Inhalte und der formalen Struktur unterscheiden und in zwei getrennten Erhebungsprozessen durchführen sollte. Will man in der Phase der Struktur-Rekonstruktion Überredung und Suggestion möglichst vermeiden, so ist nach allen kognitionspsychologischen Erkenntnissen vor allem eine eigenständige Aktivität des Erkenntnis„objekts“ anzustreben: legt man die Rekonstruktionsregeln explizit nieder, macht sie dem Untersuchungspartner transparent und übt ihn darin ein, dann ist (im Rahmen einer im Prinzip gleichberechtigten Subjekt-Subjekt-Relation) so weit als möglich eine adäquate Einigung über die Theoriestructur zu erwarten. Als Beispiel für ein solches Regelsystem haben *Scheele & Groeben* (1979) in Fortführung eines Ansatzes von *Feldmann* (1979) eine Struktur-Lege-Technik (SLT) zur Rekonstruktion subjektiver Theoriestructuren entwickelt.

Eine solche gemeinsame Beschreibung von Handlungen sollte, um realitätsadäquat zu sein, natürlich auch Beobachtungsdaten über das konkrete Verhalten einbeziehen, denn es ist ja nicht auszuschließen, daß der Handelnde ein anderes Verhalten intendiert als er zeigt. Zur Einbeziehung von solchen Beobachtungsdaten (eben aus der Sicht des Beobachters) eignen sich besonders Datenträger wie Tonband und Videoband (vgl. *Fuller & Manning*, 1973; *Kepler*, 1977; *Wahl*, 1979; *Treiber u. a.*, 1980). Für die „deskriptive Validierung“ von Handlungs-Konstrukten in bezug auf die Verhaltensaspekte empfehlen sich insgesamt also „ökologisch naturalistische“ Beobachtungsmethoden (vgl. *Smith*, 1979). Allerdings ist für die postulierte gemeinsame Beschreibung von Handlung(en) im Idealfall zu fordern, daß der Akteur selbst in die Validierung aufgrund der Beobachtungsdaten einbezogen wird; eine integrierende Handlungswissenschaft

öffnet sich hier notwendigerweise methodologisch in Richtung auf Handlungsforschung (im Sinne von Aktionsforschung; vgl. *Treiber & Groeben*, 1980).

Auch wenn die valide Beschreibung von Handlung(en) Verhaltensaspekte mit einbezieht, kann sich der Akteur natürlich immer noch über die Motive seines Handelns irren, indem er beispielsweise in seinen Interpretationen falsche Gründe für sein Handeln ansetzt. Ein Dialog-Konsens über die subjektiven Kognitionen bedeutet keineswegs, daß der Wissenschaftler solche Irrtümer unbefragt übernehmen und in seiner Forschung mitschleppen muß: hier setzt das übergeordnete Falsifikationskriterium zur Überprüfung der angegebenen Gründe ein. Diese Überprüfung aber beantwortet die Frage, ob die Handlung adäquat erklärt ist; sie überschreitet also den Bereich der Beschreibung und betrifft das Problem der Validierung von Handlung als eines explikativen Konstrukts (vgl. nächster Abschnitt).

2.2 Erklärung: die mögliche Übernahme subjektiver Theorie(n) als wissenschaftliche Erklärung

Für das zentrale Ziel wissenschaftlicher Theorien, nämlich die Erklärung von Phänomenen, Ereignissen etc., sind in bezug auf das Handlungskonzept zwei Aspekte zu unterscheiden: einmal die Erklärung von Handlungen (Handlungen werden auf sie bedingende Antezedenzvariablen zurückgeführt), zum anderen die Erklärung durch Handlungen (bewirkte Sukzedenzvariablen werden auf die Antezedenzvariable Handlung zurückgeführt).

2.2.1 Erklärung von Handlungen

Die durch das Handlungskonzept realisierte „Sicht von innen“ führt unter Erklärungsperspektive zunächst zu einem (z. T. recht unfruchtbaren) Dauerproblem; es besteht darin, ob man die „Sicht von innen“ in Form einer teleologischen Erklärung „unüberspringbar“ beibehalten muß, oder ob man sie in eine Sicht von außen überführen kann. Das Problem kommt folgenderweise zustande: fragt man einen Handelnden nach dem „Warum“ seiner Handlung, so wird er in aller Regel als Grund das Ziel angeben, das er mit der Handlung erreichen will. Diese Angabe läßt sich in Form eines „praktischen Syllogismus“

(vgl. *Wright*, 1974) als teleologische Erklärung rekonstruieren: „A beabsichtigt, p herbeizuführen / A glaubt, daß er p nur dann herbeiführen kann, wenn er a tut / folglich macht sich A daran, a zu tun“. Im Gegensatz dazu benutzt die empirische Wissenschaft für ihre Erklärungen das „covering law“-Modell: will man ein Ereignis erklären, so muß man eine Gesetzmäßigkeit finden, die das zu erklärende Ereignis als Sukzedenzbedingung enthält und bei der das Vorliegen der Antezedenzbedingung nachgewiesen werden kann; ist dies der Fall, so gilt das Ereignis als erklärt; die Gesetzmäßigkeit wird als eine „bewährte“ Verbindung von Antezedenzbedingung und davon abhängiger Sukzedenzbedingung angesehen (*Hempel-Oppenheim*-Schema, vgl. *Groeben & Westmeyer*, 1975, S. 80 ff.). Man kann versuchen, die Absicht des Handelnden (und die angezielten Gründe) als Vorsatz oder Motiv aufzufassen und als Antezedenzbedingung in einer entsprechenden Gesetzmäßigkeit, die dieses Motiv mit der jeweiligen Handlungskategorie verbindet, zu verankern. Dann kann man das Motiv als Antezedenzbedingung empirisch zu sichern versuchen, und damit für die Handlung eine dispositionelle Erklärung liefern (vgl. *Werbik*, 1978, S. 37 ff.). Im Gegensatz dazu kann nach Auffassung von *Wright* (1974) das Vorliegen des Motivs nicht logisch unabhängig von der zu erklärenden Handlung empirisch gesichert werden: das Motiv wird aus der Handlung erschlossen, somit wird die Erklärung zirkulär und damit unzulässig. Also ist nach *Wright* für Handlungen nur eine teleologische Erklärung möglich; es ist unzulässig, die Gründe des Handelnden (aus seiner „Innensicht“) in Ursachen aus der „Außensicht“ des Beobachters/Wissenschaftlers zu transformieren; für *Werbik* dagegen ist das (unter Sicherung bestimmter Voraussetzungen, 1978, S. 37 ff.) aufgrund der Selbstauskünfte des Handelnden durchaus möglich. Unter der Perspektive von Handlung als Interpretationskonstrukt ist eher die Sichtweise von *Wright* einzunehmen, denn hier sind Gründe als Konstituenten aufzufassen, die nicht in einer Kausalbeziehung zu einer Handlung stehen können (*Lenk*, 1978 a, S. 309). Hier zeigt sich, daß mit der Einführung der komplexeren Gegenstandseinheit „Handlung“ die Grenze zwischen analytischen und empirischen Sätzen nicht mehr so sicher gezogen werden kann wie in der Verhaltenswissenschaft; diese Schwierigkeit ist eine Folge der Integration von Hermeneutik und Empirie und als solche m. E. nicht negativ zu bewerten; außerdem kann man ihre Lösung ohne weiteres von der zukünftigen Entwicklung einer Handlungswissenschaft erwarten.

Denn die Erklärung von Handlungen ist nicht nur (und nicht ein-

mal in erster Linie) auf die unmittelbaren Gründe/Motive der einzelnen Handlung ausgerichtet; vielmehr ist das Zustandekommen der jeweiligen Handlungsmotivation aufgrund bestimmter Situationsvariablen von größerem Gewicht. Bei der Lehrerhandlung handelt es sich dabei beispielsweise um Variablen der Lernumwelt des Schülers und Variablen auf der Schülerseite selbst, wie Lerndefizite, Begaubung, Anstrengungsbereitschaft etc. (vgl. *Hofer*, 1974) sowie generellere Züge der Person der Lehrers (Interaktionsstil, Einstellung etc., vgl. *Bierschenk*, 1975 c). Diese Antezedenzbedingungen sind auch in den subjektiven Theorien des Handelnden präsent; der Inhalt der handlungsrechtfertigenden und -leitenden Kognitionen (des Lehrers) kann daher – zumindest strukturell – durchaus der Erklärungsstruktur des covering law-Modells entsprechen. Enthält die subjektive Theorie des Handelnden also Ursachen für bestimmte Handlungen, stellt sich für eine Handlungswissenschaft als Integration von hermeneutischer und empirischer Perspektive die Frage, ob und inwieweit die subjektive Erklärung als „objektive“ (wissenschaftliche) übernommen werden kann; dazu bedarf es einer falsifikationstheoretischen Überprüfung (s. o.) der subjektiven Erklärungsansätze. Rekonstruierte subjektive Theorien sind also als Heuristik für wissenschaftliche Erklärungen aufzufassen und empirisch zu überprüfen; für diese Überprüfung ist das gesamte empiristische Methodenarsenal einzusetzen, soweit es nicht in seiner Wertigkeit dem Handlungskonzept und damit verbundenen Menschenbild widerspricht (vgl. *Groeben*, 1980). Lassen sich die subjektiven Erklärungen des Handelnden als realitätsadäquat (und damit rational) nachweisen, so sind sie als valide Erklärungen zu übernehmen. Die explikative Validierung der (subjektiven) Handlungserklärung kann diese natürlich auch als nicht adäquat, also als Rationalisierung nachweisen (vgl. *Weinert*, 1978, S. 67 f.); in diesem Fall ist dann von der Innensicht-Heuristik abzugehen; statt dessen sind aus der Sicht von außen Erklärungs-/Hypothesenalternativen zu entwickeln und zu überprüfen (wie im verhaltenswissenschaftlichen Paradigma bisher schon üblich und methodisch differenziert entwickelt; das gilt auch für völlig reizdeterminierte, d. h. nicht geplante und gewählte Reaktionen, z. B. völlig automatisierte Verhaltensweisen). Da das Falsifikationskriterium übergeordnet ist, bedeutet das Ausgehen von der Innensicht der Handlung nicht, daß man in ihr rein hermeneutisch-verstehend gefangen bleibt; vielmehr ist sie bei nachgewiesener Inadäquanz zu verlassen, – allerdings auch nicht eher. Integration von Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung (innerhalb einer hand-

lungsorientierten Wissenschaft) bedeutet: man setzt bei der potentiellen Rationalität des Handelnden (und seiner subjektiven Erklärungen) an und übernimmt diese, soweit sie rational sind, als wissenschaftliche Erklärungen. Erst wenn das nicht möglich ist, generiert man auf (klassischem) verhaltenswissenschaftlichem Weg alternative Erklärungsentwürfe (vgl. *Groeben & Scheele*, 1977, S. 183 ff.; *Werbik* 1978, S. 37). In dieser Nutzung der potentiellen Rationalität des Handelnden selbst liegt eine der methodologischen Möglichkeiten zur Reduktion der Komplexität wissenschaftlicher Theorien (s. o. 1.).

2.2.2 Erklärung durch Handlung(en)

Prinzipiell die gleiche methodologische Struktur von Rekonstruktion und Überprüfung gilt auch für die Perspektive der Erklärung durch Handlung(en), die von der Handlung (als Antezedenzvariable) aus die abhängigen, bewirkten Folgen (als Sukzedenzvariablen) thematisiert. Die handlungsleitenden Kognitionen des Akteurs enthalten auch Annahmen über Handlungswirkungen; die Gründe für das Handeln implizieren Erwartungen über bestimmte Handlungsfolgen (*Werbik*, 1978, S. 25 ff.). Die Erklärung des (eigenen) Handelns ist daher nur die eine Hälfte der subjektiven Theorie eines Akteurs, die andere Hälfte bezieht sich auf die von der Handlung bewirkten Folgen (oder, aus der Innensicht formuliert, die durch sie erreichten Ziele). Subjektive Theorien bestehen also vollständig aus Situations- \times Handlungs- \times Folgen-Erwartungen (vgl. *Hofer & Dobrick*, 1978, S. 62)². Diese Erwartungen von Folgen/Wirkungen von Handlungen sind genauso zu rekonstruieren und zu überprüfen, wie es oben für die Erklärung von Handlung(en) skizziert wurde. Diese subjektiven Erklärungen durch Handlungen können im Falle ihrer Adäquatheit als wissenschaftliche Erklärungsansätze übernommen werden. Allerdings ist hier noch eine methodologische Erweiterung erforderlich: die Perspektive der „Erklärung durch Handlung“ bedeutet ja eine Vereinfachung komplexer Erklärungen, da man nicht auf bloße Verhaltensdaten, sondern auf sinnvolle Einheiten zurückgreift: eben auf Handlungen. Diese Komplexitätsreduktion erfolgt jedoch nur dann, wenn diese Einheiten auch für jene, auf die sie wirken sollen, sinnvoll sind – für den Fall der Lehrerhandlung also, daß sie dem Schüler auch als Handlungseinheit erscheinen, von diesem so aufgefaßt werden. Unter der Perspektive der Erklärung von Handlungswirkungen ist daher auch immer die Sinnggebung des „Adressaten“ der Hand-

lung miteinzubeziehen und Handlung als kommunikative Handlung aufzufassen (vgl. *Schäfer & Schaller*, 1976, S. 170). Die methodologischen Konsequenzen dieser Notwendigkeit (z. B. eventuell gemeinsame Beschreibung von Handlungen mit Akteur und Adressat der Handlung?) sind derzeit noch gar nicht vollständig abzusehen; es eröffnen sich hier aber zumindest weitere Möglichkeiten der Einbeziehung im weitesten Sinn hermeneutischer Ansätze, wie z. B. des symbolischen Interaktionismus etc. (vgl. *Mollenhauer* 1972, S. 27 ff.). Auf jeden Fall resultiert daraus, daß man auch den Schüler als Handelnden auffassen und für die Forschungsmethodik berücksichtigen muß. Das erfordert noch weitreichende Veränderungen der bisherigen Forschungs- und Theorieansätze: während sich für die Erklärung des Lehrerverhaltens in der Forschung mittlerweile ein handlungstheoretischer Erklärungsansatz (einschließlich des entsprechenden Menschenbildes, s. o.) durchsetzt (vgl. *Shulman & Elstein*, 1975; *Fenstermacher*, 1979), hat dieser Paradigmawechsel für die Erklärung des Schülerverhaltens erst seit kurzem begonnen (vgl. *Doyle*, 1978; 1979). Aber erst wenn auch der Schüler als handelnde Person in Interaktion mit dem handelnden Lehrer aufgefaßt wird, kann von einer vollständig handlungswissenschaftlichen Forschung die Rede sein.

2.3 Veränderung: Austausch subjektiver und objektiver Theorien

Die Anwendung (Technologie) einer handlungswissenschaftlichen Forschung ist vor allem auf die Verbesserung der (Lehrer)Handlungen ausgerichtet. Aufgrund des Bildes eines (zumindest potentiell) rationalen Menschen muß eine solche Verbesserung zunächst einmal an der Veränderung der handlungsleitenden Kognitionen ansetzen; da diese als subjektive Theorien rekonstruiert werden, ist die angezielte Verbesserung primär über einen Austausch von subjektiver und objektiver Theorie erreichbar (vgl. *Heckhausen*, 1975; *Weinert*, 1977; *Groeben & Scheele*, 1977, S. 136 ff.). Durch diesen Austausch soll die Veridikalität der subjektiven (handlungsrechtfertigenden und -leitenden) Theorien gesichert werden; unter Veridikalität wird dabei die Validität (Realitätsadäquanz) subjektiver Theorien verstanden (vgl. *Kelley*, 1971; *Groeben & Scheele*, 1977, S. 80 ff.). Lehrertraining ist dann ein Prozeß der „Transformation subjektiver in (möglichst) objektive Kognitionen“ (*Hofer*, 1980, S. 14), und zwar durch möglichst gleichberechtigte Beratung (Subjekt-Subjekt-Relation).

Für die amerikanische Lehrer-Forschung hat *Fenstermacher* (1979) eine vergleichbare Transformations-Perspektive gefordert, begründet und entwickelt: er kritisiert den Dreischritt der traditionell behavioristischen Unterrichtsforschung, die zunächst Korrelationen zwischen bestimmtem Lehrer-Verhalten und Lernerfolg beim Schüler feststellt, diese dann in Richtung auf kausale Abhängigkeit interpretiert und daraus Regeln für ein optimales Lehrer-Verhalten ableitet; bei maximalem Erfolg einer derartigen Forschungsperspektive resultiert bestenfalls ein völlig regel-determiniertes Programm zur Einübung effektiven Lehrverhaltens. Gerade der Wechsel von Lehrer-Verhalten ist aber, wie auch empirische Untersuchungen zeigen (*Fenstermacher*, 1979, S. 175), auf diese Weise nicht zu erreichen. Als Gegenmodell entwickelt auch *Fenstermacher* den Ansatz der „Transformation von subjektiven Überzeugungen in objektive“ (bzw. objektiv-wissenschaftlich begründete; 1979, S. 167f.); dazu ist sowohl die Erforschung der subjektiven Überzeugungen (Theorien) der Lehrer als auch ihre rationale Diskussion als beratender Austausch zwischen Lehrer und Wissenschaftler nötig.

Entsprechend der Vorordnung der Sinnkonstituierung liegt der Ausgangspunkt (und wenn möglich auch das Schwergewicht) eines solchen beratenden (Lehrer-)Trainierens bei der Veränderung der subjektiven Theorien; wenn nötig, ist aber (parallel zu den oben skizzierten „Außensicht“-Überprüfungen bei der Erklärungsperspektive) auch das Training verhaltensorientierter Kompetenzen bis hin auf die Ebene konkreter Fertigkeiten einzubeziehen. *Hofer* hat (1977) für eine solche Lehrerbildung, die ihren Schwerpunkt auf die Verbesserung handlungsleitender Kognitionen legt, aber die Umsetzung in Verhaltenskompetenzen nicht vernachlässigt, ein rationales Planungsmodell vorgelegt. Danach sollte eine austauschorientierte Lehrerbildung folgende Schritte umfassen:

1. Festlegung und Begründung des(r) Trainingsziels(e)
2. Bestimmung der Soll-Komponenten (Handlungsentwürfe) der Trainingsziele
3. Modelladäquate Beschreibung der Elemente der (beim Lehrer vorhandenen) subjektiven Theorien
4. Revision der subjektiven durch die wissenschaftliche Theorie (Austausch)
5. Diagnostische Erfassung defizitärer Komponenten beim Lehrer (z. B. im Einstellungs- oder Verhaltensbereich)
6. Identifikation der zu trainierenden Fertigkeiten
7. Bestimmung der anzusprechenden Lernarten
8. Wahl der Trainingsmethode (*Hofer*, 1977, S. 30ff.).

Durch die letzten Schritte wird der planvolle und integrierte Einsatz der einschlägigen bisherigen Trainingsmodelle (von Gruppendynamik bis Micro-Teaching) ermöglicht. Innerhalb einer so struktu-

rierten Lehrerbildung wird also die Anwendung von (Lehrer-)Wissen für den Unterricht explizit geübt, wodurch sich auf die Dauer die Metamerkmale der Unterrichtsplanung und -handlungen verbessern sollten, wie: Konkretheit/Abstraktheit von Planungsergebnissen, Umfang und Antizipationsbreite der Planung, Variabilität des Verhaltens, Subsumption einzelner Verhaltensweisen unter überdauernde Strategien und die Zuversicht in die eigene Effektivität generell (vgl. *Bromme & Seeger* 1979, S. 17ff., S. 100f.).

Die Austauschperspektive erfordert, daß den subjektiven Theorien möglichst in allen (Teil)Bereichen bzw. Ebenen „objektive“ Theorieansätze kontrastiert bzw. zumindest verglichen werden können. Handlungen werden vom Agierenden immer als Mittel zur Erreichung von angestrebten Zielen eingesetzt. D. h., in den handlungsleitenden Kognitionen sind immer auch Werturteile, präskriptive Sätze an zentraler Stelle enthalten. Daraus folgt für den Austausch, daß auch in das wissenschaftliche Aussagensystem der objektiven Theorien Werturteile aufgenommen und, soweit möglich, Begründungen für Präskriptionen angeboten werden müssen. Die Aufgabe der Kritik und Begründung von Werten/Zielen/Normen ist als eine grundlegende, die bisherigen Auffassungen stark erweiternde methodologische Konsequenz der Austauschperspektive festzuhalten (vgl. *Groeben & Scheele* 1977, S. 122ff.). Diese Aufgabe ist methodisch explizit und möglichst exakt innerhalb einer Ziel-Mittel-Analyse leistbar (s. o. 1.: *König*, 1975; *Groeben & Scheele*, 1977, S. 149ff.). Deren Grundstruktur läßt sich kurz folgendermaßen beschreiben (vgl. *Groeben*, 1979, S. 60ff.): es handelt sich dabei um ein deskriptiv-präskriptiv gemischtes Satzsystem. Die deskriptiven Sätze geben die Bedingungs-Ereignis-Verbindungen an (z. B. „Lob motiviert den Schüler“); die präskriptiven Sätze zeichnen die Konsequenz (im Beispiel: Motivierung) als beabsichtigt (Ziel), als gut (Wert) aus. Die Ziel-Begründung besteht also aus einem normativen und deskriptiven Teil: die präskriptive Prämisse „Motivierung ist gut, erstrebenswert“ führt in Verbindung mit der deskriptiven Prämisse („Lob führt zu Motivierung“) zum (präskriptiven) Schluß („Loben ist gut, erstrebenswert“); die beiden Prämissen stellen also die Begründung für die Wertung der jeweils darunter liegenden (conclusio-)Ebene dar. Auf die gleiche Weise kann man natürlich auch für die präskriptive Prämisse eine Begründung aufbauen (durch eine entsprechende Kombination von übergeordneten deskriptiven-präskriptiven Prämissen: z. B. „Motivierung ist gut, weil sie zu lebenslanger Lernbereitschaft führt, und diese ist erstrebenswert“); auf diese Weise gelangt man zu

immer generelleren Zielen/Werten (sog. *Grundwerturteilen*). Die wissenschaftliche Analyse und Kritik bezieht sich nun sowohl auf die deskriptiven als auch auf die präskriptiven Teile solcher Ziel-Mittel-Analysen: hinsichtlich der deskriptiven Sätze steht die Überprüfung der Realgeltung im Vordergrund; läßt sich ein empirischer Satz als unzutreffend nachweisen, so sind in Folge davon alle Präskriptionen, die ihn voraussetzen, als unbegründet abzulehnen („negative Kritik“). Die akzeptierte Realgeltung der deskriptiven Prämisse heißt aber noch nicht, daß eine Wertung schon absolut begründet ist: sie ist es immer nur relativ zur präskriptiven Oberprämisse (und deren Begründetheit). Auf diese Weise sind Ziel-/Wert-Begründungen voranzutreiben bis zu den höchsten Oberzielen, für die entweder ein gesellschaftlicher Konsens besteht (Erlanger Modell; vgl. *Lorenzen & Schwemmer* 1973; *Schwemmer* 1974) oder die als (notwendige) Voraussetzung in jede Ziel-Mittel-Argumentation eingehen (vgl. *König*, 1975). Gerade bei der Realisierung einer Handlungswissenschaft im pädagogischen Feld ist die Methodologie der Ziel-Mittel-Analyse zur Kritik und Begründung der unvermeidbar auszusprechenden Wertungen/Ziele unerlässlich.

3. Theorie: Komponenten und Konstituenten von „Handlung“ als Analyserahmen für pädagogisch(e)/psychologische Forschung

Die Handlungsperspektive stellt bislang noch keinen einheitlichen Theorieentwurf dar, sondern eher einen Rahmen zur Fixierung von Fragen und Problemen; für diese ist dann entsprechend der Problemstellung die Richtung der Problemlösung allerdings vorgezeichnet. In diesem Sinn von „Theorie-Rahmen“ sollen im folgenden die wichtigsten Problemaspekte für Forschung im pädagogisch-psychologischen Feld expliziert werden; im einzelnen bietet sich dabei zur Aspektdifferenzierung der konstituententheoretische Ansatz der Konzeption von Handlungen an; er läßt sich verbinden mit jenen Prozeßkomponenten, die im Rahmen der i. e. S. psychologischen Handlungsmodelle entwickelt wurden.

3.1 Interpretationskonstituenten und Prozeßkomponenten des Handlungs-Konstrukts

Die je einzelne (interpretative) Beschreibung von Handlung(en) enthält kaum je alle möglichen Konstituenten, sondern sie wird immer bestimmte auswählen (*Lenk*, 1978 a, S. 305, S. 313). Die bisher herausgearbeiteten Konstituenten stecken die Vielfalt der analysierbaren Handlungsaspekte ab; dazu gehören nach der zusammenfassenden Explikation von *Lenk* (1978 a) vor allem:

- Zuschreibung zu einem Akteur als notwendige Konstituente; sie manifestiert sich in einer prinzipiellen Wahlmöglichkeit zwischen Handlungsalternativen (*Lenk*, 1978 a, S. 317) und einer (zumindest partiellen) Ablaufkontrolle, so daß der Handelnde auch noch während der Handlung „aussteigen“ kann (*Lenk*, 1978 a, S. 337). Das setzt eine bestimmte ablauf- und subjektbezogene Bewußtheit voraus, die sich allerdings nicht notwendig auch auf das Ziel beziehen muß; daher ist
- Intentionalität hinreichende, aber nicht notwendige Konstituente; eine Handlung setzt man gewöhnlich auch bei Verantwortlichkeit (Zuschreibung zum Akteur) ohne Absichtlichkeit an (z. B. fahrlässige Tötung).

Die übrigen Konstituenten sind intuitiv nach ihrer Wichtigkeit in eine Rangfolge gebracht:

- Wert-/Ziel-Bezug. Aus diesem ergeben sich Konsequenzen vor allem für jene beschreibenden und erklärenden Kognitionen, die in einer Ziel-Mittel-Perspektive als Voraussetzungen erscheinen; im Rahmen der Situations- × Handlungs- × Folgen-Erwartungen ist dabei vor allem der
- Situationsbezug und die Kontextrelation (sowohl hinsichtlich der Bedeutung von Handlungen als auch ihrer Motivation und Genese) relevant; als spezifischer, aber auch gerade für das Handeln im pädagogischen Feld zentraler Aspekt des Situationsbezugs ist die
- Institutionsabhängigkeit (der möglichen Handlungsalternativen, insbesondere deren Begrenzung) zu nennen.

In bezug auf die Verhaltensweise selbst sind die Aspekte der

- Regelmäßigkeit (im Gegensatz zur Gesetzmäßigkeit bei physischen Ereignissen, auch hinsichtlich Sitten, Gebräuchen etc.) sowie die
- Erwartbarkeit relevant (die vor allem für die Klassifikation von Unterlassungs-Handlungen ausschlaggebend ist; vgl. *Lenk*, 1978 a, S. 296).

- Für die Folgen-Perspektive ist (außer den schon unter dem Wert-/Ziel-Bezug erwähnten Kognitionen/Voraussagen) die Systemeinkbettung konstitutiv (Einbettung in größere Handlungssysteme, s. o. 2.2.2).

Diese Konstituenten-Aspekte werden für eine empirische Handlungswissenschaft aber forschungspraktisch erst brauchbar, wenn man sie innerhalb der konkreten Prozeßstruktur von Handlung(en) sieht. Einschlägige Prozeßmodelle sind bisher vor allem von allgemeinspsychologischer Perspektive aus entwickelt worden und stellen zumeist eine Ausdifferenzierung des grundlegenden Modells von Miller, Galanter & Pribram, 1974; TOTE-Modell) dar (vgl. Alisch & Rössner, 1977; Hofer & Dobrick, 1978; Werbik, 1978). Übereinstimmend setzen alle Modellierungen zumindest die folgenden Prozeßkomponenten an (vgl. auch Hofer, 1980, S. 7f.):

- Der Handelnde geht von einer bestimmten Soll-Vorstellung (Standard) hinsichtlich ausgewählter Ereignisse, Zustände etc. aus;
- er vergleicht damit den Ist-Zustand und diagnostiziert gegebenenfalls eine Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Lage;
- in diesem Fall überlegt er (planend) alternative Möglichkeiten von Verhaltensweisen, die den angestrebten Soll-Zustand herbeiführen können;
- aus einem zureichenden Alternativenpool wird sodann die optimale Möglichkeit aufgrund einer Kosten-Nutzenanalyse ausgewählt und realisiert;
- abschließend wird überprüft, ob die intendierten Folgen eintreten und im Fall der Zielerreichung die Handlung als abgeschlossen angesehen.

3.2 Durch die Handlungsperspektive akzentuierte theoretische Problemstellungen pädagogisch-psychologischer Forschung

Die soeben aufgeführten Interpretationskonstituenten des Handlungskonstrukts können kombiniert werden mit den aus empirisch fundierten Handlungsmodellen ableitbaren Prozeßkomponenten. Für die einzelnen Prozeßbereiche ergeben sich dabei Fragestellungen, für deren Lösung der Theorierahmen der Handlungsperspektive als besonders geeignet erscheint; er sollte darum für diese Bereiche vorrangig eingesetzt werden (im folgenden eher stichwortartig aufgeführt):

- Bei der Festlegung von Soll-Vorstellungen manifestiert sich vor

allem der Wert-/Ziel-Bezug von Handlung. Das wichtigste Problem ist hierbei die Frage nach der Legitimität der jeweiligen Intention; die Legitimitätsfrage ist für die subjektiven wie die objektiven Theorien durch eine Begründung in Form der Ziel-Mittel-Analyse zu leisten. Hinsichtlich der subjektiven Theorien erfordert das zumeist eine Bewußtmachung der größtenteils impliziten Zieldimensionen. Krampen (1979) gibt einen Überblick über die bisher gefundenen „erziehungsleitenden Vorstellungen von Lehrern“; er selbst stellte z. B. bei deutschen Lehrern innerhalb der allgemeinen Dimension „Betonung der Schülerindividualität“ Ziele wie Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Kreativität etc. fest (Krampen, 1979, S. 100 ff.). Eine Rekonstruktion innerhalb des Modells der Ziel-Mittel-Analyse kann hier die Binnendifferenzierung und -kohärenz heraufsetzen: allgemeine Oberziele werden stringent mit Unterzielen bis hin zu konkreten Lehrzielen einzelner Unterrichtsstunden verbunden (vgl. z. B. die Relation von „Erziehungszielen“ und „Rollenzielen“ bei Krampen, 1979). Dabei spielt dann natürlich auch die empirische („negative“) Kritik der implizierten empirischen Annahmen eine zentrale Rolle; hier liegt einer der Hauptansatzpunkte für einen Austausch zwischen subjektiven und objektiven Theorien. Dieser Austausch aber wiederum setzt voraus, daß die wissenschaftliche Theorie überhaupt entsprechende empiriefundierte Begründungen selbst anzubieten hat, erfordert also auf die Dauer eine Empirisierung der Lernzieldiskussion (Blankertz, 1969; Mollenhauer, 1972, S. 43 ff.; allerdings eben nicht nur in der Deskription von Taxonomien, vgl. Bloom, 1973, sondern auch und gerade hinsichtlich der normativen Aspekte). Für beide, subjektive und objektive Theorien, werden dann weitere (auf dem Hintergrund solcher Explikationen, Präzisierungen und Begründungen) zentrale, praxisrelevante Fragen aufgeworfen: z. B., ob die beabsichtigten Zielmerkmale (z. B. des Schülerverhaltens) auch wirklich beachtet werden, ob sich Ziele (in der konkreten Unterrichtspraxis) widersprechen (z. B. Kreativität und Disziplin; vgl. Groeben & Scheele, 1977, S. 125 ff.), welche Hierarchisierung man bei solchen Inkohärenzen einführen will und wie man die mögliche Verselbständigung von Zwischenzielen (wie z. B. Disziplin) vermeiden kann (vgl. Hofer, 1980, S. 10).

- Bei der Feststellung des Ist-Zustandes und der Diagnose möglicher Ist-Soll-Diskrepanzen ist vor allem der Situationsbezug relevant: das beginnt bei der Analyse potentieller Wahrnehmungsverzerrungen, denen der Lehrer in Abhängigkeit von seinen Voreinstellungen, Erwartungen und auch impliziten Theorien (z. B. über die Schü-

lerpersönlichkeit; vgl. *Hofer*, 1974) unterliegt. Bei der Frage nach der Rationalität der Wahrnehmung/Beobachtung ist auch die Differenziertheit der Feststellung von Ist-Lagen zu thematisieren (ob der Lehrer z. B. a-priori-Gruppierungen der Schüler vornimmt, s. u. *Hofer* in diesem Band; z. B. einen mehr norm- oder leistungsorientierten „Test“-Zugang wählt, vgl. *Zielinski*, 1974). Gleichzeitig manifestiert sich in der Wahrnehmung der Ist-Lage aber auch wieder der Ziel-Bezug, aus dem heraus sich die Bedeutsamkeit der wahrgenommenen Situation ergibt (vgl. *Hofer & Dobrick*, 1978, S. 54). Die (kognitiv) wichtigste Konkretisierung des Situationsbezugs bei der Wahrnehmung von Ist-Lagen aber liegt in der Ursachenattribution vor: je nachdem welche Ursachen für die Ist-Lage vom Handelnden angesetzt werden, ergeben sich unterschiedliche Mittel als Veränderungsmöglichkeiten in Richtung auf ein angestrebtes Ziel (vgl. *Hofer & Dobrick* in diesem Band); die weitere Forschung wird sich hier sowohl auf die Erweiterung der Ursachenkategorien (z. B. auch mehr Situationsvariablen, Kategorisierung nach der Beeinflussbarkeit durch den Lehrer etc.) als auch der Wirkungen (neben Leistungen auch Arbeitshaltungen, selbstgesteuerte Lernstrategien etc., vgl. *Neber* u. a., 1978; *Weltner*, 1978) konzentrieren (müssen). Besonders für subjektive Theorien wird dabei das Problem relevant, daß nicht über alle Situationsdiagnosen und Attributionen vollständiges und präzises Wissen vorliegt; für das kompensierende „Exaktifizieren“ (vgl. *Alisch* in diesem Band) ist zu fragen, wann ein vorzeitiger Abschluß des Wahrnehmungs- und Erklärungsprozesses erfolgt (vgl. *Groeben & Scheele*, 1977, S. 72 ff.). Über die Ursachenattribution wird die Ist-Lage auch mit einer möglichen Wird-Lage verbunden, die z. B. ohne Eingriff des Lehrers zu erwarten ist; hier ist noch weitgehend ununtersucht, über wieviele Wirkungssequenzen/-stufen z. B. Lehrer mögliche Fehlentwicklungen (des Unterrichts etc.) antizipieren, ob (und wie) z. B. die Unterrichtsqualität von einer solchen Antizipationsweite abhängt.

– Für den Teilprozeß des Entwurfs von (pädagogischen) Handlungsalternativen tritt zunächst die beschränkende Wirkung institutioneller Zwänge als Problem auf: das Bildungs- und Schulsystem grenzt die möglichen Handlungsalternativen zumeist empfindlich ein (für manche potentiellen Lehrer so stark, daß sie wegen mangelnder (eigener) Handlungs-Kontrolle den Dienst quittieren); dazu gehören auch die Beschränkungen der Wahlmöglichkeiten für pädagogisches Handeln, die aus den mehr informellen Zwängen der Lehrerrolle resultieren (vgl. *Biddle* u. a., 1964). Eine Forschung aus der Hand-

lungsperspektive heraus wird hier sowohl die aus schulischer Hierarchie und formellen Bestimmungen (Verwaltungs-, Rechtsvorschriften, Lehrpläne etc.) als auch die aus informellen Restriktionen (Lehrerrolle) resultierenden Begrenzungen, aber auch die verbleibenden Freiräume untersuchen. In Verbindung mit der Zuschreibung von Handlungen zu einem Akteur ist dann auch das Problem z. B. der adäquaten Sicht der alternativen Wahlmöglichkeiten auf Seiten des Lehrers zu thematisieren; eine Sicht, die häufig zu Beginn der Berufspraxis erst in der dramatischen Form des „Praxis Schocks“ erworben wird (*Hofer*, 1980, S. 5 f.) und von der aus sich (u. U.) Berufszufriedenheit, Wirksamkeitsgefühl, Angst, Stress etc. beim Lehrer erklären lassen. Die Handlungsentwürfe des Lehrers werden maßgeblich beeinflusst vom Ziel- und Situationsbezug, das heißt: von der Erwartung von Handlungsfolgen, verbunden mit den Ursachenattributionen; diese Situations- \times Handlungs- \times Folgen-Erwartungen (s. o. 2.2) sind das kognitive Kernstück jeden pädagogischen Handelns. Dessen Erforschung muß sich auch auf die Kenntnis der (unintendierten) Nebenfolgen erstrecken: fahrlässiges Handeln läßt sich unter diesem Aspekt rekonstruieren als Handeln, das mögliche Nebenfolgen nicht berücksichtigt, obwohl man von deren Kenntnis (z. B. durch die Ausbildung des Lehrers) ausgehen kann. Der Austausch von subjektiven und objektiven Theorien und die dadurch mögliche Verbesserung der subjektiven Theorien (vgl. o. 2.3) konzentriert sich vor allem auf dieses kognitive Kernstück. Die Austauschperspektive kann (und sollte) dann auch zu einer stärkeren Berücksichtigung der Kontexteinbettung und des Systembezugs der (Lehrer-) Handlungen beitragen: unter dem Kontextbezug ist zu thematisieren, welche Bedeutung die Lehrerhandlung für den Lernenden (Schüler) hat (s. o. 2.2.2); und der Systembezug berücksichtigt, mit welchen Handlungen der Schüler auf die Lehrerhandlung antwortet. Die Handlungsperspektive erfordert hier sicherlich, sehr viel stärker als bisher realisiert, den Entwurf von Handlungsketten (z. B. Lehrerfragen, für die auch mögliche Schülerantworten antizipiert werden, für die dann wiederum schon unterschiedliche weitere Fragen als Handlungsentwürfe konzipiert sind etc., vgl. *Bierschenk*, 1975 a, 1975 b).

– Bei der Auswahl der optimalen Handlungsalternative wird als Manifestation des Situations- und Zielbezugs normalerweise das Modell der rationalen Entscheidungstheorie unterstellt (vgl. *Jungermann*, 1976; *Werbik*, 1978). Danach werden Kosten und Nutzen einer Handlung kalkuliert und diejenige Alternative ausgewählt, die

den höchsten subjektiven Nutzen ergibt (d. h. das höchste Produkt aus [subjektiver] Valenz einer Handlungsfolge und deren [subjektiver] Eintretenswahrscheinlichkeit; bzw. bei mehreren Folgen die höchste Summe der einzelnen Produkte: SEU-Prinzip: Subjectively Expected Utility). Dieses Modell hat zwar durchaus auch einen deskriptiven Wert für das tatsächliche Auswählen von Handlungen (*Krampen & Brandstätter* in diesem Band), enthält andererseits aber auch Unterstellungen, die in den meisten praktischen Entscheidungssituationen unrealistisch sind; dazu zählen vor allem: die Annahme eines stabilen, transitiven Präferenzsystems, aufgrund dessen das Individuum über jede potentielle Folge eine Entscheidung fällen kann, die Irrelevanz identischer Konsequenzen, die Unabhängigkeit von Nutzen und subjektiver Wahrscheinlichkeit etc. (vgl. *Jungermann*, 1976, S. 20ff.). Unter Rücksicht auf diese (menschlichen) Begrenzungen (der Informationsverarbeitungskapazität) ist das Konzept der „beschränkten Rationalität“ entwickelt worden (*Simon*, 1947), das davon ausgeht, daß das Subjekt nur befriedigende Handlungen auswählt (z. B. die weitere Suche nach Handlungsalternativen einstellt, wenn der Nutzen eines vorliegenden Entwurfes ausreichend erscheint; vgl. *Jungermann*, 1976, S. 36ff.). Noch wichtiger aber sollten m. E. unter der Handlungsperspektive die Überschreitungen solchen rein zweckrationalen Denkens (und Entscheidens) werden: durch Rückgriff auf die Wertigkeit von Handlungen (Extremfall: körperliche Züchtigung führt zwar zu dem angestrebten Ziel ‚Ruhe im Klassenzimmer‘, wird aber wegen des Widerspruchs zum Wert Menschenwürde nicht gewählt) und Metanormen (wie „Sollen impliziert Können“; vgl. *Groeben*, 1979a, S. 63ff.).

– Für die Realisierung der Handlung sind natürlich vor allem die verschiedenen Manifestationen der Zuschreibung zu einem Akteur konstitutiv: im Hinblick auf die (zumindest partielle) Ablaufkontrolle ergibt sich z. B. das (noch kaum untersuchte) Problem, bis zu welchem Zeitpunkt z. B. Lehrer noch aus Handlungen „aussteigen“, beispielsweise wenn sie Nebenfolgen sich abzeichnen sehen, die sie nicht einkalkuliert hatten und die sie ihren Entscheidungsprozeß revidieren lassen. In Verbindung mit der Erwartbarkeit von Handlungen erlaubt es die Konstituente der Ablaufkontrolle auch, Unterlassungen (Nicht-Verhalten) als Handlung anzusehen: wenn sich der Lehrer z. B. explizit für ein Nicht-Verhalten entscheidet (z. B. Ignorieren als pädagogische Strategie); gleichermaßen ist aber auch eine kritische Bewertung möglich: wenn sinnvolle Handlungen [nicht-intendiert] unterlassen werden, für die man von der Ausbildung des

Lehrers her erwarten kann, daß er sie in Betracht zieht. Der Aspekt des Regelbezugs macht außerdem deutlich, daß Unterlassungen je nach Akteur unterschiedliche Konsequenzen zeitigen (z. B. Nicht-Grüßen des Lehrers oder Schülers). Unter dem Aspekt der ablauf- und subjektbezogenen Bewußtheit stellt sich vor allem das Problem der Geltungseinschränkung der Handlungsperspektive: denn, natürlich gibt es Verhaltensweisen bei Lehrern, die quasi mechanisch und habitualisiert ablaufen bzw. infolge institutioneller Vorschriften automatisiert sind (*Hofer*, 1980, S. 11). Hier stellt sich zunächst einmal die Frage, in welchen Situationen der Lehrer kognitiv bewußt-intentional z. B. proaktiv handelt (*Brophy & Good*, 1974) und in welchen nicht. Darüber hinaus ist es m. E. aber auch hier sinnvoll, die Handlungsperspektive so lange wie möglich durchzuhalten und in der Forschung zu realisieren: denn mechanisierte, automatisierte Verhaltensweisen können auch auf früher einmal bewußt überlegten, intendierten Handlungsentwürfen basieren, deren kognitive Fundierung lediglich im Zuge der Gewöhnung unter die (verbal-kognitive) Verfügbarkeitsschwelle abgesunken ist. Außerdem kann der Austausch von subjektiven und objektiven Theorien gerade bei den automatischen Verhaltensweisen darauf ausgerichtet sein, ein Bewußtsein von der Wirkung dieses Verhaltens zu schaffen (vgl. z. B. den Pygmalion-Effekt; *Bromme & Seeger*, 1979, S. 69f.). In größerem Rahmen führt das dann zu dem Problem (und möglichst der Verbesserung) der Selbst-Evaluation des eigenen (Lehrer-) Handelns (auch und gerade aus der Sicht des Schülers; vgl. *Bromme & Seeger*, 1979, S. 82ff.).

– Für den Teilprozeß der Zielerreichung werden in Ausschnitten (je nach Entscheidung) alle besprochenen Aspekte konstitutiv: von der Diagnose des erreichten Ist-Zustandes (in Relation zum angestrebten Soll-Zustand) bis hin zu neuen Handlungsentwürfen, -auswahlen etc., wenn eine Ist-Soll-Diskrepanz weiterhin bestehen bleibt. Unter dem Aspekt des Zielbezugs ist hier also vor allem die Einbettung in ein Handlungssystem relevant: sowohl hinsichtlich des (regelkreishaften) Wiederaufnehmens von Handlungsversuchen zur Verwirklichung des (im ersten Anlauf noch nicht erreichten) Ziels als auch bei Erreichung des angestrebten Ziels, und damit Beendigung der darauf ausgerichteten Handlungssequenz: dann wird die Einbettung in weitere (Ober-)Ziele (entsprechender Ziel-Mittel-Analysen), und damit die Verbindung zu weiteren Handlungssequenzen, thematisch.

Dieser Aufriß von Frageaspekten, die durch die Handlungsperspektive nahegelegt werden, ist natürlich nicht als abgeschlossen an-

zusehen, sondern kann durch Ausdifferenzierung der Prozeßkomponenten und/oder Interpretationskonstituenten erweitert werden.

4. Anmerkungen

¹ Die einzige Konzeption von Erziehungswissenschaft, die explizit ohne den Handlungsbegriff auszukommen versucht, wird von *Klauer* vertreten; *Brezinkas* Kritik daran (1977, S. 77) macht aber m. E. begründet deutlich, daß auch hier für das Konzept „Lehrertätigkeiten“ Intentionalität unterstellt und damit das Handlungskonzept doch (zumindest implizit) eingeführt wird.

² *Hofer & Dobrick* (1978, S. 62) sprechen statt von Folge-, von Ergebnis-Erwartungen; – da aber in der handlungsphilosophischen Diskussion „Ergebnis“ den Endzustand des Tuns bezeichnet (logische Verbindung!) und nicht die empirische Wirkung (vgl. *Wright*, 1974, S. 68f.; *Werbik*, 1978, S. 23), ist es sinnvoller, von Folge-Erwartungen zu sprechen.

Ich danke den Herren M. Hofer, B. Treiber und M. Wiegand für kritische Lektüre einer ersten Fassung dieser Arbeit, für Verbesserungsanregungen und Literaturhinweise.

5. Literatur

- AG Schulforschung: Alltagstheorien von Schülern und Lehrern über Schulversagen. In: Schön, B. & Hurrelmann, K. (eds.): *Schulalltag und Empirie*. Weinheim: Beltz 1979.
- Albert, H. & Topitsch, E. (eds.): *Werturteilsstreit*. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1971.
- Alisch, L.-M. & Rössner, L.: *Grundlagen einer generellen Verhaltenstheorie*. München: Reinhardt, 1977.
- Apel, K. D.: Die Entfaltung der ‚sprachanalytischen Philosophie‘ und das Problem der ‚Geisteswissenschaften‘. *Philosophisches Jahrbuch*, 72, 1964/65, 340ff.
- Biddle, B. J. et al.: *Studies in the role of public school teacher*. Columbia/Mass. 1964, Vol. 2.
- Bierschenk, B.: Self-confrontation in teacher training: student teachers assess their own video-taped microlessons – a follow-up study. *Didaktometrics, School of Education, Malmö*, No. 50, 1975a.
- Bierschenk, B.: Prozeßanalyse und Verhaltenstraining in der Lehrerausbildung: Simulierung von interpersonalen Relationen (SIR). *Didaktometrie und Soziometrie, Malmö*, Nr. 15, 1975b.
- Bierschenk, B.: Externally mediated self-confrontation: the influence of the personality in perception and evaluation of subject-object relations. *Bulletin, School of Education, Malmö*, No. 52, 1975c.
- Blankertz, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa, 1969.
- Bloom, B. S.: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz, 1973.
- Borko, H. et al.: Teachers' decision making. In: Peterson, P. L. & Walberg, H. J. (eds.): *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkeley 1979, 136–158.
- Brezinka, W.: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 1971.
- Brezinka, W.: *Erziehungsziele; Erziehungsmittel, Erziehungsforschung*. München: Reinhardt, 1976.
- Brezinka, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt: 1977³.
- Bromme, R. & Seeger, F.: *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung*. Königstein: Scriptor, 1979.
- Brophy, J. E. & Good, T. L.: *Teacher-student-relationships*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J.: *Research on teacher thinking*. Research Series, East Lansing: Institute for Research on Teaching, State University of Michigan, No. 12, 1978.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J.: Teachers' Thinking. In: Peterson, P. L. & Walberg, H. J., 1979, 231–263.
- Doyle, W.: Paradigms for research on teacher effectiveness. In: Shulman, L. S. (ed.): *Review of Research in Education*, Itasca, Vol. 5., 1978, 163–198.
- Doyle, W.: Making managerial decisions in classrooms. In: Duke, D. L. (ed.): *Classroom management. Yearbook of the NSSE, Chicago*, 78, 1979.

- Feldmann, K.: MEAP – Eine Methode zur Erfassung der Alltagstheorien von Professionellen. In: Schön, B. & Hurrelmann, K. (eds.): *Schulalltag und Empirie*. Weinheim: Beltz, 1979.
- Fenstermacher, G. D.: A philosophical consideration of recent research in teacher effectiveness. In: Shulman, L. S. (ed.): *Review of Research in Education*. Itasca, 6, 1979, 157–185.
- Fuller, F. F. & Manning, B. A.: Self-confrontation reviewed: a conceptualization for videoplayback in teacher education. *Review of Educational Research*, 43, 1973, 469–528.
- Groeben, N.: Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: Brandtstädter et al. (eds.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979a, 51–77.
- Groeben, N.: Widersprüchlichkeit und Selbstanwendung: Psychologische Menschenbildannahmen zwischen Logik und Moral. *Z. f. Sozialpsychologie* 10, 1979b, 267–273.
- Groeben, N.: Entwurf eines Moralprinzips zur Generierung von Menschenbildannahmen in der Psychologie. *Ber. Psych. Inst. Heidelberg* (in Vorb.), 1980.
- Groeben, N. & Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff, 1977.
- Groeben, N. & Westmeyer, H.: Kriterien psychologischer Forschung. München: Juventa, 1975.
- Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp, 1968.
- Heckhausen, H.: Naive und wissenschaftliche Verhaltenstheorie im Austausch. In: Ertel, S. et al. (eds.): *Gestalttheorie in der modernen Psychologie*. Darmstadt: Steinkopff, 1975, 106–112.
- Heckhausen, H.: Ein kognitives Motivationsmodell und die Verankerung von Motivkonstrukten. In: Lenk, H. (ed.): *Handlungstheorien – interdisziplinär*. München: Fink (im Druck), 1980 Bd. III.
- Herrmann, Th.: *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe, 1969.
- Herrmann, Th.: Psychologische Theorien – nicht als Aussagengefüge betrachtet. *Ber. Psych. Inst. Uni. Marburg*, Nr. 42, 1974.
- Herrmann, Th.: *Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme*, Göttingen: Hogrefe, 1976.
- Herrmann, Th.: Sprechhandlungspläne als handlungstheoretische Konstrukte. *Ber. Arbeiten der Forschungsgruppe Sprache und Kognition, Lehrstuhl Psychologie III, Uni. Mannheim*, Nr. 2, 1978.
- Hofer, M.: *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers*. Weinheim: Beltz, 1974³.
- Hofer, M.: Entwurf einer Heuristik für eine theoretisch geleitete Lehrer- und Erzieherbildung. *Ber. Psych. Inst. Uni. Heidelberg*, Nr. 10, 1977.
- Hofer, M.: Lehrerhandlung und Handlungstheorien. In: Schiefele, H. & Krapp, A. (eds.): *Handlexikon der Pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth (im Druck), 1980.
- Hofer, M. & Dobrick, M.: Die Rolle der Fremdattribution von Ursachen bei der Handlungssteuerung des Lehrers. In: Görlitz, D. et al. (eds.): *Bielefelder Symposium über Attribution*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978, 51–63.
- Holzkamp, K.: *Kritische Psychologie*. Frankfurt: Fischer, 1972.
- Jungermann, H.: *Rationale Entscheidungen*. Bern: Huber, 1976.
- Kelley, H. H.: Attribution in social interaction. In: Jones, E. E. et al. (eds.): *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, 1971, 1–26.
- Kelly, G. A.: *The psychology of personal constructs*, New York, Norton, 1955, Vol I., II.
- Kepler, K. B.: Descriptive Feedback: increasing teacher awareness, adapting research techniques. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 1977.
- König, E.: *Theorie der Erziehungswissenschaften, Normen und ihre Rechtfertigung*. München: Fink, Bd. II, 1975.
- Krampen, G.: Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. *Z. f. exp. u. angew. Psychologie* 26, 1979, 94–112.
- Krampen, G. & Brandtstädter, J.: Instrumentalitätstheoretische Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen. *Z. f. Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie* 10, 1978, 8–17.
- Kuhn, T. S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1967.
- Laucken, U.: *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1974.
- Lenk, H. (ed.): *Handlungstheorien – interdisziplinär*. München: Fink, 1978, Bd. II, 1.
- Lenk, H.: Handlung als Interpretationskonstrukt. In: Lenk, H. (ed.): *Handlungstheorien – interdisziplinär*. München: Fink, 1978, Bd. II, 1.
- Lorenzen, P. & Schwemmer, O.: *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1973.
- Miller, G. A. et al.: *Strategien des Handelns*. Stuttgart: Klett, 1974.
- Mollenhauer, K.: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa, 1972.
- Neber, H. et al. (eds.): *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim: Beltz, 1978.
- Peterson, P. L. & Clark, C. M.: Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal* 15, 1978, 555–565.
- Peterson, P. L. & Walberg, H. J. (eds.): *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkeley: Mc Cutchan, 1979.
- Rössner, L.: *Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft*. Freiburg: Herder, 1979.
- Schäfer, K. H. & Schaller, K.: *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle u. Meyer, 1976.
- Scheele, B. & Groeben, N.: *Zur Rekonstruktion von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite*. *Ber. Psych. Inst. Uni. Heidelberg*, Nr. 18, 1979.
- Schön, B. & Hurrelmann, K. (eds.): *Schulalltag und Empirie*. Weinheim: Beltz, 1979.
- Schwemmer, O.: Appell und Argumentation. In: Kambartel, F. (ed.), *Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1974, 148–211.
- Shulman, L. S. (ed.): *Review of Research in Education*, Itasca, 6, 1978.
- Shulman, L. S. & Elstein, A. S.: Studies of problem solving, judgement and decision making: implications for educational research. In: Kerlinger, F. N. (ed.): *Review of Research in Education*, Itasca, 3, 1975, 13–42.
- Simon, H. A.: *Administrative behavior: A study of decision-making process in administrative organization*. New York: Mac Millan, 1947.
- Skinner, B. F.: *Science and human behavior*. New York: Mac Millan, 1953.
- Skinner, B. F.: *Jenseits von Freiheit und Würde*. Reinbek: Rowohlt, 1973.

- Smith, L. M.: An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. In: Shulman, 1979, 316–377.
- Thalberg, I.: Perception, emotion, and action. A component approach. Oxford: Blackwell, 1977.
- Topitsch, E.: Mythos, Philosophie, Politik. Zur Naturgeschichte der Illusion. Freiburg: Alber, 1969.
- Treiber, B. & Groeben, N.: Vom Paar-Assoziations-Lernen zum Elaborationsmodell. Forschungsprogrammwechsel in der Psychologie des verbalen Lernens. Z. f. Sozialpsychologie 7, 1976, 3–46.
- Treiber, B. & Groeben, N.: Handlungsforschung in epistemologischer Rekonstruktion. In: Moser, H. & Zedler, P. (eds.): Theorie und Aktion, Leverkusen: Leske (im Druck), 1980.
- Treiber, B. et al.: Chancenausgleich im Schulklassenunterricht. (in Vorb.), 1980.
- Wahl, D.: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. Z. f. Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie 6, 1979a, 3, 208–217.
- Wahl, D.: Forschungsprojekt 'Naive Verhaltenstheorien von Lehrern', Zwischenbericht 31. 3. 79, Weingarten, 1979b.
- Weinert, F. E.: Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien. In: Arnold, W. (ed.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Braunschweig: Vieweg, 1977, Bd. II, 7–34.
- Weinert, F. E.: Kommentar zum Beitrag von Hofer und Dobrick. In: Görnitz, D. et al. (Hg.): Bielefelder Symposium über Attribution, Stuttgart: Klett-Cotta, 1978, 65–69.
- Weltner, K.: Autonomes Lernen. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.
- Werbik, H.: Handlungstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, 1978.
- Westmeyer, H.: Kritik der psychologischen Unvernunft. Stuttgart: Kohlhammer, 1973.
- Wright, G. v.: Erklären und Verstehen. Frankfurt: Athenäum, 1974.
- Zahorik, J. A.: Teachers' planning models. Educational Leadership 33, 1975, 134–139.
- Zielinski, W.: Die Beurteilung von Schülerleistungen – Verfahren zur Beurteilung des Unterrichts. In: Weinert, F. E. et al. (eds.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Frankfurt: Fischer, 1974, Bd. II, 877–900/901–923.

Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern

Diethelm Wahl

Zusammenfassung

Aus der Unzufriedenheit mit den bisher verwendeten Forschungsmethoden zur Erfassung handlungsrelevanter Prozesse heraus, wie sie aus der Untersuchung von Lehrererwartungen, Lehrereinstellungen, Lehrerattribuierungen und „impliziten Persönlichkeitstheorien“ von Lehrern bekannt sind, ergab sich die Forderung nach neuen Methoden, die auf der einen Seite das alltägliche unterrichtliche Handeln von Lehrern besser erfassen und auf der anderen Seite, ausgehend von einem epistemologischen Subjektmodell, den Lehrer an möglichst vielen Stellen der Erhebungs- und Auswertungsprozedur als gleichberechtigten Partner des Forschers betrachten. Einige dieser Methoden werden beschrieben und auf ihre Brauchbarkeit aus wissenschaftstheoretischer, handlungstheoretischer und gedächtnistheoretischer Sicht hin untersucht.

1. Umbruch in der Methodenentwicklung?

Während lange Jahre die beobachtbaren Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern im Mittelpunkt der Unterrichtsforschung standen und Systeme der Verhaltens- und Unterrichtsbeobachtung entwickelt wurden, verlagert sich in jüngster Zeit das Interesse vieler Forscher und Praktiker auf kognitive, also nicht direkt beobachtbare Prozesse. Dies geschieht in der Annahme, menschliches Verhalten sei besser durch Theorien zu erklären, die Lehrer und Schüler als Informationsverarbeiter oder Problemlöser und weniger als auf Reize Reagierende betrachten. Dieses „epistemologische Forschungsparadigma“ (vgl. Groeben & Scheele, 1977) erlangt derzeit in den unterschiedlichsten Bereichen des Lehrerhandelns Geltung. So wird etwa untersucht, wie Lehrer mit länger anhaltender Arbeitslosigkeit fertigwerden, wie sie unterrichtliche Krisensituationen bewäl-