

Dann, Hanns-Dietrich

Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften

Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 247-254



Quellenangabe/ Reference:

Dann, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften - In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 247-254 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131612 - DOI: 10.25656/01:13161

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131612>

<https://doi.org/10.25656/01:13161>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

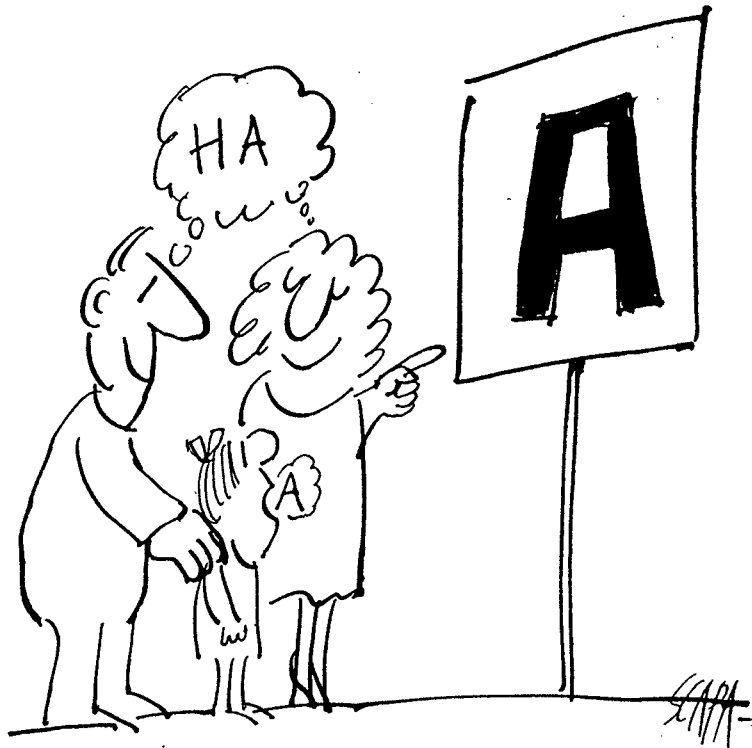
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

SUBJEKTIVE THEORIEN ALS BASIS ERFOLGREICHEN HANDELNS VON LEHRKRÄFTEN

Hanns-Dietrich Dann, Nürnberg

Lehrkräfte benötigen für die Ausübung ihres Berufs nicht allein fachliches Wissen; sie brauchen auch komplexe Subjektive Theorien über die Vorgänge im Unterricht. Praktisches Handeln funktioniert nur auf der Basis dieses beruflichen Expertenwissens. Neuere Untersuchungen zeigen, daß erfolgreiche LehrerInnen über 'bessere' Subjektive Theorien verfügen. Deshalb ist es möglich, Lehrkräfte über eine gezielte Veränderung ihres subjektiv-theoretischen Wissens zur besseren Bewältigung unterrichtspraktischer Aufgaben zu befähigen.



Eine Diskussion, die um den Begriff der "Theorie" kreist, verspricht besonders "theoretisch" zu werden; bedeutet doch Theorie zumindest im Alltagsdenken, oft aber auch im wissenschaftlichen Disput, das Gegenteil von Praxis oder gar von Realität. Ohne hier in eine umfassende Diskussion des Theorie-Praxis-Problems einzutreten, läßt sich aber leicht zeigen, daß die häufig anzutreffende Gegenüberstellung von Theorie und Praxis nur ein Scheingegensatz ist. Im Grunde gibt es nämlich überhaupt kein Alltagshandeln, und damit eben auch keine Praxis, ohne Theorie. Auch der Alltagsmensch handelt auf der Basis von (Subjektiven) Theorien (HEIDER 1958; KELLY 1955; SCHÜTZ 1953/54). Er besitzt und benutzt mehr oder minder differenzierte Konzeptsysteme über seine Umwelt und über sich selbst. Der Alltagsmensch hat jedenfalls psychologisches Wissen, Sichtweisen und Annahmen darüber entwickelt, wie andere Menschen handeln, was sie wahrnehmen, denken, fühlen und beabsichtigen, warum und mit welchen Folgen sie das tun; und er hat entsprechende Sichtweisen auch über sich selbst.

Diese Auffassung stellt den gemeinsamen Kern aller Ansätze im Bereich Subjektiver Theorien dar. Von besonderem Interesse sind nun diese Kognitionssysteme bei Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit erfolgreichem pädagogischem Handeln.

1. EINIGE GRUNDANNAHMEN UND HAUPTANLIEGEN DER ERFORSCHUNG SUBJEKTIVER THEORIEN

In den zahlreichen Publikationen zum Thema 'Lehrerkognitionen' (z.B. BEN-PERETZ, BROMME & HALKES 1986; CLARC & PETERSON 1986; HOFFER 1986; CALDERHEAD 1987; STROMNES & SOVIK 1987) werden mit relativ großer Übereinstimmung immer wieder allgemeine Grundannahmen formuliert, die das dahinterstehende Menschenbild charakterisieren. Zwei dieser Grundannahmen sollen hier hervorgehoben werden (vgl. DANN 1989a):

1. Im Zuge des zielgerichteten Handelns *strukturieren* LehrerInnen ihren *Handlungsraum aktiv-kognitiv*, d.h. die meist komplexen Situationen, denen sie sich gegenübersehen und die ja oft mehrdeutig, rasch wandelbar, teilweise unvorhersehbar und immer kontextabhängig und mehrdimensional sind, werden fortlaufend analysiert, interpretiert und in bestimmter Weise rekonstruiert, um schließlich eine Handlungslinie zu entwickeln, die durch ihre Realisierung wieder neue Situationen schafft. Es laufen m.a.W. Denkprozesse ab, kognitive Prozesse oder handlungsbezogene Kognitionen.
2. Bei all dem greifen LehrerInnen auf Wissensbestände zurück, die nur z.T. in der formalen Ausbildung erworben wurden, z.T. auch schon vorher in der eigenen Schulzeit und zum großen Teil erst durch die eigene mehr oder weniger reflektierte Praxis. Diese im Laufe der Zeit aufgebauten, relativ überdauernden kognitiven Strukturen können als *professionelles Wissen* der LehrerInnen bezeichnet werden. Sie benutzen ihr berufliches Expertenwissen (BROMME 1987) in ihrer alltäglichen Arbeit. Sie ziehen es heran zur Interpretation von Situationen, zur Entwicklung von Handlungsplänen, zur Handlungsausführung und bei der nachgängigen Handlungsbewertung.

Unter formalen Gesichtspunkten können nicht alle Wissensformen als Subjektive Theorien bezeichnet werden. Subjektive Theorien stellen nämlich die komplexeste Form der Wissensorganisation dar (GROEBEN, WAHL, SCHLEE & SCHEELE 1988). Folgende Definitionsmerkmale lassen sich - wiederum in weitgehender, wenn auch nicht vollständiger Übereinstimmung zwischen verschiedenen Autoren - als Bestandteile einer vorläufigen Arbeitsdefinition festhalten (vgl. DANN 1983, 1989b):

1. Subjektive Theorien stellen relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen) dar, die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind. Sie sind damit abgegrenzt gegen momentane, aber bewußte Kognitionen, die allenfalls aktuelle Manifestation oder Vergegenwärtigung Subjektiver Theorien wie auch anderer Wissensbestände sein können.
2. Subjektive Theorien sind teilweise implizit (z.B. nichtbewußtseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewußtsein des Handelnden zugänglich, so daß er darüber berichten kann. Dies ist jedenfalls unter spezifischen Bedingungen möglich (v.a. wenn sich eine Subjektive Theorie auf hinreichend bedeutsame und häufige Ereignisse bezieht, ihre Aktivierung im Rahmen zielgerichteten Handelns nicht zu lange zurückliegt und geeignete Explizierungshilfen angeboten werden).
3. Subjektive Theorien besitzen ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien. Insbesondere enthalten sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur (z.B. Wenn-dann-Beziehungen), wodurch Schlußverfahren ermöglicht werden. Damit sind Subjektive Theorien gegen Einzelkognitionen oder isolierte Wissens Elemente zumindest

akzentuierend abgegrenzt.

4. Analog wissenschaftlichen Theorien erfüllen Subjektive Theorien die Funktionen (a) der Situationsdefinition i.S. einer Realitätskonstituierung; (b) der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse; (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse; (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse.
5. Über die Funktionen analog wissenschaftlichen Theorien hinaus kommt Subjektiven Theorien eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion zu. Zumindest bestimmte subjektive Theoriestrukturen stellen einen bedeutenden Teil der Wissensbasis des Handelns dar; unter bestimmten Bedingungen werden sie im Verlauf von Handlungen aktiviert. Zusammen mit anderen (z.B. emotionalen) Faktoren beeinflussen sie so das beobachtbare Verhalten im Rahmen zielgerichteten Handelns.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nun die *Hauptanliegen der Erforschung Subjektiver Theorien* formulieren. Im Hinblick auf Subjektive Theorien von Lehrkräften geht es um die Bearbeitung folgender Fragestellungen:

1. *Die Struktur Subjektiver Theorien (Wissensorganisation)*: Wie ist das professionelle subjektiv-theoretische Wissen von Lehrkräften im einzelnen beschaffen und organisiert? Welche Wissensarten, -formen oder Prototypen des Wissens lassen sich hier unterscheiden? Welche Methoden müssen entwickelt werden, mit denen sich Subjektive Theorien erfassen und darstellen lassen?
2. *Die Funktion Subjektiver Theorien (Wissensanwendung)*: Wie wird das subjektiv-theoretische Lehrerwissen in der alltäglichen Berufspraxis konkret angewendet und eingesetzt? Welche Bedingungen beeinflussen diese Wissensanwendung? Mit anderen Worten: welche unterschiedlichen Funktionen erfüllen Subjektive Theorien im Berufsalltag? Wie werden sie insbesondere zur Handlungssteuerung und Handlungsrechtfertigung herangezogen?
3. *Die Genese Subjektiver Theorien (Wissenserwerb)*: Wie wird das subjektiv-theoretische berufliche Wissen erworben, ausgebaut und entwickelt? Welche Bedingungen beeinflussen diesen Wissenserwerb? Wie läßt sich schließlich dieses Wissen gezielt modifizieren und im Interesse einer besseren Berufspraxis vervollkommen?

Alle diese Fragestellungen sind auch unter differentiellen Gesichtspunkten zu bearbeiten; denn es ist damit zu rechnen, daß sich verschiedene Lehrkräfte diesbezüglich voneinander unterscheiden. Von besonderem Interesse ist es, die Lehrereffektivitätsforschung unter diesen Gesichtspunkten erneut aufzurollen, also die Suche nach den "guten" LehrerInnen, die ihre Berufsaufgaben besonders erfolgreich erfüllen: Wie unterscheiden sich mehr oder minder erfolgreiche

LehrerInnen in der Struktur, Funktion und Genese ihrer subjektiven Berufstheorien?

ERGEBNISSE DER FORSCHUNG

Exemplarisch soll hier lediglich über einige Ergebnisse berichtet werden, die im Rahmen eines längerfristigen Forschungsprojekts zum Thema "Aggression in der Schule" gewonnen wurden. Dabei geht es um das sog. "Klassenmanagement", also um die Frage: Wie gehen Lehrkräfte mit Störungssituationen im Unterricht um, insbesondere mit Disziplinstörungen, Schüleraggressionen und Konfliktfällen. Dies ist ein wichtiger Aspekt für jeden Unterricht, weil hier Grundvoraussetzungen geschaffen werden für die inhaltlich-didaktische Arbeit. Es ist aber auch eine eigenständige Zielperspektive; denn neben der didaktisch-methodischen Anforderungsdimension ist Unterricht immer auch gekennzeichnet durch diesen Aspekt der erzieherischen Anforderungsdimension.

Wie unterscheiden sich z.B. Lehrkräfte, die in der Bewältigung von Konfliktsituationen erfolgreicher sind, von solchen, die diese Probleme weniger erfolgreich bewältigen? (DANN, TENNSTÄDT, HUMPERT & KRAUSE 1987). Ein deutlicher Befund ist, daß die *Komplexität* der subjektiv-theoretischen Strukturen bei erfolgreicheren Lehrkräften größer ist als bei weniger erfolgreichen. Diese Strukturen können als Basis für die aktive, sinnstiftende Informationsverarbeitung, Entscheidung, Problemlösung und Situationsanpassung verstanden werden, die Lehrkräfte im Unterricht fortlaufend betreiben. Diese kognitive Basis muß offensichtlich die wesentlichen Aspekte der Unterrichtsvorgänge repräsentieren, um der Unterrichtsrealität gerecht werden zu können. Auch FOGARTY, WANG und CREEK (1983) fanden heraus, daß erfahrene Lehrer bei ihren interaktiven Entscheidungen häufiger und in differenzierterer Weise auf Wissen über Schüler zurückgreifen als Anfänger. Neuere Untersuchungen von BERLINER und Mitarbeitern (BERLINER 1987a; BERLINER 1987b; CARTER, CUSHING, SABERS, STEIN & BERLINER, 1988) lassen ebenfalls den Schluß zu, daß Lehrerexperten im Vergleich zu Anfängern ein reichhaltigeres Wissen über Schüler und Ereignisse im Klassenzimmer besitzen.

In weiteren Analysen hat sich gezeigt, daß die reine Komplexität nicht allein ausschlaggebend ist, sondern daß auch die *Organisation* der verschiedenen Konzepte in der subjektiven Theoriestruktur eine Rolle spielt. Die Strukturen erfolgreicher LehrerInnen sind nämlich so organisiert, daß sie ein schnelles und kurzes Reagieren ermöglichen, ohne daß mehrfach aufeinanderfolgende Maßnahmen nötig sind. Das stimmt auch mit Beobachtungen überein, daß erfolgreiche Eingriffe oft frühzeitig, kurz und eher unauffällig sind und dadurch keine weiteren störenden Reaktionen der Schüler provozieren (DOYLE 1986; KOUNIN 1970). Offensichtlich ist es erfolgreicherer LehrerInnen aufgrund ihrer kognitiven Organisation möglich, unter gleichzeitiger Berücksichtigung vieler Situationsbedingungen mehr oder weniger auf Anhieb die angemessene Maßnahme zu treffen.

Schließlich zeigte sich interessanterweise, daß die *Konsistenz* zwischen

Subjektiver Theorie und Handeln bei erfolgreicheren LehrerInnen größer ist, m.a.W.: Lehrkräfte, die mit Konfliktsituationen besser zurecht kommen, handeln in größerer Übereinstimmung mit ihrer Subjektiven Theorie; sie weichen weniger stark davon ab, sind weniger sprunghaft in ihren Maßnahmen und damit für die Schüler wohl auch besser vorhersehbar. Dazu paßt recht gut, daß sie sich in der aktuellen Störungssituation über ihre Handlungsziele stärker im klaren sind. Unter welchen Bedingungen weichen Lehrkräfte in ihrem Handeln von der Subjektiven Theorie ab? Wann handeln sie also inkonsistent mit ihrer Subjektiven Theorie? Das ist besonders dann der Fall, wenn sich eine Lehrkraft in einer Störungssituation besonders stark ärgert oder wenn sie sich in der Verfolgung ihres Handlungsziels behindert fühlt (DANN & KRAUSE 1988). In diesem Fall läßt sie sich eher zu punitiven und eskalierenden Maßnahmen i.S. eines aggressionsmotivierten Handelns (KORNADT 1982) hinreißen. Hier zeigt sich also, daß starke negative Emotionen ein professionelles erzieherisches Handeln durchkreuzen können, indem sie nämlich ein Handeln auf der Wissensbasis der Subjektiven Theorien verunmöglichen und zu einem impulsiven Handeln verleiten.

MODIFIKATION SUBJEKTIVER THEORIEN IM HINBLICK AUF ERFOLGREICHERES LEHRERHANDELN

Wir hatten gesehen, daß Subjektive Theorien wichtige Funktionen bei der Handlungsregulation erfüllen. Es liegt daher der Gedanke nahe, über eine gezielte Veränderung Subjektiver Theorien auch das Lehrerhandeln zu verbessern. Es geht also darum, bei den Subjektiven Theorien anzusetzen und diese - soweit erforderlich - in angemessenere Wissensformen überzuführen, die für die Bewältigung der unterrichtspraktischen Aufgaben besser geeignet sind.

Um die Modifikation der Subjektiven Theorien zu erreichen, sind drei Prinzipien von Bedeutung:

1. Die bei den einzelnen Lehrkräften bereits bestehenden subjektiv-theoretischen Wissensbestände müssen zunächst so weit wie möglich aktiviert werden. Man muß davon ausgehen, daß dieses Wissen aufgrund jahrelanger Ausbildung und Erfahrung in seiner Gesamtheit sehr viel reichhaltiger und nützlicher ist, als die Lehrkräfte selber häufig glauben. Deshalb kommt es darauf an, dieses Wissen auch auszuschöpfen, eventuell umzuorganisieren und auf die zu lösenden Probleme zu beziehen. Dazu ist es erforderlich, dieses Wissen erst einmal wirklich ernst zu nehmen, d.h. die Lehrkräfte bei ihren Subjektiven Theorien "abzuholen" (BORN, KUSTER, FLÜCKIGER & FÜGLISTER 1983).
2. Neues Wissen steht einerseits bei anderen Lehrkräften, also den Kollegen, und andererseits als 'objektives' (wissenschaftliches) pädagogisch-psychologisches Wissen bereit, wie es durch die entsprechenden Disziplinen der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Pädagogik und Unterrichtsforschung erarbeitet wird. Es muß also bei den einzelnen Lehrkräften eine Konfrontation ihrer individuellen Subjektiven Theorien mit diesen für sie neuen Theoriebeständen stattfinden. Damit neue Wissensbestände

handlungswirksam werden, müssen sie letztlich von der einzelnen Lehrkraft als eigenes subjektiv-theoretisches Wissen übernommen und in das schon bestehende subjektiv-theoretische Wissen integriert werden.

3. Diese Veränderungsprozesse müssen allerdings in praktisch relevanter Weise ablaufen, nämlich so, daß das neu entstehende Wissen besser zur Problembewältigung geeignet ist als das alte. Deshalb müssen gezielt diejenigen Situationen herbeigeführt werden, in denen sich das neue Wissen bewähren soll. Es ist also praktisches Handeln erforderlich, das die Anwendung des neuen Wissens ermöglicht und zwar so, daß dessen Brauchbarkeit auch deutlich wird. Nur auf diese Weise können die Prozesse des Erwerbs und der Organisation neuen Wissens in die richtige Richtung gelenkt werden. Die gezielte Herbeiführung geeigneter Problemsituationen kann über verschiedene Stufen von der gedanklichen Vorwegnahme über spielerisches Handeln in gedachten Situationen und Probehandlungen unter erleichterten Bedingungen bis hin zu Ernstsituationen reichen.

Beim Prozeß der Integration des neuen Wissens mit dem Vorwissen vollzieht sich pädagogisches Verstehen, und zwar in diesem Fall ein Verstehen der sozial-kognitiven und interaktiven Vorgänge im Unterricht. Die Wissensintegration wird dabei gesteuert durch die aktiv handelnde Lehrkraft, die mit ihren neuen Handlungsversuchen zur erfolgreicherer Bewältigung ihrer Probleme gelangt.

Zur Umsetzung dieser Prinzipien *im Rahmen der Ausbildung von Lehrern* haben BORN et al. (1983) sowie MÜLLER-FOHRBRODT (1988) konkrete Modelle entwickelt. Eine Möglichkeit, wie Verstehens- und Veränderungsprozesse bei *bereits unterrichtenden Lehrkräften* realisiert werden können, haben wir mit dem "Konstanzer Trainingsmodell (KTM)" bereitgestellt (TENNSTÄDT, KRAUSE, HUMPERT & DANN 1987). Dem oben dargestellten Ansatz entsprechend ging es bei der Entwicklung dieses Trainingsverfahrens um die Frage: Wie kann pädagogisch-psychologisches Wissen so an Lehrkräfte vermittelt werden, daß diese in die Lage versetzt werden, ihre Probleme in einer selbstverantworteten Weise zu lösen? Um dies zu erreichen, wird zu Beginn des Trainingsprozesses das bereits bestehende Wissen und die bestehende Problemlösekapazität der trainierenden Lehrkräfte aktiviert. Dies geschieht durch eine Rekonstruktion der Subjektiven Theorien über diese Probleme und der subjektiv verfügbaren Handlungsmöglichkeiten in diesen Problemsituationen.

Das KTM ist als Selbsthilfprogramm konzipiert, wobei jeweils zwei Kollegen im Tandem zusammenarbeiten, die sich ab und zu wechselseitig in ihrem Unterricht besuchen, ihre jeweiligen Probleme gezielt diskutieren, Lösungsmöglichkeiten entsprechend den Anregungen des Trainingsmaterials erarbeiten und in unterschiedlichen Situationen erproben. Die Zielgruppe des KTM ist nicht nur auf Lehrkräfte beschränkt, die - nach eigener Einschätzung - besondere Probleme mit aggressiven und störenden Schülern haben; das Programm richtet sich vielmehr an alle Lehrkräfte, die den erzieherischen Aspekt ihrer unterrichtlichen Tätigkeit ebenso wichtig nehmen wie den fachlich-didaktischen.

Eine erste empirische Evaluation belegte bereits eine Reihe von positiven Veränderungen aufgrund des Trainingsprozesses beim beobachtbaren Verhalten ebenso wie in der Selbstwahrnehmung der SchülerInnen und LehrerInnen (TENNSTÄDT 1987a). Ein ausführlicher Vergleich mit einer traditionellen Form der Lehrerfortbildung weist in mehrfacher Hinsicht darauf hin, daß mit dem KTM tiefgreifendere Wirkungen erzielt werden können (TENNSTÄDT & DANN 1987). Die Untersuchung von Langzeiteffekten steht allerdings noch aus. Die bisherigen empirischen Ergebnisse werden durch positive Erfahrungsberichte zahlreicher Trainingstandems und Multiplikatoren eindrucksvoll bestätigt (TENNSTÄDT 1987b). Eine genauere Beschreibung des KTM findet sich bei den Konkretisierungen (in diesem Heft).

Literatur

- BENPERETZ, M., BROMME, R. & HALKES, R. (Eds.). (1986). *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger. / BERLINER, D.C. (1987a). *Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers*. In J. CALDERHEAD (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60-83). London: Cassell. / BERLINER, D.C. (1987b). *Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse*. Unterrichtswissenschaft, 15, 295-305. / BORN, R., KUSTER, H., FLÜCKIGER, V. & FÜGLISTER, P. (1983). *Teilnehmendes Lehren - mitgestaltendes Lernen*. In L. MONTADA, K. REUSSER & G. STEINER (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 240-252). Stuttgart: Klett-Cotta. / BROMME, R. (1987). *Der Lehrer als Experte - Entwurf eines Forschungsansatzes. Denken und Wissen von Lehrern aus der Perspektive neuerer Forschung zum Problemlösen*. In H. NEBER (Hrsg.), *Angewandte Problemlösepsychologie* (S. 127-151). Münster: Aschendorff. / CALDERHEAD, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell. / CARTER, K., CUSHING, K., SABERS, D., STEIN, P. & BERLINER, D. (1988). *Expert-novice differences in perceiving and processing classroom information*. *Journal of Teacher Education*, 39 (3), 25-31. / CLARK, C.H.M. & PETERSON, P.L. (1986). *Teachers' thought processes*. In M.C. WITTRÖCK (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. (pp. 255-296). New York: Macmillan. / DANN, H.-D. (1983). *Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts*. In L. MONTADA, K. REUSSER & G. STEINER (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 77-92). Stuttgart: Klett-Cotta. / DANN, H.-D. (1989a). *Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 81-90. / DANN, H.-D. (1989b). *Subjective theories: a new approach to psychological research and educational practice*. In G.R. SEMIN & K.J. GERGEN (Eds.), *Everyday understanding: social and scientific implications*. Beverly Hills, Calif. and London: Sage. / DANN, H.-D. & KRAUSE, F. (1988). *Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen?* *Psychologische Beiträge*, 30. / DANN, H.-D., TENNSTÄDT, K.-CH., HUMPERT, W. & KRAUSE, F. (1987). *Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten*. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 306-320. / DOYLE, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M.C. WITTRÖCK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: MacMillan. / FOGARTY, J.L., WANG, M.C. & CREEK, R. (1983). *A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions*. *Journal of Educational Research*, 77, 22-32. / GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J. & SCHEELE, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. / HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley. Dt. Übers. 1977. *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett. / HOFER, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das*

Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe. / KELLY, G.A. (1955). The psychology of personal constructs. New York: Norton. Dt. Übers. 1986. Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann. / KORNADT, H.-J. (1982). Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung. Bd. 1. Empirische und theoretische Untersuchungen zu einer Motivationstheorie der Aggression und zur Konstruktvalidierung eines AggressionsTAT. Bern: Huber. / KOUNIN, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart und Winston. Dt. Übers. 1976, Techniken der Klassenführung. Stuttgart: Klett. / MÜLLER-FOHRBRODT, G. (1988). Einführung in die konstruktive Bearbeitung von Problemsituationen. Ein Ansatz zur erfahrungsbezogenen Ausbildung von Pädagogen (Berichte und Studien Nr. 24). Trier: Universität, Abt. Pädagogik. / SCHÜTZ, A. (1953/54). Common sense and scientific interpretation of human action. Philosophy and Phenomenological Research 16, 1-37. / STROMNES, A.L. & SOVIK, N. (Eds.) (1987). Teachers' thinking, perspectives and research. Trondheim: Tapir. / TENNSTÄDT, K.-CH. (1987a). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 2. Theoretische Grundlagen. Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung. Bern: Huber. / TENNSTÄDT, K.-CH. (1987b). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 4. Handbuch für Multiplikatoren, Seminar- und Schulleiter sowie Schulaufsichtsbehörden. Bern: Huber. / TENNSTÄDT, K.-CH. & DANN, H.-D. (1987). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 3. Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich. Bern: Huber. / TENNSTÄDT, K.-CH., KRAUSE, F., HUMPERT, W. & DANN, H.-D. (1987). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Einführung. Bd. 1. Trainingshandbuch. Bern: Huber.



SCHWERPUNKT "VERSTEHEN LEHREN"

Editorial	Kurt Reusser, Hans Kuster, Peter Füglistner, Fritz Schoch	124
Eröffnungs- adresse	Nationalrätin Dr. Gret Haller Ansprache zur Eröffnung des Symposiums "Verstehen lehren"	128
Einleitung ins Thema	Kurt Reusser Verstehen lehren: Verstehen als psychologi- scher Prozess und als didaktische Aufgabe	131
	Michael Wertheimer Verstehen lehren aus gestaltpsychologischer Sicht	149
Arbeitsgruppe Lernen lernen	Einführung: Werner Meier Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen	161
	Erwin Beck Eigenständiges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung	169
	Fredi P. Büchel Wie weit lässt sich Lernfähigkeit fördern?	179
Arbeitsgruppe Verstehen wollen	Einführung: Helmut Messner Verstehen wollen: Soziale, emotionale und motivationale Faktoren beim Verstehen	189
	Urs Aeschbacher "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Un- terrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens	194
	Bernd Weidenmann Der vorzeitige Verstehensabbruch - ein Motivationsproblem?	205
	Erno Lehtinen Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien	213
Arbeitsgruppe math.- natur- wiss. Unter- richt	Einführung: Peter Labudde Verstehen im mathematisch-naturwissenschaft- lichen Unterricht	219
	Erich Christian Wittmann Mathematiklernen zwischen Skylla und Charybdis	227