



Lena Bien-Miller

Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit

Eine empirische Studie zu Kognitionen
von Lehrerinnen und Lehrern

G

WAXMANN

Lena Bien-Miller

Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit

Eine empirische Studie zu Kognitionen
von Lehrerinnen und Lehrern



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 674

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

Print-ISBN 978-3-8309-4198-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-9198-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Ich bedanke mich herzlich bei allen, die mich in unterschiedlichen Phasen meiner Promotion unterstützt, beraten, begleitet und ermutigt haben. Mein Dank gilt zunächst meinem Erstbetreuer, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Schnotz und meiner Zweitbetreuerin, Frau Prof. Dr. Anja Wildemann, für die überaus kompetente, intensive und ermutigende Betreuung, für zahlreiche Beratungsgespräche, für die Bereitschaft, Manuskripte kritisch zu lesen, für die Geduld, Ermunterung und Unterstützung. Ich habe mich jederzeit bestens betreut gefühlt und kann mir keine besseren BetreuerInnen vorstellen oder gar wünschen.

Der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) danke ich für die finanzielle Förderung meiner Arbeit im Rahmen des Graduiertenkollegs „Unterrichtsprozesse“ an der Universität Koblenz-Landau.

Darüber hinaus haben mich auf dem Weg zur Promotion zahlreiche Personen unterstützt und begleitet, denen allen mein herzlicher Dank gilt: den Professorinnen und Professoren des DFG-Graduiertenkollegs „Unterrichtsprozesse“ danke ich für bereichernde und unterstützende Gespräche; Frau Dr. Heidrun Ludwig für die Unterstützung, Beratung und Ermunterung; Muhammed Akbulut und Alexandra Merkert, die stets ein offenes Ohr für mich hatten und jederzeit bereit waren, mir bei fachlichen Fragen beratend zur Seite zu stehen; den studentischen Hilfskräften, insbesondere Natalia Veit, Christoph Schulz, Constanze Geis, Steffi Schirtz, Franziska Werner und Simon Martin, danke ich für die Hilfe bei der Digitalisierung der Kognitionsgraphen, für das Korrekturlesen und die Formatierungsarbeiten. Mein herzlicher Dank gilt außerdem den Lehrkräften, die durch ihre Teilnahme an meiner Studie die Anfertigung meiner Arbeit erst möglich gemacht haben.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meiner Familie, die mich durch die Höhen und Tiefen der Promotion begleitet hat: meine Eltern, mein Mann, Mirko Miller, und meine beiden Töchter, Jana und Catharina. Ohne euch wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Inhalt

1	Einleitung	15
2	Lehrerkognitionen: eine Annäherung	18
2.1	Subjektive Theorien als handlungsleitende Kognitionen	19
2.2	Subjektive Theorien versus Wissen	23
2.3	Subjektive Theorien versus Überzeugungen	27
2.4	Zusammenfassung und Fazit.....	30
3	Das theoretische Modell von Lehrerkognitionen	34
3.1	Individuelle fachbezogene Theorien als eine Organisationsform von handlungsleitenden Kognitionen	36
3.2	Wissen als Bestandteil von handlungsleitenden Kognitionen	37
3.2.1	Wissenschaftliches Wissen vs. Erfahrungswissen, Überzeugungen und Einstellungen	37
3.2.2	Inhaltsbereiche des Wissens	39
3.3	Wissensinhalte vs. Wissensform: Versuch einer Systematisierung.....	42
3.4	Zusammenfassung und Fazit.....	44
4	Grammatik im Deutschunterricht.....	47
4.1	Didaktisch-methodische Ansätze	48
4.1.1	Formaler Grammatikunterricht	48
4.1.2	Situationsorientierter Grammatikunterricht.....	49
4.1.3	Funktionaler Grammatikunterricht	51
4.1.4	Integrierter Grammatikunterricht.....	54
4.1.5	Textorientierter Grammatikunterricht.....	56
4.1.6	Grammatik-Werkstatt.....	58
4.2	Vom Grammatikunterricht zu Reflexion über Sprache	59
4.3	Grammatik im aktuellen Diskurs: Grammatikunterricht und/oder Sprachreflexion?.....	61
4.4	Grammatik in bildungspolitischen Vorgaben.....	67
4.4.1	Die Nationalen Bildungsstandards	67
4.4.2	Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I des Landes Rheinland-Pfalz.....	69
4.5	Grammatikthematisierung im Deutschunterricht: Ziele und Kompetenzen.....	72
4.6	Zusammenfassung	76
5	Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht	78
5.1	Der Begriff <i>Mehrsprachigkeit</i>	80
5.2	Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.....	83
5.2.1	Mehrsprachigkeit und der Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache	84
5.2.1.1	Grammatik und Deutsch als Zweitsprache.....	85
5.2.1.2	DaZ-Förderung: <i>Focus-on-Form</i> und <i>Focus-on-FormS</i>	93
5.2.1.3	DaZ-Förderung: <i>Focus-on-Meaning</i>	96
5.2.1.4	DaZ-Förderung unter der Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource zum sprachlichen Lernen.....	102

5.2.2	Mehrsprachigkeit als Ressource im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts.....	104
5.2.2.1	Sprachvergleich	108
5.2.2.2	<i>Language-Awareness</i> -Ansatz.....	115
5.2.2.3	Vielsprachiger Deutschunterricht.....	117
5.3	Zusammenfassung und Fazit.....	122
6	Empirische Befunde zu Lehrerkognitionen zu Sprachthematisierung und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	125
6.1	Lehrerkognitionen hinsichtlich der Thematisierung von Grammatik im Deutschunterricht.....	125
6.2	Lehrerkognitionen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	136
6.3	Zusammenfassung der Befunde und Forschungsdesiderata	144
7	Anlage empirischer Untersuchung.....	149
7.1	Zielsetzung und Fragestellung	151
7.2	Untersuchungsdesign	153
7.2.1	Datenerhebung.....	155
7.2.1.1	Der Interviewleitfaden	157
7.2.1.2	Stichprobe	158
7.2.2	Datenauswertung	161
7.2.2.1	Deskriptive Analyse von Kognitionsinhalten nach dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse	163
7.2.2.2	Strukturanalyse von Kognitionen der Lehrkräfte	165
7.2.2.3	Extraktion von Einstellungen.....	167
7.2.2.4	Untersuchung möglicher Zusammenhänge mittels statistischer Datenanalysen.....	170
7.3	Gütekriterien.....	171
8	Ergebnisdarstellung: Kognitionen zu Grammatikthematisierung	173
8.1	Inhaltliche Grundlegung des Unterrichtsbereichs <i>Reflexion über Sprache</i>	174
8.2	Der Stellenwert von Grammatikbetrachtung im Rahmen des Deutschunterrichts.....	178
8.2.1	Grammatik ... „eine Randerscheinung“.....	178
8.2.2	Grammatikthematisierung ... „ein notwendiges Übel“	180
8.2.3	Grammatik ist „ein wichtiger Part“	182
8.2.4	Grammatik „ist existentiell notwendig“	185
8.2.5	Kriterien der Stellenwertzuweisung in den Kognitionen der Lehrkräfte.....	189
8.3	Grammatikbetrachtung: individuelle Zielsetzungen	193
8.4	Einstellungen zu Grammatikbetrachtung	206
8.5	Zusammenfassung	214
9	Kognitionen zu Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.....	216
9.1	Mehrsprachigkeit: Überzeugungen der Lehrkräfte.....	216
9.1.1	Individuelle Mehrsprachigkeit	216
9.1.2	Kollektive Mehrsprachigkeit.....	223

9.2	Individuelle Theorien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	229
9.2.1	Theorie I: Keine Berücksichtigung nötig.....	229
9.2.2	Theorie II: Berücksichtigung im Hinblick auf DaZ-Förderung.....	230
9.2.3	Theorie III: DaZ-Förderung und Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource	232
9.2.4	Theorie IV: Mehrsprachigkeit als eine Ressource zur sprach- und kulturkontrastiven Reflexion.....	241
9.3	Einstellungen zu Mehrsprachigkeit: eine Typologie.....	243
9.3.1	Typus I: Defizitäre Deutschkompetenz und negativer Einfluss auf das Leistungsniveau der gesamten Klasse	244
9.3.2	Typus II: Defizitäre Deutschkompetenz	246
9.3.3	Typus III: Keine Relevanz	246
9.3.4	Typus IV: Nutzbare Ressource	247
9.3.5	Typus V: Wertzuschätzende Kompetenz und nutzbare Ressource.....	249
9.4	Mehrsprachigkeit: Einstellungen und Handlungstendenzen.....	250
9.5	Zusammenfassung	252
10	Grammatikbetrachtung im Deutschunterricht unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit	256
10.1	Kriterien guten Unterrichts.....	257
10.1.1	Prozessorientiert.....	258
10.1.2	Ergebnisorientiert	262
10.2	Formen unterrichtlicher Grammatikthematisierung.....	267
10.2.1	Grammatikunterricht	267
10.2.1.1	Inhalte, Ziele, Ausgangspunkt.....	268
10.2.1.2	Methodische Umsetzung	273
10.2.1.3	Grammatikunterricht: Ansätze und Umsetzungsmerkmale.....	286
10.2.2	Grammatikvermittlung	289
10.2.3	Handlungsgebundene Reflexion über Grammatik	293
10.3	Grammatikthematisierung und Mehrsprachigkeit: Methoden und Vorgehensweisen.....	301
10.3.1	Sprachvergleich.....	303
10.3.1.1	Sprachvergleich auf der Ebene des Sprachsystems	304
10.3.1.2	Sprachvergleich auf der Ebene des Sprachgebrauchs	320
10.4	Zusammenfassung	324
11	Strukturelle Beschaffenheit der Kognitionen der Lehrkräfte	329
11.1	Kognitionsumfang.....	331
11.2	Kognitionsstruktur auf Makroebene.....	333
11.2.1	Vorgehensweise bei der Analyse der Makrostruktur.....	334
11.2.2	Ergebnisse.....	338
11.3	Kognitionsstruktur auf Mikroebene.....	340
11.4	Makrostruktur vs. Mikrostruktur von Kognitionen	344
11.5	Zusammenfassung	348
12	Kognitionen und Faktoren ihrer Genese.....	352
12.1	Kognitionen zu Mehrsprachigkeit.....	354
12.1.1	Kognitionsinhalte und Faktoren ihrer Genese	354

12.1.1.1	Zur Schwierigkeit der Identifikation von Genesefaktoren der Kognitionsinhalte: Eine kontrastive Fallanalyse.....	358
12.1.1.2	Das Zusammenspiel zwischen Einstellungen, Überzeugungen und individuellen Theorien.....	361
12.1.2	Kognitionsstruktur und soziodemographische Merkmale der Lehrkräfte.....	365
12.1.2.1	Kognitionsumfang.....	365
12.1.2.2	Kognitionsstruktur auf Makroebene.....	366
12.1.2.3	Kognitionsstruktur auf Mikroebene.....	367
12.1.3	Kognitionsstruktur und ihr Zusammenspiel mit den Kognitionsinhalten.....	368
12.2	Kognitionen zu Grammatikthematisierung.....	379
12.2.1	Kognitionsinhalte und Faktoren ihrer Genese.....	379
12.2.2	Zusammenspiel zwischen individuellen Theorien und Handlungstendenzen der Lehrkräfte.....	385
12.2.3	Kognitionsstruktur und soziodemographische Merkmale der Lehrkräfte.....	389
12.2.3.1	Kognitionsumfang.....	389
12.2.3.2	Kognitionsstruktur auf Makroebene.....	390
12.2.3.3	Kognitionsstruktur auf Mikroebene.....	391
12.2.4	Kognitionsstruktur und ihr Zusammenspiel mit den Kognitionsinhalten.....	392
12.3	Zusammenfassung.....	397
13	Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	401
13.1	Das Konstrukt „Lehrerkognitionen“.....	402
13.2	Beantwortung der Forschungsfragen.....	403
13.2.1	Grammatikthematisierung im Deutschunterricht.....	406
13.2.2	Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	414
13.2.3	Kognitionsstruktur.....	421
13.2.4	Einflussfaktoren auf die inhaltliche und strukturelle Beschaffenheit von Kognitionen.....	425
13.3	Diskussion der Ergebnisse.....	433
13.3.1	Kognitionsinhalte zu Grammatikthematisierung.....	433
13.3.2	Kognitionsinhalte zu Mehrsprachigkeit.....	436
13.3.3	Kognitionsstruktur.....	439
13.3.4	Zusammenspiel zwischen Kognitionsinhalten und -struktur sowie externen Faktoren.....	441
13.4	Fazit.....	445
13.4.1	Ertrag der Studie.....	445
13.4.2	Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens.....	449
13.5	Ausblick.....	450
	Literatur.....	452

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Das theoretische Modell von Lehrerkognitionen.....	34
Abbildung 2:	Professionswissen zwischen wissenschaftlichem und Erfahrungswissen	42
Abbildung 3:	Das Modell von Lehrerkognitionen zur Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Steuerung von Unterrichtsprozessen.....	46
Abbildung 4:	Vorgehensweise bei der Datenauswertung	162
Abbildung 5:	Formation des Bereichs Reflexion über Sprache in den Kognitionen der Lehrkräfte	177
Abbildung 6:	Merkmalkombinationen bei der Typisierung von Einstellungen zu Grammatik.....	209
Abbildung 7:	Merkmalkombinationen für Überzeugungen zur individuellen und kollektiven Mehrsprachigkeit.....	244
Abbildung 8:	Unterrichtsqualitätskriterien hinsichtlich der Sprachthematisierung aus der Sicht der Lehrkräfte.....	266
Abbildung 9:	Facetten der Sprachhandlungskompetenz in den Kognitionen der Lehrkräfte	270
Abbildung 10:	Facetten der Sprachhandlungskompetenz: Positionierungen der Lehrkräfte	294
Abbildung 11:	Sprachvergleich im Deutschunterricht.....	306
Abbildung 12:	Strukturanalytische Abbildungen von Narrationen zu Mehrsprachigkeit (links LK 25, rechts LK 36)	335
Abbildung 13:	Strukturgraph Lehrkraft 25.....	336
Abbildung 14:	Strukturgraph Lehrkraft 36.....	337
Abbildung 15:	Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von weiblichen und männlichen Lehrkräften.....	355
Abbildung 16:	Individuelle Theorien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit vs. Geschlecht der Lehrkräfte (N=37).....	356
Abbildung 17:	Individuelle Theorien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit vs. besuchte Weiterbildungen	357
Abbildung 18:	Kognitionsstruktur des Bereichs „Sprachvergleich“ auf Makroebene vs. das Alter der Lehrkräfte	367
Abbildung 19:	Makrostruktur des Bereichs Mehrsprachigkeit vs. Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte.....	372
Abbildung 20:	Makrostruktur der Bereiche Mehrsprachigkeit/ Sprachvergleich vs. Nutzung von Mehrsprachigkeit/ Komplexitätsstufen des Sprachvergleichs.....	374
Abbildung 21:	Grammatikthematisierungsformen vs. prozentualer Anteil mehrsprachiger SchülerInnen pro Klasse.....	380
Abbildung 22:	Sprachthematisierungsformen vs. Schulstandort	381
Abbildung 23:	Realisierung von Grammatikunterrichtsmerkmalen in Klassen mit unterschiedlichem Anteil mehrsprachiger SuS.....	383
Abbildung 24:	Grammatikthematisierungsformen vs. Stellenwert von Grammatik	386
Abbildung 25:	Methodische Merkmale von Grammatikunterricht vs. dadurch anvisierte Zielsetzungen (in %).....	388
Abbildung 26:	Makrostruktur von Kognitionen vs. Stellenwert von Grammatik	394

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Subjektive Theorien vs. Practical Knowledge.....	25
Tabelle 2:	Das Alter der ProbandInnen	159
Tabelle 3:	TeilnehmerInnen nach Schulform	160
Tabelle 4:	Geographische Verteilung der ProbandInnen	161
Tabelle 5:	Prozentanteil mehrsprachiger SchülerInnen pro Klasse	161
Tabelle 6:	Semantische Relationen im Rahmen der Textstrukturanalyse.....	166
Tabelle 7:	Merkmalskombinationen zu individueller und kollektiver Mehrsprachigkeit.....	169
Tabelle 8:	Stellenwert von Grammatik im Deutschunterricht.....	178
Tabelle 9:	Kriterien bei der Stellenwerteinschätzung von Grammatikthematisierungen im Deutschunterricht.....	190
Tabelle 10:	Aspekte der Nutzbarkeit grammatikbezogenen Wissens	191
Tabelle 11:	Ziele von Grammatikbetrachtung in den Kognitionen von Lehrkräften	194
Tabelle 12:	Einstellungskomponente als Basis für die Einstellungsextraktion.....	207
Tabelle 13:	Globaler und gruppenbezogener Nutzen von Grammatik(thematisierungen): Absolute Häufigkeiten	207
Tabelle 14:	Beispiel für affektiv geladene Äußerungen über Grammatikthematisierung.....	208
Tabelle 15:	Affektiv geladene Bewertungen von Grammatik und Grammatikthematisierung.....	208
Tabelle 16:	Gegenüberstellung der konativen, affektiven und kognitiven Einstellungskomponenten	209
Tabelle 17:	Einstellungen zu Grammatik: absolute Häufigkeiten.....	210
Tabelle 18:	Grammatikalische Problembereiche mehrsprachiger SchülerInnen	217
Tabelle 19:	Hinderungsgründe für die Mehrsprachigkeitsnutzung	237
Tabelle 20:	Individuelle Zielsetzungen der Lehrkräfte für die Nutzung von Mehrsprachigkeit	238
Tabelle 21:	Einstellungen vs. Individuelle Theorien der Lehrkräfte	251
Tabelle 22:	Themenbereiche handlungsentlasteten Grammatikunterrichts.....	268
Tabelle 23:	Umsetzung handlungsentlasteten Grammatikunterrichts: Merkmalkombinationen	284
Tabelle 24:	Merkmale der Grammatikunterrichtsgestaltung der befragten Lehrkräfte.....	287
Tabelle 25:	Vorgehensweisen bei funktionaler handlungsentlasteter und handlungsgebundener Grammatikbetrachtung	300
Tabelle 26:	Sprachvergleichsformen	307
Tabelle 27:	Unterschiede zwischen kontrastiver Wahrnehmung und Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen.....	310
Tabelle 28:	Nutzung von Mehrsprachigkeit zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen	312
Tabelle 29:	Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen.....	313
Tabelle 30:	Funktionen sprachübergreifend	318
Tabelle 31:	Reflexionsgegenstände für handlungsgebundene Sprachkontrastierung.....	322
Tabelle 32:	Umfang der Kognitionen (Gesamtumfang und bereichsspezifischer Umfang).....	332

Tabelle 33:	Kognitionsumfang im Rahmen der Subbereiche von Grammatikthematisierung.....	333
Tabelle 34:	Hauptrelationen nach Inhaltsbereichen (absolute und relative Häufigkeiten).....	338
Tabelle 35:	Semantische Relationen geclustert nach Funktionen	339
Tabelle 36:	Funktionale Komplexitätsstufen der Wissensbestände nach Inhaltsbereichen (Häufigkeiten).....	339
Tabelle 37:	Semantische Beziehungen nach Subbereichen.....	341
Tabelle 38:	Prozentrelation darstellender, erklärender und gegenüberstellender Kognitionen zum Gesamtkognitionsumfang nach Inhaltsbereichen	343
Tabelle 39:	Struktur des Bereiches Mehrsprachigkeit auf Mikro- und Makroebene	344
Tabelle 40:	Anzahl und relativer Anteil an realisierten Kognitionsfunktionen (Theorien vs. Konstrukte) in Abhängigkeit von der Makrostruktur des Subbereichs.....	346
Tabelle 41:	Kontrastive Fallanalyse: personen-, klassen- und schulbezogene Merkmale von Lehrkraft 11 und Lehrkraft 10.....	358
Tabelle 42:	Aussagen zur individuellen Mehrsprachigkeit von Lehrkraft 11 und 10	359
Tabelle 43:	Aussagen zur kollektiven Mehrsprachigkeit von Lehrkraft 11 und 10	359
Tabelle 44:	Aussagen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit von Lehrkraft 11 und 10	360
Tabelle 45:	Zusammenhänge zwischen Einstellungen, Überzeugungen und individuellen Theorien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	361
Tabelle 46:	Zusammenhänge zwischen Handlungstendenzen, Einstellungen, Überzeugungen und individuellen Theorien	363
Tabelle 47:	Zusammenhänge zwischen dem Einbezug von Herkunftssprachen, Überzeugungen und individuellen Theorien	364
Tabelle 48:	Zusammenhänge zwischen den Kognitionsinhalten und dem Kognitionsumfang.....	370
Tabelle 49:	Einstellungen, Überzeugungen und individuelle Theorien zu Mehrsprachigkeit vs. Wissensumfang	371
Tabelle 50:	Gruppenunterschiede in Kognitionsumfang zwischen den Mehrsprachigkeit nutzenden und nicht nutzenden Lehrkräften	372
Tabelle 51:	Einstellungen zu Mehrsprachigkeit vs. Mikrostruktur des Bereichs „Mehrsprachigkeit“	374
Tabelle 52:	Einstellungen vs. theoriegenerierende und konstruktgenerierende Verbindungen in Relation (%) zu dem Gesamtkognitionsumfang.....	375
Tabelle 53:	Überzeugungen vs. theoriegenerierende und konstruktgenerierende Verbindungen in Relation (%) zu dem Gesamtkognitionsumfang	376
Tabelle 54:	Semantische Relationen vs. Nutzung von Mehrsprachigkeit.....	377
Tabelle 55:	Semantische Relationen im Inhaltsbereich „Mehrsprachigkeit“ vs. Nutzung von Mehrsprachigkeit: Signifikanztests	378
Tabelle 56:	Berufserfahrung der Lehrkräfte vs. von ihnen realisierte Sprachthematisierungsformen	382
Tabelle 57:	Signifikanztests für Zusammenhänge zwischen methodischen Merkmalen von Grammatikunterricht und dem klassierten Prozentanteil mehrsprachiger SchülerInnen.....	384
Tabelle 58:	Zusammenhänge zwischen den Intentionen und methodischen Merkmalen von Grammatikunterricht (exakter Test nach Fisher).....	388

Tabelle 59:	Kognitionsumfang zu Grammatik vs. Schulform.....	390
Tabelle 60:	Mikrostruktur der Kognitionen vs. Klassenstufe, an der die Lehrkräfte unterrichten.....	392
Tabelle 61:	Umfang der Kognitionen zu Grammatik vs. Stellenwerteinschätzungen	393
Tabelle 62:	Kognitionsumfang Grammatikreflexion praktizierender und nicht praktizierender Lehrkräfte.....	394
Tabelle 64:	Stellenwerteinschätzung von Grammatik vs. theorie- und konstruktgenerierende Verbindungen in Relation (%) zu dem Gesamtkognitionsumfang.....	396
Tabelle 65:	Formen von Grammatikthematisierung vs. theoriegenerierende Verbindungen in Relation (%) zu dem Gesamtkognitionsumfang.....	397
Tabelle 66:	Ergebnisse zu Grammatikthematisierung im Deutschunterricht unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit	407
Tabelle 67:	Ergebnisse zum unterrichtlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit	415
Tabelle 68:	Kognitionstruktur	422
Tabelle 69:	Einflussfaktoren auf Kognitionsinhalte und -struktur.....	426

1 Einleitung

Über die zentrale Rolle der Professionswissensbestände von Lehrkräften für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen und somit die Leistungs- und Kompetenzentwicklung von SchülerInnen herrscht sowohl in der Fach- und Forschungsliteratur als auch auf bildungspolitischer Ebene mittlerweile Konsens (vgl. bspw. Helmke, 2003, 2009; Bromme, 1997; Lipowsky, 2006; Hattie, 2003 u. a.). Dass dabei nicht ausschließlich das Fachwissen der Lehrkräfte von Relevanz ist, ist empirisch hinreichend belegt: So stellt bspw. Hattie (2003, 2009) anhand einer Metaanalyse auf Basis der Befunde von zahlreichen englischsprachigen Studien zu Einflussfaktoren auf den Lernerfolg (mehr als 50.000) fest, dass Leistungsunterschiede von SchülerInnen durch das Wissen, die Einstellungen sowie das Unterrichtsverhalten der jeweiligen Lehrkräfte zu 30 Prozent erklärt werden können (vgl. Hattie, 2003, 2009). Auch im Rahmen des Angebot-Nutzungsmodells von Helmke spielen neben Wissen im engeren Sinne auch Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen der Lehrkräfte eine Rolle (vgl. Helmke, 2009). Somit sind handlungsleitende Kognitionen von Lehrkräften in ihrer Gesamtheit als eine gewichtige Einflussgröße auf die Unterrichtsgestaltung und den Unterrichtserfolg zu betrachten.

Bei aller nachgewiesenen Relevanz dieser Wissensbestände kann ihre empirische Erforschung bisher noch auf keine lange Tradition zurückgreifen. Insbesondere der Deutschunterricht bleibt bislang im Hinblick auf die Kompetenzen von Lehrpersonen wenig erforscht; Lehrerwissensbestände zum Unterrichtsbereich *Reflexion über Sprache* bilden bislang ein nahezu vollständiges Desiderat empirischer Forschung. Auch im Hinblick auf den unterrichtlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die hierfür notwendigen Wissensbestände auf Seiten der Lehrkräfte steckt die empirische Forschung bislang in den Kinderschuhen. Zwar zeigen einige Untersuchungen, dass auch hier die Wissensbestände – und in diesem Rahmen insbesondere Einstellungen und Überzeugungen – für den unterrichtlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit von Relevanz sind. Über welche Wissensbasis die Lehrkräfte jedoch verfügen und welche Einstellungen und Überzeugungen sie im Hinblick auf den unterrichtlichen Umgang mit dieser Zielgruppe im Unterrichtsbereich *Reflexion über Sprache* entwickelt haben, ist bislang nicht hinreichend bekannt. Bis auf einige wenige Studien, die einzelne Kognitionsformen hinsichtlich einiger Aspekte fachlichen und/oder fachdidaktischen Wissens oder Einstellungen und Überzeugungen fokussieren und diesbezüglich zu heterogenen und zum Teil ambivalenten Ergebnissen gelangen, bleibt es im Dunkeln, auf welcher Wissensbasis die momentan tätigen Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen über Sprache bzw. Grammatik reflektieren und welche Einstellungen sie zu Grammatikthematisierung und zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit vertreten.

Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf fachbezogenen Kognitionen von Lehrkräften – verstanden als ein Konglomerat aus fachlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen sowie fach- und schülerbezogenen Einstellungen und Überzeugungen zur Grammatikthematisierung im Deutschunterricht unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Diesen Kognitionen wird in der Fach- und Forschungsliteratur eine handlungsleitende bzw. -steuernde

Funktion zugeschrieben. Folglich sind sie in doppelter Hinsicht für die Forschung relevant: Zum einen können durch ihre Rekonstruktion und Analyse Aussagen über die Wissensbasis getätigt werden, auf welcher die Lehrkräfte ihren Unterricht konzipieren, planen und durchführen und welche Einstellungen und Überzeugungen sie zu Grammatik und Mehrsprachigkeit vertreten. Zum anderen gewährt die Untersuchung von Lehrerkognitionen – durch die Annahme ihrer handlungsleitenden Funktion – einen ersten Einblick in die unterrichtliche Ausgestaltung von Grammatikbetrachtung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Auch hierzu fehlt bislang empirische Evidenz nahezu vollständig.

Das Ziel der Arbeit bezieht sich somit auf eine möglichst umfassende Rekonstruktion und Analyse dieser handlungsleitenden Wissensbestände von Lehrkräften. Es wird zum einen untersucht, welche Kognitionen LehrerInnen zu Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit haben, welche Theorien sie im Hinblick darauf vertreten sowie welche Einstellungen und Überzeugungen sie gegenüber Mehrsprachigkeit und Grammatik aufweisen. Zum anderen stehen die Handlungstendenzen der ProbandInnen im Fokus: Es wird untersucht, welche individuellen methodischen Theorien die Lehrkräfte konstruiert haben, welche Methoden der Grammatikthematisierung sowie des Umgangs und der Nutzung von Mehrsprachigkeit sie anwenden und wie sie ihre Vorgehensweisen begründen. Ferner wird die strukturelle Beschaffenheit von Lehrerkognitionen unter die Lupe genommen: Hier werden die Funktionen untersucht, welche die Wissensbestände auf der Mikro- und Makroebene erfüllen, um dadurch Aussagen über ihre Organisation und argumentative Unterfütterung machen zu können. Schließlich wird ein Versuch unternommen, Einflussfaktoren auf Kognitionen ausfindig zu machen und das Zusammenspiel zwischen verschiedenen Kognitionsformen sowie ihrer Mikro- und Makrostruktur unter die Lupe zu nehmen, um Aussagen über mögliche Zusammenhänge tätigen zu können.

Aufbau der Arbeit

Im *Theorieteil* erfolgt zunächst eine Konzeptualisierung des Begriffs *Lehrerkognitionen*. Hierfür wird auf Basis einer Gegenüberstellung und Abwägung der für die Bezeichnung von individuellen Professionswissensbeständen von Lehrpersonen in der Literatur verwendeten Termini ein theoretisches Modell von Lehrerkognitionen als Konglomerat aus verschiedenen Wissensformen entwickelt und begründet. In diesem Rahmen werden fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie Einstellungen und Überzeugungen verortet. Kapitel vier und fünf befassen sich mit Grammatikbetrachtung im Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit. Nach einer begrifflichen Abhandlung wird der Stand der didaktisch-methodischen Vorgaben zu den beiden Thematiken zusammengetragen und kritisch reflektiert. Im Kapitel sechs erfolgt eine Darstellung des Stands der bisherigen Forschung zu Kognitionen von Lehrkräften zu den beiden Thematiken.

Darauf aufbauend werden im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 7) zunächst die Fragestellung und die Zielsetzungen der empirischen Untersuchung formuliert

und begründet. Anschließend werden die Anlage der Studie sowie die Methoden der Datenerhebung und -auswertung einschließlich der Gütekriterien vorgestellt. Im Anschluss erfolgt eine detaillierte Ergebnisdarstellung. Kapitel acht ist dem Schwerpunkt Grammatikthematisierung gewidmet: Hier werden individuelle Theorien der Lehrkräfte mit einem fachdidaktischen Fokus zusammengetragen. Inhaltlich geht es um die Grundlegung des Unterrichtsbereichs *Reflexion über Sprache* in den Kognitionen der Lehrkräfte, den Stellenwert unterrichtlicher Grammatikthematisierung in diesem Rahmen und die von den Lehrkräften anvisierten individuellen Ziele. Eine Rekonstruktion und Darstellung von Einstellungen zu Grammatik und ihrer Thematisierung im Deutschunterricht rundet das Kapitel ab. Im nachfolgenden Kapitel neun liegt der Fokus ebenfalls auf fachdidaktischen Kognitionen, allerdings hinsichtlich Mehrsprachigkeit und ihrer Berücksichtigung im Deutschunterricht. In diesem Rahmen werden eine Typologie von individuellen Theorien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu diesem Phänomen vorgestellt. Im Kapitel 10 werden die beiden Schwerpunkte – Grammatik und Mehrsprachigkeit – unter einem Fokus auf methodische Kognitionen vereint. Ausgehend von der Rekonstruktion der von Lehrkräften angelegten Qualitätskriterien für unterrichtliche Grammatikthematisierung werden individuelle methodische Theorien der Lehrkräfte zur Gestaltung unterrichtlicher Grammatikbetrachtung sowie zum Umgang und zur Nutzung von Mehrsprachigkeit zur Sprachreflexion und zum Sprachvergleich in diesem Rahmen vorgestellt.

Das anschließende Kapitel 11 ist der Darstellung der strukturellen Eigenschaften von Lehrerkognitionen gewidmet. Hier wird auf den Kognitionsumfang, ihre Struktur auf der Makro- und Mikroebene sowie ein Zusammenspiel aller drei struktureller Eigenschaften eingegangen. Im Kapitel 12 werden Bedingungsfaktoren für Kognitionsinhalte und -struktur geprüft. In diesem Rahmen geht es zunächst um lehrkraft-, schul- und klassenbezogene Faktoren, deren Einfluss auf Kognitionsinhalte und -struktur geprüft wird. Darüber hinaus werden Zusammenhänge zwischen Kognitionsstruktur und -inhalten geprüft. Schließlich wird das Zusammenspiel untereinander unter die Lupe genommen.

Kapitel 13 bildet mit einer Zusammenfassung der Gesamtergebnisse sowie ihrer Diskussion und einem Ausblick den Abschluss der vorliegenden Arbeit.

2 Lehrerkognitionen: eine Annäherung

Das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften und somit der Erfolg des Unterrichts ist laut Forschungen zur Unterrichtsqualität sowie zur Lehrerprofessionalität „davon abhängig, wie sie ihre schulische Umwelt interpretieren, welche Ziele sie verfolgen und wie sie die Informationen nutzen und bewerten, die ihnen zur Verfügung stehen“ (Bromme, 1992, S. 2; vgl. auch Helmke, 2009; Bromme, 2014; Baumert & Kunter, 2006 u. a.). Die mentalen Strukturen, die dabei zum Einsatz kommen und genutzt werden, um Lernprozesse zu planen, zu organisieren, zu steuern und deren Erfolg bzw. den Misserfolg zu erklären, mit anderen Worten die *Kognitionen* der Lehrkräfte, werden in der Fach- und Forschungsliteratur aus verschiedenen Blickwinkeln und unter Verwendung unterschiedlicher Termini betrachtet. Im deutschsprachigen Raum sind Begriffe wie Professionswissen (Helmke, 2009; Wahl, 2001), Kognitionen (Dann, 2000; Mammes, 2008), Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988; Müller, 2003; Plehn, 2012; Rank, 2008), Überzeugungen (Helmke, 2009; Schlichter, 2012), Einstellungen (Neuhaus & Vogt, 2005), Auffassungen (Esslinger, 2002), Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006) gebräuchlich. Diesen stehen in der angloamerikanischen Forschung die Begriffe *teacher cognition*, *formal and practical knowledge*, *beliefs* und *attitudes* gegenüber (Borg, 2003; Fenstermacher, 1994; van Driel, Verloop & de Vos, 2001; Fishbein & Ajzen, 1975; Skott, 2015 u. a.).

International besteht Einigkeit darüber, dass mit allen genannten Begriffen auf handlungsrelevante kognitive Strukturen von Lehrkräften referiert wird. Die Diskussion um die theoretische Einordnung der genannten Konstrukte sowie deren Abgrenzung untereinander wird jedoch äußerst kontrovers geführt. In der deutschsprachigen Forschung wird meist zwischen überindividuellem, „objektivem“ Wissen einerseits und „subjektiven“ Theorien, Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen andererseits unterschieden. Der Begriff „Wissen“ ist somit in der Regel für die Bezeichnung von wissenschaftlich erzeugten, überindividuellen, durch Tests prüfbaren Kenntnissen reserviert. Die Termini „subjektive Theorien“, „Überzeugungen“, „Einstellungen“ fungieren dementsprechend als Bezeichnungen für individuelle, subjektive, erfahrungsbasierte, häufig emotional gefärbte und keinen Wahrheitsanspruch erhebende Strukturen, die meistens unter dem Oberbegriff „handlungsleitende Kognitionen“ subsumiert werden (vgl. bspw. Groeben et al., 1988). Darüber hinaus wird jedoch auch eine konträre Sichtweise auf Professionswissensbestände von Lehrkräften vertreten. So schlägt Dann (2000, S. 79) vor, den Begriff „Kognitionen“ als Oberbegriff für alle Denkvorgänge und deren Ergebnisse, d. h. sowohl für Wissen im engeren Sinn als auch für Einstellungen, Überzeugungen, Theorien u. ä., zu verwenden. In der angloamerikanischen Forschung ist die begriffliche Situation ebenfalls uneinheitlich. Hier wird ähnlich dem Vorschlag von Dann (2000) der Begriff *teacher cognition* von einigen WissenschaftlerInnen als ein Oberbegriff für die Bezeichnung dessen, „what teachers know, believe, and think“ (Borg, 2003, S. 81) verwendet. Der Terminus „Subjektive Theorien“ findet hier keine Anwendung. Die Unterscheidung zwischen „objektivem“ und „subjektivem“ Wissen

wird anhand des Begriffspaares *theoretical knowledge* vs. *practical knowledge* vollzogen, wobei unter dem Ersteren, ähnlich der Verwendung des Terminus „Wissen“ im deutschsprachigen Sprachraum, akademisch erworbenes Wissen und mit dem Letzteren Erfahrungswissen, aber auch Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen bezeichnet werden. Die anhaltenden Diskussionen um diese handlungsleitenden Wissensbestände von Lehrkräften und die fehlende Einigkeit bezüglich ihrer theoretischen Modellierung machen zum einen die Komplexität und Vielschichtigkeit der handlungsleitenden Wissensstrukturen und zum anderen das Bedürfnis, diese zu definieren, zu beschreiben und theoretisch zu modellieren, deutlich. Dabei sticht insbesondere die Notwendigkeit ins Auge, das „objektive“ Wissen vom „subjektiven“ bzw. das theoretische Wissen vom erfahrungsbezogenen abzugrenzen.

Angesichts dessen liegt die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den national und international in diesem Kontext gebräuchlichen Termini auf der Hand. Diesem Zweck ist das vorliegende Kapitel gewidmet, das das Konstrukt „Lehrerkognitionen“ zu modellieren und theoretisch zu untermauern versucht. Zu diesem Zweck wird zunächst von dem in der deutschsprachigen Forschung für die Beschreibung von handlungsleitenden Kognitionen am häufigsten verwendeten Konstrukt „Subjektive Theorien“ ausgegangen. Dieses wird anschließend von den Begriffen „Wissen“ sowie „Überzeugungen“, und „Einstellungen“ abgegrenzt. Darauf aufbauend wird ein holistisches Modell von Lehrerkognitionen zur Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Steuerung von Unterrichtsprozessen vorgeschlagen. In diesem Kontext erfolgt ebenfalls eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt „Lehrerwissen“.

2.1 Subjektive Theorien als handlungsleitende Kognitionen

Mit dem Terminus „Subjektive Theorien“ wird in der deutschsprachigen Forschungsliteratur auf individuelle, stabile, handlungsrelevante Kognitionen referiert. Diesen Kognitionen wird ein „enorm starker Einfluss“ (Helmke, 2009, S. 314; vgl. auch Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidemann, 2006; Wahl, 2001, 2002) auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte, insbesondere im Hinblick auf die Unterrichtsveränderung in Folge der Implementierung neuer didaktischer Konzeptionen, zugeschrieben:

[...] eine nur oberflächliche Veränderung von Unterrichtsmethoden [...] ohne vorherige Bewusstmachung und ggf. Veränderung der entsprechenden subjektiven Theorien und Überzeugungen führt unter Umständen in eine Sackgasse – oder in die Irre. (Helmke, 2009, S. 117)

Strittig bleiben die theoretische Modellierung sowie die Abgrenzung des Konstrukts gegenüber den verwandten Begriffen wie „Wissen“, „Einstellungen“ und „Überzeugungen“, die bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen ebenfalls handlungsleitend sind (vgl. Fischler, 2001; Staub & Stern, 2002; Heran-Dörr, 2006; Plehn,

2012). Die Frage, wie das Konstrukt „Subjektive Theorien“ zwischen Wissen und Einstellungen und Überzeugungen eingeordnet werden kann, wird in der Fach- und Forschungsliteratur heterogen und zum Teil kontrovers beantwortet.

Das Konstrukt „Subjektive Theorien“ geht auf Groeben (1988) zurück, der im Rahmen des gleichnamigen Forschungsprogramms (abgekürzt FST) einen theoretischen Rahmen und eine methodische Vorgehensweise zur Untersuchung von Subjektiven Theorien entwickelt hat (vgl. Groeben, 1988; Scheele, 1992). Groeben (1988, S. 19) definiert Subjektive Theorien folgenderweise: „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“.

Diese Definition bezeichnet Groeben (1988) als eine „weite“ Definition im Gegensatz zu seiner „engen“ Definition, die die Zusätze „im Dialog-Konsens aktualisierbar“ und „deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist“ enthält (Groeben, 1988, S. 22). Der erste Zusatz zielt auf die Notwendigkeit der kommunikativen Validierung von Subjektiven Theorien, die nach Groeben (1988) mithilfe der Dialog-Konsens-Methode und unter Anwendung einer Struktur-Legetechnik vorgenommen werden soll. Der zweite Zusatz der weiten Definition verweist auf die am Anfang des vorliegenden Kapitels aufgeworfene Frage nach der Beziehung zwischen Subjektiven Theorien und Wissen. Die Prüfung der Objektivität von Subjektiven Theorien würde eine Brücke zwischen „nur“ subjektiven Erkenntnissen und objektivem Wissen bauen. Diese Frage wird in den nachfolgenden Kapiteln ausführlicher behandelt.

Dann (1994, S. 166–176) beschreibt auf der Grundlage der „weiten“ Groebenschen Definition Subjektive Theorien wie folgt:

1. Subjektive Theorien sind *stabile* Kognitionen. Dieses Merkmal grenzt sie von momentanen Kognitionen ab, d.h. Gedanken, die durch eine konkrete Situation veranlasst werden, bspw. durch Lösen einer Aufgabe oder Nachdenken über ein aufgetretenes Problem. Trotz ihrer Stabilität sind Subjektive Theorien veränderbar, bspw. durch reflektierte Erfahrungen.
2. Sie sind teilweise implizit, d.h. im Bewusstsein der handelnden Person nicht ständig präsent. Sie können dennoch ins Bewusstsein der Person durch geeignete Mittel, wie bspw. Fragen, gerufen werden.
3. Sie verfügen über eine zumindest implizierte Argumentationsstruktur. Sie enthalten Wenn-Dann-Beziehungen und ermöglichen somit – ähnlich den wissenschaftlichen Theorien – Erklärung und Prognose der gegenwärtigen und zukünftigen Situationen.
4. Sie erfüllen die Funktionen der Situationsdefinition, der Erklärung eingetretener Ereignisse, der Vorhersage zukünftiger Ereignisse sowie der Generierung von Handlungsentwürfen oder -empfehlungen.
5. Für das Individuum haben Subjektive Theorien eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion und beeinflussen zusammen mit anderen Faktoren (wie etwa Emotionen) das Verhalten der Person.

Subjektive Theorien – unabhängig von ihrer Akzeptierbarkeit als objektive Erkenntnis – erfüllen für eine Person somit dieselben Funktionen wie objektive wissenschaftliche Theorien in der wissenschaftlichen Community. Die Ähnlichkeit bzw. die Parallelität zwischen den wissenschaftlichen und den subjektiven Theorien ist auch für Groeben (1988) deren grundlegendes Merkmal. Beide Theorienarten werden dazu genutzt, die Welt zu erklären, zu strukturieren, Ereignisse vorherzusagen und Strategien des Umgangs mit ihnen zu bilden (vgl. Groeben, 1988, S. 19). Beide können sich als richtig oder auch falsch erweisen (vgl. auch Rank, 2008, S. 16). Auch strukturell weisen beide Theoriearten Parallelen auf: Ähnlich den wissenschaftlichen Theorien lassen sich Subjektive Theorien in subjektive Definitionen, Konstrukte, subjektive Daten, subjektive Hypothesen und subjektive Ziele ausdifferenzieren:

1. *Subjektive Definitionen* bezeichnen Erläuterungen eines bestimmten Begriffs, diese können mit Beispielen konkretisiert werden (vgl. Scheele & Groeben, 1988, S. 57). Das lässt sich am folgenden Beispiel erläutern: Ein Lehrer vertritt die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit eine Bereicherung für den Unterricht darstellt. Seine Vorstellung davon, was Mehrsprachigkeit ist (ab wann ist eine Person als mehrsprachig zu bezeichnen etc.), kann als subjektive Definition bezeichnet werden.
2. *Subjektive Konstrukte* sind ebenfalls die für eine Person relevanten Vorstellungen von einem Gegenstand oder Gegenstandsbereich. Doch erreichen diese im Unterschied zu subjektiven Definitionen, die nah an dem Gegenstand der Beschreibung sind, einen gewissen Abstraktionsgrad, inklusive der dafür notwendigen (Fach-)Begriffe. Ein Beispiel für subjektive Konstrukte könnte bspw. die Vorstellung einer Lehrkraft davon sein, welche spezifischen Kompetenzen und Defizite der SchülerInnen aus ihrer Mehrsprachigkeit resultieren.
3. *Subjektive Daten* sind Informationen, die durch Beobachtungen der Außenwelt gewonnen wurden. Scheele und Groeben (1988) zählen zu subjektiven Daten sowohl beobachtbare Phänomene und Ereignisse der Außenwelt als auch „des Selbst“ (Scheele & Groeben, 1988, S. 57). Angewandt an das oben aufgeführte Beispiel würden subjektive Daten einer Lehrkraft über Mehrsprachigkeit im Unterricht aus ihren eigenen interkulturellen und fremdsprachigen Erlebnissen (Auslandsaufenthalt, Fremdsprachunterricht etc.) sowie ihren Unterrichtserfahrungen mit mehrsprachigen SchülerInnen bestehen. Diese Daten können subjektive Bewertungen beinhalten, bspw. „gute“ vs. „schlechte“ Erfahrungen.
4. *Subjektive Hypothesen* sind aus den subjektiven Daten gewonnene Annahmen über Kausalzusammenhänge, Wenn-dann-Beziehungen und andere Gesetzmäßigkeiten zwischen den subjektiven Konstrukten (vgl. Groeben, 1988; Wahl, Schlee, Krauth & Mureck, 1983; König, 2002; Plehn, 2012). König (2002) unterteilt subjektive Hypothesen in subjektive Erklärungshypothesen (Weil/Deshalb-Sätze), subjektive Prognosen/Technologien (Wenn-dann-Sätze) und subjektive Strategien (Um-zu-Sätze) (vgl. König, 2002, S. 57).
5. *Subjektive Ziele* sind Vorstellungen davon, was in der gegebenen Situation erstrebenswert sei ist (vgl. König & Volmer, 2000; Fischer, 2008, S. 38). Beispielsweise könnte ein subjektives Ziel einer Lehrkraft normgerechter Sprachgebrauch bzw.

grammatische Fehlerfreiheit im mündlichen und/oder schriftlichen Sprachgebrauch sein.

Sowohl wissenschaftliche Theorien als auch Subjektive Theorien versuchen auf Basis der gesammelten Daten mithilfe von Beschreibungen, Definitionen und Konstrukten die Hypothesen über die Funktionsweise der Außenwelt zu prüfen, um die Funktionsweise von Objekten und Subjekten zu erklären und darauf aufbauend Handlungsoptionen zu entwickeln sowie eigenes und fremdes Handeln zu bewerten. Groeben (1988) fasst die drei Hauptfunktionen von Subjektiven Theorien unter den Stichworten Erklärung, Prognose und Technologie zusammen (S. 19). Diese implizieren bereits den Handlungsbezug von Subjektiven Theorien: Die Geschehnisse der Außenwelt werden auf Grundlage von eigenen sowie beobachteten fremden Erfahrungen erklärt und prognostiziert, darauf aufbauend werden Konsequenzen für das eigene Handeln abgeleitet.

Als bedeutendstes Unterscheidungsmerkmal zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Theorien wird die Subjektivität der Subjektiven Theorien genannt, d. h. die Tatsache, dass Subjektive Theorien intersubjektiv nicht zwingend übereinstimmen und dementsprechend individuell stark variieren können. Da sie auf individuellen Erfahrungen, Überzeugungen und Wertesystemen beruhen, kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass bestimmte (auch nach einem bestimmten Merkmal homogene) Personengruppen gleiche oder ähnliche Subjektive Theorien haben. Darüber hinaus besitzen Subjektive Theorien nicht in vergleichbarer Art und Weise zu den wissenschaftlichen Theorien einen eigenen hohen Systematisierungsgrad sowie inhaltliche Kohärenz und explizite Argumentationsstruktur (Groeben, 1988).

Die Gegenüberstellung der objektiven, wissenschaftlichen und der Subjektiven Theorien leitet die bereits von Groeben aufgeworfene Frage nach der Akzeptierbarkeit der Subjektiven Theorien als objektive Erkenntnis (Groeben 1988), mit anderen Worten nach dem Zusammenspiel zwischen Subjektiven Theorien und Wissen, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Zweifelsfrei verfügen Lehrkräfte als ausgewiesene Experten für ihr Handlungsfeld – das Unterrichten – nicht ausschließlich über auf individuellen Erfahrungen, Überzeugungen und Wertesystemen beruhende Wissensbestände. Im Rahmen ihres Studiums werden sie mit wissenschaftlichen Theorien, Modellen, Methoden etc. konfrontiert, die in ihre Wissensbestände aufgenommen und als eine Wissensgrundlage für die Gestaltung von Unterrichtssituationen und Initiierung von Lernprozessen bei den SchülerInnen genutzt werden. Auch diese Wissensbestände sind als stabile Kognitionen zu bezeichnen, die nachgewiesenermaßen handlungsleitend sind (vgl. Fischler, 2001; Staub & Stern, 2002; Heran-Dörr, 2006; Plehn, 2012). Offen bleibt dabei die Frage nach der Beziehung der beiden Kognitionsarten – der subjektiven, erfahrungsbasierten und der akademisch entstandenen Wissensbestände – untereinander: Handelt es sich dabei um kategorial voneinander getrennte Konstrukte oder sind sowohl erfahrungsbasierte, subjektive als auch wissenschaftliche, objektive Wissensbestände als Wissen aufzufassen? Diese Fragestellung wird im nächsten Kapitel erörtert und diskutiert.

2.2 Subjektive Theorien versus Wissen

Die Frage, ob Subjektive Theorien eine Wissensform darstellen, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Eine Vielzahl der im deutschen Sprachraum erschienenen Arbeiten zu Lehrerwissen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Müller & Eichler, 2005 u. a.) bezieht sich auf den engen Wissensbegriff und definiert ausschließlich wissenschaftlich erzeugte, akademisch erworbene Kenntnisse als Wissen. Subjektive Theorien werden von diesen Autoren dementsprechend aufgrund ihrer erfahrungsbasierten Genese als „Aussagen- und Überzeugungssysteme“ (Helmke, 2009, S. 117) aufgefasst, die auf dem Glauben, etwas sei wahr, basieren. Wissen sei im Unterschied dazu empirisch geprüft und als objektive Erkenntnis anerkannt. So sprechen Baumert und Kunter (2006) Wissen und Subjektiven Theorien, die die AutorInnen als eine Unterkategorie von Überzeugungen ansehen, „einen unterschiedlichen epistemologischen Status“ zu (S. 496) und verweisen hierfür auf die Argumentation von Fenstermacher (1994), wonach zwischen Wissen und Subjektiven Theorien eine „kategoriale Differenz [besteht], die in unterschiedlichen Rechtfertigungsansprüchen begründet“ ist (Baumert & Kunter, 2006, S. 496).

Diese enge Sichtweise auf Wissen ist jedoch nicht unumstritten, wie die kontroverse Diskussion um die Definition des Begriffs „Wissen“ in der Philosophie und den Sozialwissenschaften zeigt (vgl. Gottschalk-Mazouz, 2007; Seiler, 2012). So setzt sich Seiler (2012) mit dem Begriff „Wissen“ „im Spannungsfeld zwischen Sprache, Bewusstsein und Emotion“ (S. 3) auseinander und analysiert die Merkmale, die den Wissensbegriff ausmachen. Im Hinblick auf den Wahrheitsanspruch des Wissens hält Seiler (2012, S. 5) fest, dass zum einen „alles wissenschaftliche Wissen auf Allgemeinwissen gründet und ohne allgemein verbindliche Annahmen und Überzeugungen nicht auskommt“ und zum anderen „auch wissenschaftliches Wissen nie absolut wahr und gewiss sein kann“ (S. 18). Vor diesem Hintergrund hält er den Anspruch auf Wahrheit und Gültigkeit als nicht geeignet dafür, das wissenschaftliche Wissen vom Alltagswissen und somit auch von individuellen Wissensbeständen wie Subjektive Theorien abzugrenzen.

Folgt man dieser Argumentation und betrachtet man auch individuelle Wissensbestände als eine Wissensform, so sind unterrichtsbezogene Subjektive Theorien ebenfalls als ein Teil des Professionswissens von Lehrkräften anzusehen. Diese Sichtweise wird in der Literatur von mehreren Autoren geteilt und insbesondere in der angloamerikanischen Forschung häufig vertreten (Dann, 1994; Wahl, 2006; Kagan, 1992; Diedrich et al., 2002; Fussangel, 2008; Mammes, 2006). Dies hängt ebenfalls mit der Semantik des Begriffs *knowledge* in der englischen Sprache zusammen. Bredel (2013, S. 94f.) erörtert die Problematik um die nicht vollständige Äquivalenz des englischsprachigen Begriffs „knowledge“ und des deutschsprachigen Begriffs *Wissen*:

Vieles von dem, was im Englischen mit ‚to know‘ ausgedrückt wird, müssen wir im Deutschen mit ‚können‘ oder ‚kennen‘ wiedergeben. [...] Grammatisch unterscheiden sich ‚wissen‘, ‚kennen‘ und ‚können‘ in der Wahl ihrer Objekte: Ob-

jekte von ‚wissen‘ sind Sachverhalte [...], Objekte von ‚kennen‘ sind Gegenstände [...], Objekte von ‚können‘ Tätigkeiten. Gemeint ist jeweils eine Art von (mentaler) Verfügbarkeit über diese Objekte.

Der englischsprachige Begriff *knowledge* beinhaltet demnach bereits neben dem Wissen im engeren Sinne (explizit, deklarativ, evidenzbasiert) auch die Handlungskomponente, das Können, das handlungsbezogene und handlungsbasierte Wissen, für welches in der deutschen Sprache ein separater Begriff notwendig ist. Um das wissenschaftliche und das erfahrungsbasierte Wissen der Lehrkräfte terminologisch voneinander abzugrenzen, wird in den Forschungsarbeiten im englischsprachigen Raum die Unterscheidung zwischen überindividuellem wissenschaftlichem *theoretical knowledge* und individuellem erfahrungsbasiertem *teachers' personal practical knowledge* (Fenstermacher, 1994) bzw. *craft knowledge* (van Driel, et al., 1998) getroffen. Zum Ersteren zählen Wissensbestände, die durch formale Lernsituationen wie bspw. Lehrveranstaltungen und/oder Selbststudium von wissenschaftlicher Fachliteratur angeeignet worden sind (vgl. Fenstermacher, 1994). Das Erfahrungswissen („practical knowledge“) wird definiert als „the integrated set of knowledge, conceptions, beliefs, and values teachers develop in the context of the teaching situation“ (van Driel et al., 2001, S. 141–142) und beinhaltet demnach neben der eigentlichen Wissenskomponente auch individuelle Überzeugungen, Werthaltungen und Einstellungen. Van Driel et al. (2001, S. 142) beschreiben die Definitionsmerkmale des „teachers' personal practical knowledge“ folgenderweise:

- Es ist erfahrungsbezogen („action-oriented“), mit anderen Worten ist es Wissen, das ohne Hilfe von Dritten ausschließlich durch eigenes Erleben von Situationen erworben wurde.
- Es ist subjekt- und kontextgebunden („person- and context-bound“). Es bezieht sich auf einen bestimmten Kontext (bspw. Grammatikunterricht) und wird genutzt, um von der Lehrkraft subjektiv für wichtig gehaltene Ziele erreichen zu können: „It allows teachers to achieve the goals they personally value. [...] is affected by teachers' concerns about their own teaching context. Thus, practical knowledge is situationspecific, as it is adapted to a context which includes the students, the coursebooks and other learning materials, the curriculum, the school culture, and so on“ (ebenda).
- Es ist in der Regel implizit, denn „teachers are not used to articulating their practical knowledge: they are more in a 'doing' environment, than in a 'knowing' environment“ (ebenda).
- Es ist vielschichtig, das heißt, es beinhaltet verschiedene Wissensformen: Auch Alltagswissen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen: „scientific or formal knowledge, everyday knowledge, including norms and values, as well as experiential knowledge are part of practical knowledge“ (ebenda).
- Es beinhaltet Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften: „As part of practical knowledge, both beliefs and knowledge are closely interwoven, but the nature of beliefs make them the filter through which new knowledge is interpreted“ (ebenda).

ted and, subsequently, integrated in conceptual frameworks“ (ebenda, vgl. auch Pajares, 1992).

Vergleicht man das Konstrukt *teachers' personal practical knowledge* mit dem Groebenschen Konstrukt Subjektive Theorien, so wird die nahezu deckungsgleiche Ähnlichkeit der beiden deutlich. Sowohl mit Subjektiven Theorien als auch mit dem Erfahrungswissen wird auf individuelle handlungsleitende Kognitionen referiert, die im Laufe des Lebens und der beruflichen Tätigkeit vom Individuum konstruiert werden und zur Planung, Erklärung, Vorhersage und Steuerung von Unterrichtsprozessen gebraucht werden. Die Eigenschaften, die die beiden Konstrukte beschreiben, sind in der nachfolgenden Tabelle x zusammengefasst.

Tabelle 1: Subjektive Theorien vs. Practical Knowledge

	Practical knowledge	Subjektive Theorien (nach Groeben, 1988)
Genese	erfahrungsbasiert	erfahrungsbasiert
Funktion	Bereitstellung von Handlungsplänen für das Erreichen von subjektiv für wichtig gehaltenen Zielen	Erklärung, Prognose, Technologie
Beschaffenheit	vielschichtig	vielschichtig
Bewusstseitsgrad	implizit	implizit, explizierfähig
Struktur	Überzeugungen als Bestandteil und Filter	Subjektive Daten, Hypothesen, Konstrukte und Definitionen

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich wird, entstehen sowohl Subjektive Theorien als auch Erfahrungswissen auf Basis von Erlebtem. Beide Konstrukte erfüllen die Funktion der Handlungsplanung und -steuerung. Beide sind vielschichtig und beinhalten affektive Komponenten. Demzufolge können Subjektive Theorien als erfahrungsbasiertes *Wissen* und somit als ein Bestandteil des Professionswissens angesehen werden.

Folgt man dieser Sichtweise, bleibt dennoch die Frage nach dem Zusammenspiel des theoretischen, im akademischen Kontext erworbenen Wissens und des erfahrungsbezogenen Wissens offen. Experten – und Lehrkräfte sind zweifelsohne als solche für ihre Tätigkeit, das Unterrichten, zu bezeichnen – unterscheiden sich von Laien durch das Vorhandensein dieses wissenschaftlichen Wissens, dessen Vermittlung das Kernstück einer akademischen Ausbildung darstellt. Doch wie verhält sich dieses Wissen zu Subjektiven Theorien? Sind beide Wissensformen gleichermaßen handlungsleitend? Um diese Frage zu beantworten, wird ein Blick auf die Wissensverwendungsforschung geworfen.

In der Fach- und Forschungsliteratur der letzten Jahre werden Stimmen laut, die die „mangelnde Nachhaltigkeit“ (Wahl, 2001, S. 157) der universitären Wissensvermittlung beklagen und empirisch bestätigen. Die wissenschaftlichen Theorien, die den zukünftigen Lehrkräften an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen vermittelt werden, deren Vorhandensein und Anwendung in den Prüfungen und

Abschlussarbeiten geprüft wird, erweisen sich in der Praxis als wenig bis kaum handlungsleitend. Wahl (2001) bringt es folgenderweise auf den Punkt:

So wie der griechische Sisyphus den Stein den Berg hoch rollt, bilden wir Lehrerbildner unermüdlich Lehrpersonen aus, fort und weiter. Und so, wie der Stein jedesmal wieder den Berg herunterrollt, scheinen die erzielten Effekte wieder zu verpuffen“ so dass „die Transferwirkungen auf das alltägliche Lehrerhandeln [...] äußerst bescheiden sind. (Wahl, 2001, S. 157)

Als Gründe hierfür sieht Wahl (2001) die Missachtung von „zwei wesentlichen Voraussetzungen“ (S. 160) bei der Wissensvermittlung in Vorlesungen und Seminaren: Zum einen werden die individuellen mentalen Strukturen von (angehenden) Lehrkräften nicht berücksichtigt, d.h. ihr Erfahrungswissen bzw. ihre bereits vorhandenen Subjektiven Theorien. Zum anderen wird bei den zu vermittelnden Inhalten zu wenig auf die Individualität der Lernenden geachtet, d.h. ihre „einzigartige, fein gerasterte Situations- und Reaktionsprototypen“ (S. 161) werden missachtet (vgl. Wahl, 2001, S. 160–161). Mit anderen Worten: Das im Studium erworbene wissenschaftliche Wissen wird nur dann zum handlungsrelevanten Wissen, wenn es gelingt, diese Inhalte in das subjektiv-theoretische Wissen einzugliedern, so dass „die relevanten theoretischen Einsichten zu relevanten *persönlichen* Einsichten werden“ (Wahl, 2001, S. 160, Hervorhebung des Originals; auch Helmke, 2009; Radke, 2008). Dies rückt das Konstrukt *Subjektive Theorien* in ein ganz neues Licht: Wenn diese Kognitionen eine Grundlage und einen Rahmen für den Erwerb und die Speicherung von wissenschaftlichen, akademisch angeeigneten Wissensbeständen bilden, so können sie als eine Form der individuellen Wissensorganisation betrachtet und als eine Art „Speichermedium“ für das Professionswissen von Lehrkräften angesehen werden (vgl. auch Dann, 1994). So gesehen geht der Ursprung der unterrichtsbezogenen Subjektiven Theorien von Lehrkräften auf ihre Kindheit zurück: Sie entstehen allmählich auf Basis von Lebens-, Schul- und Unterrichtserfahrungen sowie der Wissensbestände, die im Rahmen der akademischen Ausbildung angeeignet werden. Durch die zuerst kindliche, unreflektierte, mit dem zunehmenden Alter jedoch zunehmend dem Bewusstsein zugängliche, gedankliche Auseinandersetzung mit den eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen, entwickeln sich zunächst „naive“ Annahmen bzw. Theorien über das Lehren und Lernen. Diese „Laientheorien“ werden im Rahmen von wissenschaftlicher Ausbildung umstrukturiert, modifiziert, ausgebaut und – im Idealfall – den entsprechenden wissenschaftlichen Theorien angepasst. Durch Exkursionen, Hospitationen und Praktika werden Subjektive Theorien bzw. ihre Strukturbestandteile, Subjektive Konzepte und Definitionen, wiederum mit praxisbezogenem erfahrungsbasiertem Wissen angereichert. Die für das Bestehen der Theorie notwendigen Subjektiven Daten (über die Lernprozesse, SchülerInnen, Umgang mit Störungen, Unterrichtsroutinen etc.) werden in diesem Rahmen gesammelt und reflektiert. Im Endeffekt entstehen unterrichts- und fachbezogene stabile Kognitionen, die als eine Wissensgrundlage für die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrkräfte genutzt werden. Analog zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen diese Kognitionen die Funktion der Erklärung der Situationen und Prozesse, der

Handlungsplanung sowie der Prognose, d.h. unter Einbezug dieser Theorien ist es den Lehrkräften möglich, das Zustandekommen der Unterrichtssituationen zu erklären, eigene Handlungen zu planen sowie Prognosen bezüglich der weiteren Entwicklung der Situation zu formulieren. In diesem Sinne bezeichnet Dann (1994, S. 248) Subjektive Theorien als *Professionswissen* von Lehrkräften:

[Lehrkräfte] greifen 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.

2.3 Subjektive Theorien versus Überzeugungen

Folgt man dieser Sichtweise und betrachtet Subjektive Theorien als eine Form der Organisation der Professionswissensbestände von Lehrkräften, so stellt sich die Frage, wie weitere handlungsleitende Kognitionen wie Überzeugungen bzw. *beliefs*¹ innerhalb dieses Rahmens positioniert werden können. Auch Überzeugungen bzw. *beliefs*² werden als unterrichtsrelevante, handlungsleitende Kognitionen bezeichnet (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2009; Blömeke et al., 2005 u. a.), darüber herrscht in der Fachliteratur weitestgehend Konsens. Über die Definition dieses Konstrukts sowie seine Abgrenzung zu den Begriffen *Wissen* und *Subjektive Theorien* gehen die Meinungen in der Fach- und Forschungsliteratur jedoch weit auseinander (vgl. Skott, 2015, S. 16.; Wischmeier, 2012, S. 168; Pajares, 1992, S. 309; Richardson, 1996; Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2002, S. 15; Calderhead, 1996, S. 719). Die Debatte über die Einordnung von Überzeugungen im Kontext des Wissens ähnelt der um die theoretische Einordnung des Konstrukts *Subjektive Theorien*. Auch hier finden sich neben Publikationen, die die Termini Überzeugungen und *Subjektive Theorien* weitgehend synonym verwenden (vgl. Fussangel, 2008; Blömeke et al., 2005 u. a.), Arbeiten, die den Terminus *beliefs* als den Oberbegriff für handlungsleitende Kognitionen, zu denen auch Subjektive Theorien gezählt werden, benutzen (Diedrich, Thußbas & Klieme, 2002; Baumert & Kunter, 2006; Leuchter, Pauli, Reusser et al., 2006). Ähnlich kontrovers wird die Frage diskutiert, ob Überzeugungen eine Wissensform darstellen.

Die fehlende Einigkeit diesbezüglich ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass für den Terminus Überzeugungen (*beliefs*) bislang eine einheitliche Definition fehlt (vgl. Skott, 2015). Übereinstimmung besteht jedoch bezüglich der folgenden Merkmale von Überzeugungen:

- Sie sind mentale Konstrukte, die von ihrem Träger für wahr gehalten werden;
- Sie beinhalten sowohl kognitive als auch affektive Komponenten;

1 Die Termini *beliefs* und *Überzeugungen* werden im Folgenden synonym verwendet.

2 Der Terminus ist in der angloamerikanischen Forschung analog dem im deutschsprachigen Raum verwendeten Terminus *Überzeugungen* gebräuchlich.

- Sie sind relativ stabile Kognitionen, können aber durch für ihren Inhalt relevante Erfahrung verändert werden;
- Sie beeinflussen und steuern das Verhalten ihrer Träger (Skott, 2015, S. 18).

Auf Grundlage dieser Merkmale schlägt Skott (2013, 2015) folgende Definition von *beliefs* von Lehrkräften vor:

Individual, subjectively truth, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one's interpretation of and contributions to teaching practice (S. 19).

Diese Definition ist relativ weit gefasst und lässt keine trennscharfe Abgrenzung von Überzeugungen gegenüber den Konstrukten *Subjektive Theorien* und *Wissen* zu. Auch Subjektive Theorien sind individuelle, subjektiv für wahr gehaltene Annahmen über die Funktionsweise der Welt. Aber auch Wissen, insbesondere Erfahrungswissen, ist ein Ergebnis von (Unterrichts-)Erfahrungen und wird von seinen TrägerInnen für wahr gehalten. Eine engere Definition, die eine Abgrenzung gegenüber dem Konstrukt *Subjektive Theorien* erlauben würde, schlagen Reusser et al. (2011) vor. Sie definieren Überzeugungen von Lehrkräften als

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (Reusser et al., 2011, S. 478)

Die Unterscheidung zwischen Überzeugungen und Subjektiven Theorien kann somit anhand ihrer Komplexität erfolgen. Subjektive Theorien werden als komplexe, den wissenschaftlichen Theorien analoge Kognitionen bezeichnet, wohingegen Überzeugungen eine relativ kurze Reichweite aufweisen. Auf sie trifft somit eher die Groebensche Definition von Subjektiven Konstrukten zu, die als subjektive Vorstellungen von einem Gegenstand oder Gegenstandsbereich beschrieben werden (vgl. Kapitel 2.1). Insofern können Überzeugungen als eine Form von Subjektiven Konstrukten und somit als ein Strukturbestandteil von Subjektiven Theorien angesehen werden.

Eine Abgrenzung zwischen Überzeugungen und Wissen wurde bereits im vorausgegangenen Kapitel tangiert. Ähnlich der Diskussion um die theoretische Modellierung von Subjektiven Theorien und deren Abgrenzung gegenüber Wissen wird die Frage, ob Überzeugungen eine Wissensform darstellen, kontrovers diskutiert. Eine Reihe von Autoren vertritt diesbezüglich die Auffassung, Wissen und Überzeugungen seien kategorial voneinander getrennte Größen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Wischmeier, 2012, S. 168). Die Unterscheidung wird anhand unterschiedlicher Kriterien durchgeführt, die wesentlichen werden nachfolgend aufgeführt und kritisch diskutiert:

a. Kognition vs. Emotion

Die Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen anhand des Begriffspaares Kognition – Emotion treffen bspw. Pajares (1992) sowie Nespor (1987). Sie argumentieren, dass Wissen im Unterschied zu Überzeugungen neutral und wertungsfrei sei, während Überzeugungen auf Emotionen beruhen bzw. eine starke emotionale Komponente beinhalten. Diese Gegensätze sind jedoch nur bedingt geeignet, Überzeugungen gegenüber Wissen abzugrenzen, da Überzeugungen zum einen nicht auf Emotionen reduziert werden können und zum anderen auch Wissen emotional gefärbt sein kann. Seiler (2008) bringt es folgenderweise auf den Punkt:

Wissen, das diesen Namen verdient, [ist] nie bloß rational oder kognitiv in einem engen Sinn. [...] auch die Stellungnahmen und die Argumentationen des Wissenschaftlers, mag er sich so sehr um Rationalität bemühen, sind in kulturellen Sichtweisen verwurzelt und durch persönliche Motiviertheit und emotionale Vorlieben belastet. (S. 5)

b. Objektiv wahr vs. subjektiv für wahr gehalten

Ähnlich der Unterscheidung zwischen Wissen und Subjektiven Theorien wird zur Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen das Wahrheitskriterium herangezogen (bspw. Fenstermacher, 1994; Baumert & Kunter, 2006). Wissen sei als objektive Wahrheit anerkannt, Überzeugungen würden jedoch nur subjektiv für wahr gehalten, können sich jedoch, gemessen an objektiven Kriterien, auch als falsch erweisen: „Knowledge [...] carries connotations of objective truth [...], beliefs are characterized by a considerable degree of conviction“ (Skott, 2015, S. 19). Darüber hinaus sind Überzeugungen „nicht konsensuell“ (Fussangel, 2008, S. 72), d.h. sie können sich selbst bei relativ homogenen Personengruppen erheblich unterscheiden. Auch die Unterscheidung anhand dieser Kriterien erweist sich jedoch als schwierig. Sowohl Überzeugungen als auch Wissen (wenn auch sehr viel seltener) können sich als falsch erweisen. Zum Wahrheitsanspruch des Wissens wendet Seiler (2012, S. 193) ein, dass „der Wahrheitsanspruch oder besser der Wahrheitswert des Erkennens den Irrtum nicht ausschließt. Es ist offensichtlich, dass nicht alles Erkennen und Wissen wahr ist“. Darüber hinaus können Überzeugungen einen Ausgangspunkt zur Wissenskonstruktion darstellen, wenn das subjektiv für wichtig gehaltene Konstrukt zum Ausgangspunkt für eine Theorie darüber wird, wie das eine oder andere Objekt der Wirklichkeit funktioniert. Diese Theorie wird in Form von überprüfbareren Hypothesen anhand empirischer Daten untersucht. Im Falle ihrer Verifizierung mündet sodann eine Überzeugung in wissenschaftliches Wissen. Als Beispiel könnte das Schreiben einer Dissertation angeführt werden: Die Themenwahl resultiert in der Regel aus einer Überzeugung, der Forschungsgegenstand sei von Relevanz und die Hypothesen, die man über das Funktionieren des gewählten Realitätsausschnitts hat, würden seine Funktionsweise widerspiegeln. Selbstverständlich kann und soll diese Überzeugung aus der Beschäftigung mit der relevanten Fachliteratur erwachsen, doch ohne persönlichen, subjektiven festen Glauben an die Richtigkeit seiner Idee, seiner Theorie wird sich wohl kaum jemand an die Anfertigung einer Dissertation wagen. Darüber hinaus entsteht Wissen nicht immer

im Kontext der Wissenschaft. Erfahrungsbasiertes Wissen ist nur ein Beispiel dafür. Diese Art Wissen muss nicht zwingend dem Kriterium der Konsensualität genügen, da es von der handelnden Person selbst auf Basis reflektierter Erfahrungen konstruiert wird. Auch das Wahrheitskriterium kann hier nicht angewandt werden, da das Erfahrungswissen anhand von den von der handelnden Person „gesammelten Daten“, d. h. ihrer Erfahrungen, entsteht und für diese subjektiv „wahr“ ist.

Auf der anderen Seite kann nicht davon ausgegangen werden, dass Überzeugungen von Lehrkräften immer rein subjektiver Natur sind. Manche basieren auf kollektiv geteilten Annahmen (bspw. kulturell spezifische Auffassungen über die Rolle der Lehrkraft, über die Art der Zusammenarbeit der SchülerInnen im Unterricht u. v. m.). Einige Auffassungen erweisen sich im Sinne der wissenschaftlichen Theorie als „wahr“, obwohl sie aus subjektiver Erfahrung entstanden sind. Darüber hinaus sind nicht alle wissenschaftlichen Theorien empirisch so gut abgesichert und geprüft, wie sie vorzugeben mögen. Manche wissenschaftlichen Theorien können mangels geeigneter Instrumente nicht eindeutig verifiziert werden und basieren demnach auf geteiltem Glauben der Wissenschaftler (bspw. Theorien über die Organisation des mentalen Lexikons, die Spracherwerbstheorien u. v. m.).

Hinsichtlich der dargestellten Kontroversen erscheint eine kategoriale Trennung zwischen Wissen und Überzeugungen nicht möglich, aber auch nicht zielführend. Stattdessen kann vorgeschlagen werden, Überzeugungen als einen Teil des Erfahrungswissens zu betrachten. Wie oben dargestellt, sind die Definitionen von Subjektiven Konzepten als ein Teil des subjektiv-theoretischen Wissens und der Überzeugungen nahezu identisch. Betrachtet man Überzeugungen als eine Form des Erfahrungswissens, und somit des Professionswissen von Lehrkräften, kann ihre Relevanz für die Unterrichtsgestaltung und die Lernprozesse hervorgehoben werden:

In building practical knowledge, teachers' beliefs play a very important role. As part of practical knowledge, both beliefs and knowledge are closely interwoven, but the nature of beliefs make them the filter through which new knowledge is interpreted and, subsequently, integrated in conceptual frameworks (Beijaard et al., 2000, S. 262).

2.4 Zusammenfassung und Fazit

Bezüglich der Definition und der theoretischen Modellierung des Konstrukts „handlungsleitende Kognitionen“ besteht in der nationalen und internationalen Fach- und Forschungsliteratur keine Einigkeit. Die Auseinandersetzung mit den auf dem Gebiet gebräuchlichen Begriffen „Subjektive Theorien“, „Überzeugungen“ und „Wissen“ hat nicht nur die Schwierigkeit einer trennscharfen Abgrenzung, sondern auch die äußerste Heterogenität der Verwendung der Termini ans Licht gebracht. Dabei lassen sich die unterschiedlichsten Konstellationen finden: Beispielsweise wird der Terminus *beliefs* von einigen AutorInnen als der Oberbegriff für individuelle Kognitionen, unter welche auch Subjektive Theorien fallen, verwendet, während andere den Terminus „Subjektive Theorien“ als ein Hyperonym zu *beliefs*